



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Luís Francisco Cordeiro Marques

**DEONTOLOGIA UTILITARISTA: O SACRIFÍCIO DA
SUBJETIVIDADE E O IMPERATIVO CATEGÓRICO
COMO EXPRESSÕES DO BEM COMUM UNIVERSAL
DISPOSITIVOS DIDÁTICOS PARA O ESTUDO DAS ÉTICAS
DE KANT E DE MILL NO ENSINO SECUNDÁRIO**

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

setembro de 2022

FACULDADE DE LETRAS

DEONTOLOGIA UTILITARISTA: O SACRIFÍCIO DA SUBJETIVIDADE E O IMPERATIVO CATEGÓRICO COMO EXPRESSÕES DO BEM COMUM UNIVERSAL

DISPOSITIVOS DIDÁTICOS PARA O ESTUDO DAS ÉTICAS DE KANT E DE MILL NO ENSINO SECUNDÁRIO

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Deontologia utilitarista: o sacrifício da subjetividade e o imperativo categórico como expressões do bem comum universal
Subtítulo	Dispositivos didáticos para o estudo das éticas de Kant e Mill no Ensino Secundário
Autor/a	Luís Francisco Cordeiro Marques
Orientador/a(s)	Doutor Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco Sá Doutora Elsa Margarida da Silva Rodrigues
Júri	Presidente: Doutora Maria de Fátima Grilo Velez de Castro Vogais: 1. Doutor Diogo Falcão Ferrer 2. Doutor Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco Sá
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Data da defesa	31-10-2022
Classificação do Relatório	19 valores
Classificação do Estágio e Relatório	19 valores

Diário

Seja o que for

Será bom.

É tudo.

Daniel Faria

RESUMO

Deontologia utilitarista: o sacrifício da subjetividade e o imperativo categórico como expressões do bem comum universal - Dispositivos didáticos para o estudo das éticas de Kant e Mill no Ensino Secundário

O texto que se apresenta reporta ao período de estágio pedagógico, realizado na Escola Secundária D. Dinis, em Coimbra, entre setembro de 2021 e junho de 2022, referente ao curso de 2º ciclo de formação de professores de filosofia no Ensino Secundário.

A primeira parte do relatório percorre cronológica e tematicamente o desenvolvimento das diferentes atividades letivas e extra letivas, pretendendo ser uma reflexão crítica, avaliativa e tão distanciada quanto possível de todas as componentes do estágio. O centro de destaque é o bloco de aulas lecionadas, que versaram as temáticas da lógica proposicional e informal. Procura-se oferecer uma visão panorâmica e fundamentada deste percurso, lido sempre como realidade contextual e porosa.

Da reflexão sobre o documento das aprendizagens essenciais em vigor, elege-se a unidade relativa às propostas éticas de Kant e Mill como conteúdo de fundamentação científica do posterior ensaio de didatização das respetivas temáticas. Estes conteúdos constituem o núcleo da segunda e terceira partes do relatório. Trata-se de um exercício de investigação em didática, onde os dispositivos acabam por ocupar um lugar de maior destaque.

A tensão entre a teoria fundamentadora e a prática, como realidades permanentemente unidas, é o denominador comum, mesmo quando a primeira parece habitar os bastidores e a segunda ter honras de palco principal.

Palavras-chave: dispositivos didáticos, felicidade, dever, vontade.

Abstract

Utilitarian deontology: the sacrifice of subjectivity and the categorical imperative as expressions of the universal common good - Didactic devices for the study of Kant and Mill ethics in high school

The presented text refers to the period of pedagogical internship, held at Escola Secundária D. Dinis, in Coimbra, between September 2021 and June 2022, referring to the 2nd cycle of the training course for philosophy teachers.

The first part of the report covers, chronologically and thematically, the development of the different teaching and extracurricular activities, and intends to be a critical reflection from all the components of the internship. The highlight is the block of classes taught, which dealt with the themes of propositional and informal logic. It seeks to offer a panoramic and grounded view of the taken path, always read as a contextual and porous reality. From the reflection on the document of essential learning in force, the unit related to the ethical proposals of Kant and Mill was chosen as content of

scientific foundation and subsequent didactical essay. This forms the core of the second and third parts of the report. It is a research exercise in didactics, where the devices occupy a more prominent place. The tension between grounding theory and practice, as permanently united realities, is the common denominator, even when the first seems to inhabit the backstage and the latter have main stage honors.

Key words: didactic devices, happiness, duty, will

Índice

Introdução	1
Parte I: Contextos, entre lugares e momentos	2
1. Caracterização da Escola Secundária com terceiro ciclo D. Dinis	2
2. Caracterização da Turma	4
3. Reflexão relativa às aulas assistidas lecionadas pelo Professor Orientador	6
3.1. Transversalidades	7
3.2. Didatismos	7
3.2.1 Avançar: retoma e encadeamento	8
3.2.2. Filosofia: casa de perguntas	8
3.2.3. Registrar: objetividade criativa	9
3.2.4. Fechar é também abrir	9
3.2.5. Parar, abastecer e prosseguir	9
3.2.6. Desmontar e montar com as peças todas	9
3.2.7. Desbloquear a originalidade propondo-lhe alguma forma	10
3.2.8. Distinguir não é separar	10
3.2.9. Avaliação distingue-se de contabilidade	10
3.2.10. De destinatários a protagonistas	11
4. Primeiras intervenções com a Turma	11
4.1. Notas globais qualitativas relativas a um teste diagnóstico	11
4.2. Notas individualizadas relativas a uma ficha de trabalho	12
4.3. Comunicação breve: como tirar apontamentos?	13
4.4. Intervenção no quadro da Comemoração do Dia Mundial da Filosofia	14
5. Prática Pedagógica supervisionada	15
5.1. Retrospectiva pessoal: considerações gerais avaliativas	15
5.2. Retrospectiva pessoal: considerações específicas	17
5.2.1. Recursos e dispositivos	17
6. Atividades com o Corpo Docente	19
6.1. Reunião do Departamento de Ciências Humanas e Sociais	19
6.2. Participação nos Conselhos de Turma	21

6.2.1. Conselho de Turma Inicial	21
6.2.2. Conselho de Turma de Avaliação do Primeiro Período.....	22
7. Atividades extracurriculares.....	22
8. Reflexão sobre as aprendizagens essenciais/programa.....	23
Parte II	25
A Filosofia entre a cientificidade e a pedagogia: Fundamentação	25
Questões introdutórias	25
1. (In)atualidade da Filosofia	25
2. A ética (não faz) sentido?	26
Secção Um	27
1. Kant e o entrelaçamento entre Ética e Racionalidade	27
2. Aproximações à ética kantiana.....	30
2.1. O conceito de Humanidade em Kant	31
2.2. Antropocentrismo de Kant.....	32
3. Tópicos da ética kantiana	34
3.1. A ética deontológica de Kant.....	34
3.2. O dever e a lei moral	34
3.2.1. A intenção.....	35
3.2.2. Agir em conformidade com o dever <i>versus</i> agir por dever	35
3.3. A lei moral	35
3.4. A boa vontade	36
3.5. Autonomia e heteronomia da vontade	36
3.5.1 A vontade heterónoma	37
3.6. Deveres absolutos <i>versus</i> deveres relativos.....	37
3.7. Máxima, imperativo hipotético e imperativo categórico.....	38
3.7.1. Fórmula da lei universal	38
3.7.2. Fórmula da Humanidade como fim em si	39
3.8. A universalidade da ética	40
3.9. Críticas à ética de Kant	41

Secção Dois.....	44
1. A ética utilitarista de Mill	44
2. Princípio da maior felicidade.....	45
3. A felicidade: prazeres inferiores e prazeres superiores	46
4. A felicidade: aproximação a uma síntese concetual	46
5. Visão sobre o sacrifício.....	48
6. Críticas à ética de Mill	48
Secção Três.....	49
1. O sacrifício da subjetividade e o imperativo categórico como expressões do bem comum universal	49
Parte II	51
Dispositivos Didáticos para a lecionação da sub unidade.....	51
‘A necessidade de fundamentação da moral –	51
análise comparativa das perspetivas filosóficas de Kant e Mill sobre o problema do critério ético da moralidade de uma ação’	51
1. Sumário	51
1. Guião de filme – Tema: Entre o dever e a legalidade	55
2. Guião Porta dos Fundos	56
.....	56
3. Exercício de problematização/concetualização sobre a boa vontade: versão do professor e dos alunos	57
4. Exercício de concetualização/questão-aula sobre os Imperativos Hipotético/Categórico: versão do professor e dos alunos	61
5. Metodologia alternativa para introdução do tópico da autonomia/heteronomia da vontade.....	62
6. Metodologia alternativa para introdução do tópico ações motivada pelo dever/conforme o dever	63
7. Metodologia alternativa e recurso para a conclusão do estudo de Kant	64
.....	64
8. Exercício de concetualização/problematização sobre o princípio da maior felicidade: versão professor e alunos.....	65
9. Metodologia alternativa e exercício sobre os prazeres superiores e inferiores	67
10. Exercício de leitura, análise de texto e síntese: versão do professor e alunos.....	68
11. Jogo de tabuleiro ‘Ethos’ relativo às propostas éticas de Kant e Mill.....	70

.....	75
CONCLUSÃO	76
ANEXOS	79

Introdução

O presente texto, com o título *“Deontologia utilitarista: o sacrifício da subjetividade e o imperativo categórico como expressões do bem comum universal - Dispositivos didáticos para o estudo das éticas de Kant e Mill no Ensino Secundário”*, constitui o relatório do estágio pedagógico em Filosofia, respeitante ao segundo ano do segundo ciclo de estudos em ensino de Filosofia no ensino secundário. No caso presente, toda a atividade de prática pedagógica supervisionada foi realizada na Escola Secundária com terceiro ciclo D. Dinis, de Coimbra, acompanhada pelo Dr. José Girão, docente de Filosofia na referida instituição.

Além de uma síntese das atividades experienciadas e protagonizadas, pretende ser uma reflexão crítica e fundamentadora, bem como encontrar intuições e desafios de ulterior reflexão e prática.

O texto é composto por três partes distintas e complementares.

Num primeiro momento, procede a uma análise retrospectiva do percurso realizado, com um foco preferencial na atividade letiva protagonizada e na observação do trabalho pedagógico do orientador. Perpassam o texto os pontos fortes e as fragilidades, desde os aspetos pedagógicos e didáticos, até aos compromissos formais ligados ao exercício da profissão de docente e aos aspetos comunicacionais e relacionais com os alunos, entre pares e com o todo da comunidade escolar.

A segunda parte é composta por um breve ensaio fundamentador das propostas éticas de Kant e Mill, sinalizando os aspetos essenciais do seu pensamento contidos no documento das *Aprendizagens Essenciais* e objeto de lecionação no 10º ano de escolaridade na disciplina de Filosofia. Este documento alicerça e valida o recorte produzido no pensamento dos autores e constitui a razão de ser das opções temáticas eleitas.

A terceira parte procura concretizar um desafio de didatização do tema da ética, no confronto com as propostas dos dois autores. Cruza dispositivos de leitura e análise de texto, exercícios de concetualização e problematização, metodologias alternativas diversas e apresenta como novidade mais substantiva a proposta de um jogo de tabuleiro intitulado *‘Ethos’*, que pode ser um recurso para que se operacionalizem diversas dinâmicas em contexto de sala de aula. De notar que as propostas didáticas apresentadas correspondem a uma tentativa de resposta aos alunos concretos da turma do 10ºA de filosofia das Escola Secundária D. Dinis, no letivo de 2021/22.

A intuição do título, «deontologia utilitarista», pretende assumir como denominador a parcialidade de cada uma das propostas dos autores estudados, realidade só superável num contributo solidário e político das potencialidades de cada um, que aqui se propõe que seja feito pela via do conceito de universalidade.

Parte I: Contextos, entre lugares e momentos

1. Caracterização da Escola Secundária com terceiro ciclo D. Dinis

A Escola Secundária com terceiro ciclo D. Dinis, de Coimbra, data de 1986. Foi edificada em tempo recorde, com alicerces iniciados em abril, para abrir portas em outubro desse mesmo ano. Facilmente se depreende que a casa feita de pessoas se iniciou num registo precário no que a condições diz respeito. Conta uma professora da primeira hora que, em período de invernias, os acessos ficavam ‘intransitáveis’ e era necessário recorrer a “umas galochas para evitar percalços.”¹ Sem dramatizações excessivas, é sempre na provisoriedade que vamos acontecendo. No quadro do ensino por maioria de razão, onde o recomeço espreita a cada passo e a necessidade de reinvenção emerge como regular imperativo.

Está situada numa zona periférica de uma cidade que teima em ter periferia, quando a sua escala poderia convidar a outro reordenamento da *urbe*, antes de mais nas mentes de quem tem por missão animar o seu desenvolvimento. Essa ‘zona esquecida’ do Norte de Coimbra, hoje esquecida do que foi, terá sido uma opção ousada para erguer a D. Dinis, que apenas a tenacidade dos da primeira hora logrou empreender. São estes genes de *pensar à frente, em contra corrente* ao óbvio que a D. Dinis tem impregnados em si. A decisão foi então motivada pela reivindicação das *bases* populares, operárias/os de um tecido fabril em declínio e só posteriormente sancionada pelo poder. “O tempo mostrou ter sido um polo aglutinador do desenvolvimento da zona até então esquecida”². Percebe-se hoje que o espaço envolvente cresceu e reinventou-se no tocante à oferta de novos serviços, mesmo que sem capacidade de fixação residencial. Na época da construção, “sem transportes e com maus acessos, a cidade parecia uma realidade (...) distante”³. Se outrora a Escola parecia longe da Cidade, hoje é esta que parece longe daquela. Mais intrincado e difícil de superar que o afastamento geográfico é este desfasamento social. A D. Dinis não se descolou deste rótulo de periférica, mas nem tão pouco extinguiu a vitalidade diferenciadora do começo.

São diversos os relatos sobre a plantação do pomar, jardim e pequena floresta circundante à escola. Professores e colaboradores venceram a terra que teimava em não produzir, dando o corpo e as suas pessoas inteiras para a plantação do “pequeno Éden para alegrar os momentos mais cinzentos do quotidiano escolar”⁴. Leio aqui uma metáfora que desafia a resiliência e pode ajudar a comunidade académica a conscientizar o tempo necessário e paciente para que a maturação se aproxime, não a convertendo, porém, em momento ‘puro’ e ideal, com o risco de resvalar em ‘apodrecimento’. Como a Natureza, o quotidiano escolar faz-se de uma certa irregularidade efervescente, positiva se capitalizada como parte do todo educativo.

A Escola Secundária D. Dinis é fundamentalmente uma questão de ambiente. Mais que espaço, é lugar. Mais que instituição, é experiência. Trata-se de um testemunho passado desde a fundação, que se

¹ *Post Scriptum*, Ano 18, nº 47, novembro 2011, p. 10. [Revista Escolar; número comemorativo dos 25 anos da Escola].

² *Ibid.*, p. 4.

³ *Ibid.*, p. 13.

⁴ *Ibid.*, p. 4.

esforçou por “manter um certo «espírito», que paira, permanece e nos faz estar aqui.⁵” Essa experiência de relação desburocratizada constituiu a primeira impressão por mim vivenciada. Destaco o facto de o corpo de colaboradoras não docentes ter decorado muito rapidamente o meu nome, realidade que converti em desafiante, depois de embaraçante, por não ter sido capaz de retribuir com a mesma celeridade. Sublinho ainda, como sinal do desanuviamiento ambiental [nem sempre pacificamente acolhido por todos – eu próprio - no tocante à amplitude de circulação geográfica do ser em causa], o gato, o Dinis, que habita sorradeira e vagueantemente o piso térreo do Bloco Principal. Este é o conceito de casa que se experimenta numa Escola onde as “ligações se constroem, passo a passo, não precisando de ser concordantes, mas confiantes.⁶” Sem este dinamismo de personalização das relações, que supere a formalidade e o anonimato, não há trabalho colaborativo docente, só para referir um exemplo paradigmático e premente no presente, que seja passível de ser instaurado por decreto. Nesse sentido, prossegue a luta diária por manter a Escola como um organismo vivo, protagonizado por todos aqueles que a fazem. “Sois bons quando vos esforçais” era um lema motivador da mulher que presidiu ao primeiro Conselho Diretivo e permanece como desafio intemporal.

Quem fala da D. Dinis recorda “as imagens, os lugares, os cheiros, as atividades desenvolvidas e os tempos vividos.⁷” Mais que protocolo, entrelaçamento entre pessoas e entre estas e um lugar-experiência. Aí se fazem e formatam mentes, se faz gente, num lugar que é microcosmos e que tem de ensinar a ver [reparando bem] o Mundo. Nesta lógica de colaboração na construção holística de pessoas, “a Escola é um quase exercício benévolo de identidade⁸”, no sentido em que é permitido falhar para aprender, ainda que não sem risco. “Projetar e salvaguardar a (...) identidade, em equilíbrio, não raro frágil, com os outros⁹” é uma tarefa que conduz cada membro da comunidade escolar do conforto ao desconforto do confronto. As dores de crescimento que se experimentam, atenuam-se se a Escola for experimentada como colo maternal, mas que dá liberdade para voar. A lógica de viver o amparo e o cuidado, de ser laboratório de experimentação inusitada, de solidariedade na dúvida e na descoberta, é o que torna a Escola essencial e a diferencia de outras instâncias onde também se ensina e aprende.

A D. Dinis é uma Escola com imensos projetos e onde há sempre algo a acontecer. A comunidade escolar organiza-se para participar em múltiplas ações humanitárias e culturais. Por isso, “ser dinisiano tem muito a ver com o que se faz entre as aulas, com o descobrir que podemos dar algo de nós à escola e que essa entrega pode ser a nossa satisfação.¹⁰” Viver o tempo de estágio na procura de incorporar esta identidade gerou um envolvimento para lá do óbvio e do mínimo. Neste horizonte dos Projetos, a dimensão da criatividade está muito presente, com a participação nas Escolíadas¹¹ a merecer o maior dos destaques. A comunicação exterior e *ad intra* da D. Dinis está muito ancorada neste aspeto, na diversidade de sensibilidades com espaço de manifestação, numa Escola que pretende ser “espaço e lugar de fala para todos¹²”.

⁵ *Ibid.*, p. 6

⁶ *Post Scriptum*, Ano 18, nº 47, novembro 2011, p. 7.

⁷ *Ibid.*, p. 16.

⁸ *Ibid.*, p. 18.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Como ‘simples público’, participei na Gala Regional das Escolíadas, a 23/04/2022.

¹² Teresa Sá, “Por uma escola sem muros”, in *Jornal de Letras*, 15 a 22 de junho de 2021. A Teresa Sá é docente na D. Dinis.

A lógica da militância e do empenhamento na *coisa pública* é uma preocupação transversal que se respira nesta “escola onde sempre foi possível pensar coletivamente a forma de sermos mais.¹³” No combate às desigualdades, na indignação contra discursos catastrofistas e castradores, com projeto de alternativa e esperança, como Escola não neutra com gente dentro, no treinamento de cidadãos inteiros, a D. Dinis tem sido dinamizadora de lutas. Foi este o espírito com que mais sintonizei e que se revelou motivador para aquele que é o reduto essencial da identidade escolar: cumprir um programa curricular. Mas, mais do que burocrático, ainda “um fazer educativo, por vezes atomizado e baseado em compromissos pessoais, num estar educativo numa comunidade.¹⁴”

Por fim, a D. Dinis foi para mim oportunidade para [me] re-pensar. Mesmo se “pensar perturba a eficácia da resposta¹⁵”. A Escola foi para mim lugar de tentativa ténue de construção coletiva e isso permitiu-me, ainda que a espaços, experienciar a sua “intensidade existencial¹⁶”. Retenho efetivamente deste período vivencial o desafio de contribuir para “moldar esta identidade-escola aberta, inclusiva, humanizante, dialogante, construtiva...¹⁷” Desta e de outras que comigo se cruzarem, mas, depois de agora, com esta como paradigma, no bom e no limitante.

A D. Dinis em números, em 2021/2022 distribuiu-se do seguinte modo. Pessoal Docente: 88 Professores e um Artista residente; Pessoal Não Docente: 27 Assistentes Operacionais; 6 Assistentes Técnicos; uma Psicóloga; duas Assistentes Técnicas. Alunos no ensino Básico: 189; Alunos no ensino Secundário: 162; Alunos no ensino Profissional: 152. Não só pela nota do artista residente, mas por toda uma dinâmica, onde, além das referidas Escolíadas, o Grupo de Teatro KAOS emerge, a D. Dinis propõe uma “educação com arte dentro, [...] uma educação poética, que alimente e desenvolva curiosidade que é inerente à pessoa.¹⁸”

Que fique como refrão e estímulo, após a estima: “envaidece apenas o quanto baste para seres fiel a ti própria.¹⁹” Vale para a Escola D. Dinis, mas vale sobretudo para o professor amador.

2. Caracterização da Turma

A Turma A²⁰ do Décimo Ano da Escola Secundária com terceiro ciclo D. Dinis, de Coimbra, foi constituída por 17 alunos, nove raparigas e oito rapazes, com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos, com uma média de idades de 14,64.²¹ Trata-se de um grupo inscrito no Curso de Ciências e Tecnologia, dos Cursos Científico-Humanísticos. O texto que se apresenta segue a ordem de questões apresentadas num questionário passado ao grupo pelo Professor Orientador, no início do ano letivo, e tratado por mim como primeira intervenção de comunicação aos alunos. A base do texto é a leitura

¹³ *Post Scriptum*, p. 30

¹⁴ Teresa Sá, *Op. Cit.*

¹⁵ *Post Scriptum*, Ano 18, nº 47, novembro 2011, p. 31.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Teresa Sá, *Op. Cit.*

¹⁹ *Post Scriptum*, p. 30.

²⁰ O critério de para a escolha desta turma deveu-se a uma simples razão pragmática, justificada pelo facto de ter atividade letiva noutra estabelecimento de ensino, a Escola Profissional da Mealhada e a Escola de Artes de Coimbra. Este aspeto contou com a compreensão do Professor Orientador e do colega do núcleo de estágio.

²¹ A caracterização aqui apresentada tem por base um inquérito sócio biográfico passado pelo Professor Orientador à turma antes da minha chegada. Tendo-me sido facultadas as respostas do mesmo, fiz o seu tratamento que apresentei aos alunos no dia 1 de outubro de 2021, numa breve comunicação [a primeira], no sentido de lhes fornecer a visão geral da turma que as respostas ao inquérito patentearam.

que realizei desse instrumento de análise, propondo-se um conjunto de extrapolações que se querem auxílios de natureza didática e pedagógica.

Em relação à hora de levantar, a maioria dos alunos [treze] levanta-se entre as 6.30h e as 7.30h, restando apenas quatro que se levantam entre as 8.00h e as 9.00h. Tal facto explica-se por algumas proveniências e pela necessidade de apanhar vários transportes, dada a localização urbana periférica da Escola, mas igualmente em função da localização e do horário de emprego de alguns encarregados de educação e até mesmo de circunstâncias de treino desportivo matinal de alto rendimento. Ainda assim, levanta espontaneamente questões relativas às horas de descanso, às possibilidades reais de tempo de estudo e à vivacidade fisiológica, sobretudo do primeiro tempo da manhã, no dia de segunda-feira, no que concerne à disciplina de Filosofia. O regresso a casa processa-se entre as 17.00h e as 20.00h para a maioria dos alunos, explicando-se as horas mais tardias, não tanto pela distância, mas fundamentalmente em razão das atividades extracurriculares [desportivas, sobretudo] e de explicações complementares à Escola. Exceção feita a um aluno residente em Pereira do Campo [Montemor-o-Velho], todos os outros se distribuem pelas freguesias no Norte do Concelho de Coimbra, o que ajuda a justificar uma certa uniformidade cultural da generalidade da turma.

A quase totalidade dos alunos [dezasseis] já frequentava a Escola no ano letivo anterior, realidade que facilitou o entrosamento social entre eles e a adequação às dinâmicas institucionais. Daqui não resultaram tensões assinaláveis, tornando-se facilmente possível a identificação das lideranças e das peculiaridades subjetivas que concorrem para o enriquecimento do todo.

O agregado familiar dos alunos é constituído por pai, mãe e irmãos [oito], havendo quatro alunos sem irmãos, ou, pelo menos, sem os mesmos presentes em casa. Um deles acrescenta avós ao agregado de pais e irmãos e os restantes vivem em contextos de monoparentalidade. Não há alunos com medidas de apoio à aprendizagem, o que denuncia que os contextos de proveniência contribuem para o equilíbrio humano-afetivo mínimo conducente ao aproveitamento escolar.

Num contexto mais académico, a Matemática ocupa o topo das disciplinas preferidas [nove casos], seguida de Educação Física [cinco], Ciências e Inglês [quatro], Português [três], Biologia e Física-Química [dois], História e Espanhol [um]. No inverso, a lista das disciplinas com que menos simpatizam é encabeçada por Matemática e História [cinco], seguidas de Português [quatro], Inglês, Educação Visual, Física-Química e Línguas no geral [dois], Educação Física, Ciências e Francês [um]. Já no âmbito das disciplinas com mais dificuldades, os alunos referem Inglês [cinco casos], seguida de Português, Matemática e Educação Visual [quatro], História [três], Química e Francês [dois], Ciências [um]. Relativamente às disciplinas onde experimentam menor grau de dificuldade, a Matemática encabeça a listagem [seis casos], seguida de Educação Física, Inglês e Geografia [cinco], Português e Ciências [quatro], História [três], Física-Química [dois], Educação Visual e Espanhol [um]. Tratando-se de um inquérito passado em fase embrionária de começo de décimo ano, para além de algumas aparentes contradições, o mesmo deixava transparecer, ainda assim, uma possível adequação vocacional dos alunos à variante de curso que escolheram. No tocante ao curso superior que preenche e orienta as suas expectativas, a maioria, entre quem respondeu, refere Medicina como objetivo, dominando a Saúde como área, com opções ligadas à enfermagem e à fisioterapia. Trata-se de um grupo-turma de perspetivação científica, o que deixava antever terreno fértil para o exercício da Filosofia, reclamando da docência uma capacidade criativa de adequação dos conteúdos aos centros de interesse dos alunos. Antevia-se mais dificuldade em raciocínios de tipo abstrato, adivinhando-se uma clara preferência para uma argumentação baseada em evidências lógicas. Este aspeto foi confirmado em termos de resultados, mas não no que toca à empatia com a matéria de lógica proposicional.

No âmbito específico da disciplina de Filosofia, quando questionados sobre as suas expectativas em relação à mesma, as respostas elencadas perpassavam questões como a utilidade e a possibilidade de exercitar a liberdade de expressão [três casos], ideias como refletir temas que entusiasmem, saber algo da história da Filosofia, conhecer/debater ideias de filósofos, ler, dar sentido à realidade. No final do ano letivo a leitura das avaliações de cada aluno permitiu aferir a concretização satisfatória desta perspetivação inicial. A (in)aplicabilidade da Filosofia foi, desde o começo, um denominador comum nas interrogações suscitadas pelos alunos, desvanecido com o decurso das aulas.

Em relação ao professor, a maioria dos que responderam esperava competência [seis casos], distribuindo-se os restantes pela capacidade de suscitar gosto pela disciplina e por questões relacionais e de humor. Como sugestões para as aulas, os alunos pediam debates e trabalhos de grupo [seis casos], seguidos pela sugestão de filmes, jogos e pela esperança de ver incrementada a interação professor-aluno. Ainda assim, nem sempre a necessidade de cumprimento programático foi possível de compaginar com metodologias diferenciadas e criativas.

Num horizonte de cultura geral, quando questionados sobre o gosto e os hábitos de leitura, dez responderam claramente não gostar de ler, tendo apenas um aluno referido um gosto geral pela leitura, depreendendo-se que sem sistematicidade. No momento de responder sobre livros/autores lidos, referiram a saga *Harry Potter*, os *Bichos [Miguel Torga]*, *Os Cinco*, a *Casa de Papel* e *Robinson Crusoe*. Tendo a Filosofia o texto como matéria de trabalho, este incipiente hábito de leitura terá sido um dos obstáculos a um estudo mais sistemático e sintetizador. Na mesma linha, os gostos musicais dos alunos são bastante amplos, indo desde Ariana Grande, a Billie Eilish, passando por Harry Styles, Post Malone, Olivia Rodrigo. Fizemos alguns ensaios que visavam fazer da estética uma metodologia de aproximação criativa à Filosofia.

Questionados sobre as três coisas que levariam para uma Ilha Deserta, o telemóvel e os mantimentos iniciais lideram a lista, com justificações de sobrevivência, relação e memória afetiva.

Finalmente, desafiados a fazer uma pergunta ao professor, os que assumiram a tarefa perguntaram pela motivação que o conduziu à Filosofia, pela experiência profissional, pelo modo como as aulas iam decorrer ou por questões ligadas aos seus gostos pessoais. Num derradeiro tópico, de pergunta livre, os que a decidiram usar, anunciaram coisas tão específicas como o desejo de serem tratados por um nome concreto, o facto de terem ‘mau feito’ ou a afirmação dos seus gostos pessoais no que à Escola diz respeito.

O desafio maior deste exercício caracterizador era que ele não se fechasse, mas fosse poroso para ajudar a ler a realidade e para que a prática do estágio se deixasse densificar por ela. Foi um instrumento que conduziu à relação pedagógica fundamental, na certeza de ser isso o essencial. Facilitou igualmente a relação humana, no pressuposto de que uma pessoa é mais que um aluno e que a Escola é chamada a formar pessoas, logo, muito mais que alunos. Conhecer e gostar do aluno foi um primeiro e basilar passo para lhe ensinar algo. Tentei não ceder à tentação de verbalizar respostas excelentes para perguntas que ninguém fez. A escuta e a observação marcaram este começo, na abertura à realidade humana circundante.

3. Reflexão relativa às aulas assistidas lecionadas pelo Professor Orientador

Este apartado resulta das notas elaboradas no período de observação das aulas lecionadas pelo Professor Orientador.²² Assumi a postura de observador privilegiado, tão poroso quanto possível, com o ensejo formal de responder às exigências do processo de estágio, mas igualmente com a expectativa informal e subjetiva de edificar um jeito pessoal de ser professor. Observar foi [é] momento de confronto, (auto)avaliação e síntese. Logo, de projeção. Ao invés de uma metodologia cronológica, a opção passou por enquadrar tematicamente a dinâmica letiva observada. Os dez títulos elencados após a reflexão transversal seguinte são o resultado dessa tentativa de tradução.

3.1. Transversalidades

Um sublinhado inicial óbvio, mas significativo, vinca o lugar onde nos sentamos para acompanhar as aulas. No fundo da sala temos os alunos de costas para nós, os quais rapidamente se ‘esquecem’ da nossa presença, prosseguindo a sua participação na aula com naturalidade. Isto potencia uma aturada observação, que não será possível em nenhum outro momento profissional. Deste posicionamento de privilégio descortinam-se as lideranças, ganha-se familiaridade com as ‘filas de trás’ [frequentemente os menos focados], percebem-se as âncoras de apoio para as intervenções pedagógicas... Decidi ir alterando a minha localização na sala, facto que potenciou e amplificou as considerações elencadas, a partir da diversidade dos pontos de observação.

O foco no Professor Orientador faz-nos resvalar inconscientemente para a projeção daquele que seria o nosso comportamento. Com o passar do tempo, com a autonomia que fui experimentando e com a ‘passagem’ para o exercício concreto da prática pedagógica supervisionada, fui aligeirando a intensidade deste gesto, mas, no começo, registava espontaneamente um elenco exaustivo de aspetos muito práticos: modo de fazer a chamada e registar o sumário, proposta de exercícios e sugestão de registo no caderno diário, postura e gestos, dicção, *para-texto* e *para-narrativas*...²³ Mesmo sem ter uma natural tendência mimética e sem sentir necessidade de o fazer, até por ter sido incentivado à autonomia, a tendência foi sempre a de me projetar nessas circunstâncias e procura antecipar qual seria a minha atitude se confrontado com situação semelhante.

3.2. Didatismos

O elenco que se segue é uma visão muito subjetiva das aulas observadas do Professor Orientador. A sistematização apresentada concretiza um conjunto de intuições suscitadas pelas mesmas. Como tal, não se apresenta outro tipo de fundamentação, além da reflexão pessoal(*íssima*) relativamente à prática observada.

²² Iniciei a assistência às aulas do Professor Orientador no dia 24 de setembro de 2021, dada a opção por ele tomada de gerir autonomamente a primeira semana de aulas, no sentido de preparar a chegada do Estagiário à turma, minimizando eventuais impactos.

²³ Como exemplo ilustrativo do que refiro, anotei, na aula de 27 de setembro de 2021, o modo como geriu a entrega de um teste diagnóstico a lápis, bem como o facto de terem existido poucas entregas do mesmo. Sem moralismos paternalistas, pediu apenas um comentário aos alunos relativamente a esta evidência de sinal negativo. A mensagem foi assimilada, sem ser dita.

3.2.1 Avançar: retoma e encadeamento

Um registo didático constante e interiorizado como fruto da experiência letiva consistia no desafio a que um aluno se voluntariasse para fazer a síntese oral da aula anterior. Sempre que a iniciativa não brotava da espontaneidade, esta era suscitada. Tal metodologia favorece o acompanhamento dos conteúdos temáticos, consolida a sua assimilação e mantém a turma ‘ligada’ e em alerta. Sublinhe-se a dimensão de leveza, sem traço inquisitorial, com que este momento era dinamizado e acolhido.

Confrontei o orientador com a possibilidade da realização de sínteses escritas, mas convenci-me que esta metodologia tem a vantagem de gerar em todos os alunos a expectativa de poderem ser chamados a intervir. Um outro aspeto particular desta abordagem, prende-se com o facto de a mesma terminar com o pedido de uma autoavaliação do aluno mais protagonista do momento de síntese [acabavam por ser sempre vários], relativa à sua capacidade de reprodução da aula anterior.

Esta ideia da síntese foi ainda sublinhada como uma oportunidade para cada aluno ‘somar pontos’ em termos de avaliação nos descritores correspondentes à participação ativa. Os alunos foram incentivados a que naturalizassem a sua capacidade de intervenção espontânea e propositada, abrindo a aula às possibilidades que resultassem da sua autonomia.²⁴

3.2.2. Filosofia: casa de perguntas

Um segundo aspeto prende-se com a operacionalização de uma técnica de pergunta que favorece o enquadramento da matéria a ser lecionada. “*A que pergunta estamos a responder, a que pergunta respondemos, a que pergunta vamos responder*” foram interrogações frequentes com as quais o professor provocava a exercitação intelectual dos alunos. Frequentemente estes se viram confrontados com o desafio da formulação das perguntas subjacentes, significativas e mobilizadoras para cada tema.

O pedagógico desta opção não foi [só] o gesto de fornecer um ‘título’ para encimar o desenvolvimento de um conteúdo. Também a sugestão da participação, o tempo dado a várias respostas, o aproveitamento destas para ir aproximando o decurso da aula da formulação desejada e filosoficamente correta.²⁵

Sendo relevante e estando em função do conteúdo, esta estratégia didática fornece uma forma, que a autonomia de cada aluno poderá aplicar e adequar a todas as circunstâncias temáticas. Em síntese, tanto quanto ensinar o conteúdo do pensamento, a didática emerge com naturalidade na aula, para ensinar *como pensar*.

²⁴ Como exemplo, refira-se que, na aula de 22 de outubro de 2021, um aluno fez a sua intervenção lendo a definição que redigira no caderno diário na aula anterior. Este aspeto não foi desvalorizado. Além de incrementado, o relevado daquela intervenção foi o facto dele ter demonstrado capacidade de identificação das noções teóricas e de aplicação prática das mesmas na arquitetura do seu discurso. Pontualmente, como na aula de 25 de outubro, o Professor assumiu este momento de síntese, sobretudo em razão da necessidade de imprimir ritmo à aula, dadas as questões formais de cumprimento do programa. Uma outra ocasião exemplificativa desta opção de recurso foi a aula de 29 de novembro, em razão da necessidade de completar a temática de classificação das proposições [anteriormente iniciada] no decurso da mesma. Tudo pluralidades e vicissitudes da prática pedagógica. A cada circunstância a sua resposta.

²⁵ Na aula de 22 de outubro, a título ilustrativo, um aluno começara a síntese oral da aula anterior de modo materialmente aceitável. Ainda assim, o Professor interrompeu a intervenção, para sugerir ao aluno que iniciasse a síntese de acordo com a metodologia que vinha sendo preconizada, ou seja, fazendo da pergunta em debate o pórtico de entrada no tema.

3.2.3. Registrar: objetividade criativa

Um terceiro elemento permanente foi o desafio a que os alunos se treinassem a tirar apontamentos das aulas, convidando-os a organizar o seu caderno diário com autonomia e sem ‘fiscalização’. O esforço complementar que lhes foi sugerido foi que cruzassem essas suas anotações com outras leituras posteriores em contexto de estudo, nomeadamente com o manual adotado para a disciplina. No fundo, trata-se do estímulo a que encontrem o seu ‘estilo’ de aproximação à Filosofia, sem que percam a objetividade dos conteúdos.

3.2.4. Fechar é também abrir

Uma quarta nota, relativa ao modo de começar a aula, cruza os aspetos da síntese e da técnica de pergunta. Trata-se de concluir uma aula com a pergunta que irá iniciar a aula seguinte.²⁶ Por isso, fechar é abrir.

Desta feita, a tarefa posterior consistiu em descortinar o problema que estaria subjacente à pergunta formulada. No caso em concreto, que o objeto da filosofia não se pode definir a partir da tarefa da demarcação, como nas restantes ciências, que operam um recorte na realidade, dada a vocação universalizante da ciência filosófica.

3.2.5. Parar, abastecer e prosseguir

O quinto apontamento desta seriação de elementos diz respeito à regular opção por pontos de situação um pouco mais amplos. Com esta estratégia, os alunos não ficam presos à imediatidade, mas alcançam uma visão de conjunto e tecem as necessárias relações entre conteúdos.²⁷

Trata-se de pausar uma viagem, para abastecer de conteúdo e avançar. Recuar, para dar conta de que não partimos de um ponto zero imaginário, mas que crescemos em cima do caminho andado e para prosseguir sem redundâncias ou circularidades. Apesar de ter uma dimensão de memorização, a Filosofia é, sobretudo, um exercício de relação entre conceitos que importa exercitar.

3.2.6. Desmontar e montar com as peças todas

A sexta nota didática que sublinho, traduzo-a na metodologia de propor uma definição para os alunos registarem no caderno diário, garantindo o rigor e a tecnicidade da mesma, para posteriormente a escarpelizar demoradamente. O gesto inicial abre a possibilidade de uma primeira leitura, não propriamente filosófica ainda, e oferece a panorâmica lata daquilo que se vai estudar.

²⁶ A aula de 1 de outubro de 2021 concluiu com o anúncio da pergunta/tema da aula seguinte, ‘qual o objeto da filosofia?’, no caso concreto. Neste enquadramento, a aula de dia 3 de outubro iniciou com a questão ‘o que vamos fazer hoje?’, que constitui outra forma de iniciar, uma vez que o tema tinha sido anunciado na aula anterior, como algo semelhante a uma reflexão pessoal convertida em trabalho de casa.

²⁷ Tomo como exemplo a aula de 12 de outubro de 2021, onde o professor, depois do ‘ponto de situação’ relativo a matéria antecedente – questões filosóficas/não filosóficas, no caso -, alavancou nesta síntese alargada o impulso para a continuidade da exposição. Depois de ensinar a formulação de perguntas filosóficas, o grupo turma está agora preparado para responder às mesmas, cientes de que, na linha de Perelman, não se podem aplicar critérios matemáticos de resposta, sendo, por isso, necessário recorrer aos dispositivos do pensamento, da reflexão crítica e da argumentação.

Espontaneamente, os alunos de raciocínio mais célere e ágil principiam com o descortinar de primeiras conclusões autónomas. São respeitados neste seu registo de andamento. A posterior explicação consolida, completa e, eventualmente, corrige insuficiências interpretativas dos primeiros e permite que os demais alcancem as metas de aprendizagem da respetiva aula.²⁸ Além de sistemático, o pensar filosófico é igualmente sistémico.

3.2.7. Desbloquear a originalidade propondo-lhe alguma forma

O sétimo tópico que sintetizo da prática didática que observei, tem que ver com a proposta de um esquema convencional de resposta, sem que isso coarte a autonomia criativa de cada aluno. Os mais rotinados e perspicazes manterão uma identidade própria, que pode ser polvilhada com a inspiração de sistematização que o Professor suscita, ao passo que os mais dependentes de um auxílio heterónimo passam a dispor de uma interessante e útil ferramenta de apoio.

Os passos seguintes foram apresentados como um esquisso possível: *tema-questão-tese-justificação/argumentos-conclusão*. A aplicação deste esquema nos processos de recolha de informação, mormente nas tarefas avaliativas, é a garantia de desbloqueio na escrita e de estruturação correta de respostas, capazes potencialmente de obter uma classificação mais consistente.²⁹ A proposta não é a de responder de modo unívoco a uma questão, mas oferecer referenciais à originalidade, para que a reflexão se desenvolva em terreno mais seguro e menos passível de equívoco.

3.2.8. Distinguir não é separar

O oitavo apontamento deste elenco que venho a formular, sintetizo-o numa máxima escutada abundantemente no verbo de um ‘velho mestre’ de outras latitudes: *‘quem não distingue, confunde.’* A proposta de reflexão apresentada ao longo das aulas foi sempre de pendor sistémico, a qual, ao invés das fronteiras, acentua as conexões. Num registo que apenas parece contraditório na aparência e que se justifica por razões didáticas, frequentemente se torna necessário autopsiar os conceitos e as temáticas, no sentido de fazer desvelar o seu núcleo constitutivo. Foi esta opção metodológica, que distingue metodologicamente sem separar, que presidiu à generalidade da prática letiva observada.

3.2.9. Avaliação distingue-se de contabilidade

O nono aspeto, que considero digno de sublinhado, tem que ver com as opções práticas nos momentos de dar *feedback* aos alunos da sua evolução e do modo como o Professor a avalia. Tomo como espelho a aula de 5 de novembro de 2021, onde se procedeu à entrega e correção de uma tarefa de avaliação

²⁸ Um exemplo do que fica dito foi evidenciado na aula de 15 de outubro de 2021, na qual o Professor solicitou o registo de uma definição do conceito de argumentação, inspirado no pensamento de Perelman: “procurar fazer-se entender mediante um discurso oral ou escrito, que, propondo padrões de racionalidade, procura persuadir ou convencer aqueles a quem se dirige, isto é, o seu auditório.” A aula seguinte focou-se na fragmentação desta definição, segundo as questões ‘o quê?’, ‘como?’, ‘para quê?’ e ‘a quem?’. A definição foi desmontada, mas o fechamento do ciclo demonstrou que, na hora de montar, o todo está unificado sem que sobre nenhuma peça.

²⁹ A aula de 26 de outubro introduziu a ideia de contra-argumentação, propondo aos alunos que raciocinassem por contrários e ainda a de ‘contra contra-argumentação’, no sentido de os capacitar para rebaterem os ‘contra-argumentos’, numa lógica de maior sustentação e defesa da argumentação escolhida para alicerce da sua tese/tomada de posição.

das aprendizagens. O Professor começou por fazer um comentário global do exercício da turma, procedendo, de seguida, à apresentação dos critérios de correção e dos conteúdos que deviam constar de cada resposta. Em cada questão, num registo que parece aleatório aos olhos da turma, mas que tem intenções pedagógicas subjacentes e preparadas, vai solicitando a alguns alunos a partilha da sua resposta. Ainda em cada questão, apresenta algo como a hierarquia das respostas corretas, desafiando a que os alunos completem as suas respostas também com recurso ao auxílio dos aspetos enunciados por outros colegas e não foram por eles tidos em conta. Este procedimento manifesta transparência e rigor, respeito pelo ritmo de cada aluno e possibilita que toda a turma sintonize facilmente com aquilo que são as regras mínimas deste processo avaliativo, adequando o seu empenho aos resultados que pretendem alcançar. De notar que nas aulas de autoavaliação, emergiu esta serenidade de quem sabe com o que conta [da parte dos alunos], traduzida num sentido de justiça muito fiel na hora de auto avaliarem a sua prestação. O foco foi avaliar o que os alunos sabem, não o que ‘não sabem’, numa dinâmica processual e ampla e onde a quantificação é apenas uma parte do itinerário. Necessária, mas parte apenas.

3.2.10. De destinatários a protagonistas

Concluo este elenco com um décimo aspeto, que formulo na ideia de que os alunos não são destinatários passivos do processo de ensino-aprendizagem. Na aula de 23 de novembro, o Professor partilhou com os alunos a convicção que formulara nas reuniões de preparação/avaliação comigo, de que a participação espontânea e reativa da turma na aula crescera em frequência, quantidade e qualidade. Tal facto poderia ter sido alvo de um simples registo mensurado ou qualitativo, bem como extinguir-se no reino da opinião privada. O Professor quis ouvir os alunos. A aula anterior, de 22 de novembro, versara sobre Lógica Aristotélica, em concreto os conceitos de juízo e proposição, e os alunos que tomaram a palavra anotaram a identificação que sentiram com os conteúdos abordados. Tomei este registo como critério de preparação da minha prática letiva supervisionada, no sentido de buscar um enraizamento das questões filosóficas na vida concreta dos alunos. A aula de 26 de novembro constituiu um exemplo paradigmático que atesta que a participação da turma cresceu de modo significativo. Tal facto está atestado pelos registos na Grelha de Observação da Aula³⁰, tarefa a que me dediquei nas aulas que observei do Professor Orientador.

4. Primeiras intervenções com a Turma

Como estratégia aproximativa progressiva do Estagiário ao grupo-turma, o Professor Orientador introduziu o desafio progressivo de solicitar pequenas intervenções de dez minutos de amplitude, com temáticas variadas que foram emergindo no decurso da atividade letiva.

4.1. Notas globais qualitativas relativas a um teste diagnóstico

Na aula de 1 de outubro de 2021 ocorreu o primeiro momento de comunicação com os alunos, com uma dupla intervenção, sobre as conclusões do inquérito sócio biográfico passado à turma e com a

³⁰ Apresenta-se em anexo um exemplo da referida grelha.

apresentação de um comentário global relativo às respostas a um teste diagnóstico anteriormente realizado sobre a amizade. É neste fragmento da intervenção que me irei deter neste apartado.³¹ Como nota prévia, apresentamos as questões do respetivo exercício, a que cada aluno respondeu em casa. *‘As pessoas podem falar muito umas com as outras sem serem amigos?; Podemos quase nem falar uns com os outros e, mesmo assim, sermos amigos?; Há pessoas que estão constantemente a lutar com os amigos?; Confias mais nos teus amigos que em qualquer outra pessoa?; Há algumas pessoas em quem confias mais que nos teus amigos?; Será possível ter medo de um amigo?; Achas que podemos ser amigos do saber?; Achas que o saber pode ser nosso amigo?’*

Dado o teor das questões, o caráter diagnóstico da tarefa e as características da solicitação que o Professor me dirigiu, optei por partilhar com os alunos um comentário genérico, dividido em três breves blocos. Num primeiro, sinalizando algumas questões de apresentação formal menos conseguidas, num segundo sublinhando corretivamente algumas características do conteúdo das respostas e, num terceiro, propondo um esquema possível de resposta.

No âmbito da formalidade, os alunos foram desafiados a perseguir, tanto quanto possível, o objetivo de apresentar um texto impresso e processado a computador, dado que, no nível de ensino que estão a principiar são de evitar apresentações em folhas rasuradas, rasgadas, como se verificou em alguns casos. A forma serve o conteúdo, mas é um meio fundamental para o valorizar e comunicar de modo correto. Ainda neste quadro, foram evocadas algumas questões ortográficas [acentuação grave, por exemplo], algumas incorreções semânticas e estilísticas [“muitas das vezes”] e algum tom coloquial abusivo e esteticamente desinteressante no texto escrito [“claro” – como resposta em vez de sim; “algo assim” – ao fazer-se uma enumeração].

No que concerne ao conteúdo, sublinhou-se o vazio que representa a simples resposta sim/não, aproveitando a oportunidade para regressar à etimologia do conceito de Filosofia e à sua vocação e aspiração à radicalidade das questões. Do mesmo modo, responder apenas com uma pergunta ou enunciando a resposta como igual à anteriormente dada, não são atitudes que favoreçam o debate característico da atividade filosófica. Ainda neste enquadramento, responder “depende do significado”, ficando por aqui, não constitui nenhuma resposta efetiva e carece de desenvolvimento e explicação fundamentadora. Por último, os alunos foram desafiados ao recurso aos exemplos como ilustração da explicação que fornecem na resposta e não como elemento introdutório ou exclusivo da mesma.

No terceiro bloco, dedicado à proposta de um esquema de resposta, foi sugerido à turma a tríade tese - argumentos [com discussão com os contra-argumentos] - tomada de posição, com justificação. Valendo como primeira aproximação e como recurso aplicável noutras disciplinas, ficou o anúncio de que esta matéria ia ser consistentemente abordada num passo mais adiantado do programa.

4.2. Notas individualizadas relativas a uma ficha de trabalho

Na aula de 12 de outubro, ocorreu a segunda micro intervenção, desta vez com a tarefa de apresentar um comentário individualizado de cada aluno, relativamente ao seu desempenho numa Ficha de Trabalho sobre *‘Questões Filosóficas e não Filosóficas’*. A opção de exposição consistiu num comentário individualizado, anotando as virtudes e as fragilidades de cada estudante. O que se apresenta é um resumo global, que oferece a visão panorâmica da turma, concluído que estava o primeiro mês de contacto com a Filosofia.

³¹ A razão pragmática é que as respostas e respetiva interpretação do inquérito sócio biográfico constituíram a matéria do ponto relativo à caracterização da turma.

A limitação mais generalizada que o exercício patenteou teve a ver com a identidade concetual da disciplina de Filosofia e com a pouca exatidão conferida ao seu conceito. A equivalência absoluta entre Filosofia e 'Opinião' foi uma afirmação frequente, ignorando os processos de rigor de pensamento que conferem cidadania de ciência ao saber filosófico, circunscrevendo-o inconscientemente ao mundo da 'doxa'.

A sensação vertida em texto de uma certa 'leveza' da Filosofia, subalternizando a importância dos critérios de fundamentação, foi outro dos aspetos menos suficientes sublinhados. Num tom de humor, esclareci os alunos da distinção entre Filosofia e 'achologia', enquanto 'para-ciência' do saber sem cientificidade mínima garantida. A advertência de que nos movemos no reino radical dos 'porquês' foi uma das afirmações reiteradas.

Os alunos revelaram algumas dificuldades de formulação de perguntas, tendo sido esta questão trabalhada. O pressuposto foi a importância deste dado na elaboração de respostas, na identificação dos problemas e na própria estruturação dos possíveis ensaios de resposta.

De modo legítimo e compreensível, os alunos revelaram, nesta fase, fragilidades de construção de uma linguagem minimamente filosófica, tendo assumido frequentemente um tom coloquial nas suas respostas. Por um lado, trata-se de um dado ligado à construção frásica, mas, por outro, trata-se igualmente de consciencializar a tecnicidade da Filosofia, com terminologias próprias no modo como pensa e diz a realidade. Algumas redações são demasiado simplistas, com simples 'tópicos listados', não favorecendo a construção de um discurso desenvolvido, dado que fica toldado pelo carácter vago, impreciso e insuficiente de alguns ensaios de resposta.

O aspeto mais significativo em sentido positivo foi alguma capacidade de memorização de conteúdos revelada pela turma. Não será alheio a este facto a opção vocacional de Ciências e Tecnologia realizada pelos alunos, o que denuncia *a priori* um espírito mais pragmático, voltado para a rigorosa acumulação de saber. A metodologia futura passará pelo aproveitamento desta identidade e habilidade, capitalizando-a para o exercício de um pensamento mais criativo, abstrato e crítico, sem abdicar do rigor.

Adicionalmente, vários alunos deram a conhecer aquilo que se pode designar por 'intuição filosófica', evidenciando um registo de pensamento prático, com razoável capacidade de síntese entre a teoria e a dimensão existencial. As aulas serão uma paulatina oportunidade de rechear esta amostra de densidade científica e de lhe proporcionar o cimento capaz de unificar afirmações 'lampejantes', sustentando os alicerces fundamentadores do edifício concetual que se começa a erigir.

Resultou daqui a necessidade de incremento do crescimento do gosto pelo estudo de Filosofia, adotando um 'estilo' pessoal que se tem de plasmar em metodologias concretas e eficazes. No imediato, este momento concretizou-se numa intervenção seguinte, com uma breve nota aos alunos sobre 'Como tirar apontamentos?' e no acompanhamento personalizado de alguns casos sinalizados com maiores fragilidades, com o envio e retorno comentado de material de estudo complementar.

4.3. Comunicação breve: como tirar apontamentos?

Na aula do dia 2 de novembro de 2021, aconteceu a terceira comunicação breve à turma, desta vez focada num aspeto didático muito pragmático: 'Como tirar apontamentos?'. O que se pretendeu deste momento foi oferecer aos alunos uma proposta esquemática de organização do caderno diário, sobretudo para os tempos da aula que não são de 'registo formal' e decorrem da exposição oral do professor.

A encimar a folha de apontamentos, a sugestão foi que se construísse um pequeno cabeçalho, onde se anotaria o tema dos conteúdos em questão. Este pode ser formulado sob a forma de uma interrogação, até porque essa foi a opção metodológica que orientou grande parte das aulas, procurando a mobilização dos alunos pela via das perguntas significativas.

De seguida, indiquei a possibilidade de escrever a tese ou teses em questão. De modo mais proveitoso para estudo futuro, convinha que estes enunciados aparecessem por tópicos, eventualmente numerados, para mais fácil identificação.

A referência seguinte foi dedicada à enunciação dos argumentos a favor, novamente com numeração ou outra sinalética que facilite a sua visualização e estimule a memorização dos mesmos.

De modo simétrico, no parágrafo seguinte, podem aparecer os argumentos contrários.

Sempre que se preste a tal, convém abrir um espaço para que se encaixe a exemplificação de tudo quanto fica dito.

Um espaço para as conclusões, também elas elencadas de modo listado, conclui o esquema de apontamentos.

Como nota comum, sugeriu-se que o texto fosse escrito como se formatado à direita, deixando um espaço livre à esquerda, que seria completado com ‘novos’ apontamentos pessoais resultantes de estudo futuro, de leituras cruzadas e outras referências complementares. Longe de ser uma proposta unívoca, este esquema foi apresentado como simples possibilidade, sendo os alunos incentivados a iniciar este desafiante percurso pessoal de redação de anotações que ofereçam fio condutor e estimulem o seu estudo.

4.4. Intervenção no quadro da Comemoração do Dia Mundial da Filosofia

Na aula de 9 de novembro, no contexto da comemoração do Dia Mundial da Filosofia, recebemos na Escola uma delegação da Amnistia Internacional - Grupo de Coimbra. A Organização foi fundada por Peter Benenson, em Londres, corria o mês de julho de 1961. Trata-se de uma instância de luta pela defesa e promoção dos Direitos Humanos, concretizando o seu trabalho na tríade investigação-apoio jurídico-denúncia (pressão mediática). Benenson deu esse passo, no sentido de que os sentimentos de revolta por todo o mundo se pudessem unir numa ação comum. E, parafraseando o próprio, enquanto existir no mundo um só cidadão preso, torturado, violentado, num atentado à vivência dos Direitos Humanos, o trabalho da Amnistia não estará concluído.

Do ponto de vista temático, as duas convidadas centraram-se no tópico da tolerância, procurando aplicá-la à vivência quotidiana dos alunos. No final, cada um definiu o seu conceito de tolerância numa só palavra, que redigiu num *post-it* e serviu para formar uma árvore multicolor.

Foi ainda feita referência sobre a atividade que a Amnistia propõe anualmente da ‘Maratona de Cartas’, com remissão para o conjunto de casos relatados no *site* e a explicação do procedimento de participação.

No mesmo contexto, no dia 15 de novembro, preparei uma comunicação à turma evidenciando alguns dos casos constantes do elenco que a Amnistia tem disponível, lançando aos alunos o desafio concreto de redigir uma carta e convidar os pais para a assinatura da petição. Esta intervenção versou somente a motivação para a participação dos alunos, tendo percorrido com eles todos os passos necessários para concretizar a mesma.

Sem fechar outras possibilidades, a escolha da turma recaiu no envio de uma carta para a jornalista chinesa Zhang Zhan, presa por ter feito a cobertura do começo da Pandemia Covid-19 na cidade de Wuhan, epicentro do seu despoletamento. Tal iniciativa foi bem acolhida e participada pelos alunos.

5. Prática Pedagógica supervisionada

5.1. Retrospectiva pessoal: considerações gerais avaliativas

A prática pedagógica supervisionada decorreu entre 6 de dezembro de 2021 e 8 de março de 2022, num total de 25 observações. Este exercício foi ancorado significativamente nas reuniões de trabalho dinamizadas pelo Professor Orientador com os dois estagiários, que se iniciaram a 12 de outubro de 2021, ao ritmo de dois encontros semanais de uma hora. Estes espaços foram assumindo um papel formativo, tendo sido progressivamente orientados para a preparação das aulas a lecionar pelos estagiários e a serem observadas e avaliadas pelo professor orientador. Aqui se discutiram e planificaram os conteúdos, consonantes com as Aprendizagens Essenciais, se sugeriram e partilharam recursos, se sujeitaram ao escrutínio e ao ajuste os materiais preparados para a lecionação das aulas e se avaliaram aquelas cuja condução foi por mim assumida. Como matriz dos subsídios elaborados, destaco a redação de um guião de aula, implementado por sugestão do Professor orientador, que serviu sempre de ponto de partida e de denominador unificador de tudo aquilo que foi preparado para a lecionação.³²

Do Professor orientador senti desde o começo uma sugestão de autonomia responsabilizante, confiante naquilo que lhe pareceram as minhas possibilidades reais de operacionalizar com relativo êxito o que seria o essencial do processo de estágio. Partilho-o desta forma pela segurança confiante que isso foi gerando na minha prática concreta e que foi diluindo o nervosismo natural de quem está a ser escrutinado ‘fora de época’, se atendermos ao que é habitualmente a idade convencional de um estagiário. Esta postura também pesou menos positivamente, sempre que me senti incapaz de responder a tempo com a elaboração de materiais, dada a dispersão de agenda vivida, que adiante explicarei. O Orientador manifestou permanentemente a sua solicitude solidária, positivamente corretiva, condescendente até com os pormenores menos positivos de menor relevo, analisando a perspetiva macro e compreendendo alguns atrasos decorrentes dos condicionalismos atrás expostos. Estes encontros e a relação quotidiana estabelecida de modo crescente revelaram um Orientador escutador da minha opinião, mostrando interesse nela e procurando integrá-la no processo formativo. A possibilidade de realizar o Estágio em conjunto com um colega revestiu-se, por si só, de riqueza. Obrigou ao respeito de ritmos alheios e consubstanciou uma permanente oportunidade de autoavaliação do percurso que se foi realizando, dado que o exercício do colega é sempre espelho daquilo que nós mesmos fazemos. Realizar a hétero avaliação entre iguais é também uma aportação de limpidez ao itinerário formativo. Senti-me auxílio e auxiliado, sobretudo naquilo que o colega patenteou de rigor e cumprimento de prazos e horários, de humildade e aceitação das sugestões alheias, de bondade natural e reconhecimento das suas próprias fragilidades. Este exercício ético foi também oportunidade de crescimento, além de provocação espontânea ao meu jeito caótico e confiante de ser, onde nem todos os ‘improvisos’ são convenientemente preparados.

³² Como anexo, apresentam-se os guiões de aula, a título ilustrativo.

Como fragilidades pessoais maiores e insuficiências objetivas no processo da Prática Pedagógica supervisionada, anoto a incapacidade de produção e entrega dos materiais a tempo de eles serem demoradamente debatidos, corrigidos e melhorados. Esta dificuldade pragmática tem na raiz a dispersão pessoal vivida, em função do estágio não ter sido realizado em regime de exclusividade de agenda.³³ Neste sentido, o maior limite foi, sem dúvida, a tendência recorrente de preparar demasiados conteúdos e materiais, muitas vezes desproporcionados ao tempo que dispunha para a sua leção, o que fez distender no tempo o tratamento dos temas. Dentro desta ideia, a tentação de reprodução de alguns ‘academismos’ sem a necessária adequação ao contexto foi, pontual e erroneamente, (mais) uma revelação de (in)capacidades avaliativas da realidade e (menos) uma estratégia pedagógica em função daqueles alunos concretos. Falo do recurso prático a modelos teóricos cuja adaptabilidade absoluta é, pelo menos, questionável e ilustro esta afirmação com o exemplo da aula de 11 de janeiro, onde apresentei um exercício de leitura e análise de texto/problematização/concetualização, que me deixara de ‘ego’ confortado no momento da sua ‘produção’, mas que, na operacionalização, ocupou a quase totalidade da aula, nos antípodas daquilo que fora previsto. Mantenho que, lido isoladamente e em tese, constitui uma peça pedagógica de valor, mas que inserido naquele contexto não funcionou ao serviço das metas de aprendizagem que tinham sido programadas.

Lida com serenidade e distância crítica, não ignoro que o desenvolvimento desta ‘atividade letiva paralela’ constituiu também uma oportunidade de valor acrescentado. O contacto com o universo do ensino profissional favoreceu a consciencialização da existência de uma realidade existencialmente periférica ao nível das motivações e horizontes escolares e de contextos familiares e sociais de amplitude muito diversa. Avaliar como riqueza esta asfixia de agenda é igualmente justo. Dado que o estágio tem, e bem, uma focagem claramente pedagógica, esta minha experiência de ensino concorreu também para a compreensão do espaço paralelo e de bastidores que constrói o quotidiano da Escola. Com os alunos, procurei assumir um registo ancorado num rigor científico seguro, preocupado com a transmissão de conceitos corretos e almejando suscitar capacidade de pensamento autónomo e espírito crítico. Daí o recurso recorrente ao texto como espaço privilegiado de produção filosófica. Ao serviço deste intento estive a dimensão pedagógica, onde procurei introduzir diversificados subsídios de qualidade formal e de conteúdo que fossem reconhecidos. No aspeto gráfico, fiz a opção de manter uma identidade gráfica, simples e limpa, na esperança de que isso contribuísse para a diferenciação dos materiais de filosofia no contexto das demais disciplinas. Exercitei um esforço acrescido de busca de dinâmicas criativas e de metodologias alternativas, dado que tinha sido analisada como um fator a melhorar a insuficiente participação dos alunos nas aulas. Esta prática teve como objetivo complementar o desejo de ‘*ganhar a turma*’, tornando-a parte do processo de Estágio em curso, sem que se sentissem ‘cobaias’, mas protagonistas motivados. O aspeto comunicacional, com segurança e controlo emocional foi outro eixo onde apostei, procurando passar uma imagem de capacidade científica e de domínio do espaço de sala de aula. Alguma facilidade de fluência verbal favoreceu o enraizamento contextualizado da Filosofia nas circunstâncias quotidianas dos alunos e da sociedade em geral, com a tentativa de conferir riqueza aos exemplos, às analogias e à aplicabilidade dos

³³ Enquanto decorreu o período de estágio pedagógico, desenvolvi atividade letiva na Escola Profissional Vasconcellos Lebre – Mealhada. Com um horário de 13 horas semanais, assumi a leção de Psicologia, Sociologia e Cidadania, tendo a responsabilidade de uma Direção de Turma de um Curso de Educação e Formação de Mecânica de Automóvel Ligeiros [9º Ano]. Uma referência para a Escola Profissional Vasconcellos Lebre, da Mealhada, onde direção, colegas docentes, colaboradores e alunos foram acompanhando de modo solidário, entusiasmante e compreensivo com as minhas ausências esta aventura do estágio.

diferentes conceitos. A esfera da relação humana desenvolvida com os alunos foi sobretudo relação pedagógica, pontuada com conversas pessoais de ocasião, tentando não resvalar na ‘simpatia estéril e superficial’, para não fazer perigar o essencial e não negociável da relação institucional que teria de estabelecer com eles. Na globalidade, tratou-se de um itinerário que avalio como bastante positivo.

5.2. Retrospectiva pessoal: considerações específicas

No período temporal já aludido, entre dezembro e março, a prática pedagógica supervisionada versou sobre a unidade temática *‘Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico’*, concretizada nas subunidades *‘O discurso argumentativo e principais tipos de argumentos e falácias informais’*, *‘Formas de inferência válida’* e *‘Principais falácias formais’*. Os professores de Filosofia da Escola D. Dinis assumiram a alteração da ordem das *Aprendizagens Essenciais*, desejando assim potenciar a motivação dos alunos para o estudo da Filosofia. A minha responsabilidade letiva centrou-se nos temas da Lógica Informal e da Lógica Proposicional.³⁴

5.2.1. Recursos e dispositivos

Mesmo tendo alguma reação de personalidade ao excesso de ‘efeitos especiais’, por receio de superficialidade e de tornar central o que é meio acessório, assumi o uso de alguns elementos motivacionais mais ‘plásticos’, como recurso de alavancagem para a lecionação dos conteúdos.

Numa alusão introdutória ao estudo das distinções entre lógica formal e informal³⁵, como tradução simbólica da temática em estudo, utilizei diversas formas de pastelaria e ‘massa preparada para bolos’, mais líquida e mais consistente. Aquela, foi sendo passada ‘de forma em forma’, procurando com este gesto evidenciar a alteração ‘formal’ de um mesmo conteúdo, consoante a forma em que era colocado. Com a ‘massa mais grossa’, evidenciei a possibilidade de ‘recortes’ com diferentes moldes que levei para a aula. Um mesmo conteúdo era, deste modo, fragmentado em diferentes formas. No final, como ‘estímulo de memória’, ofereci a cada aluno um ‘molde’, desafiando-os a ‘relatar’ a aula em casa e a confeccionarem bolachas, que poderiam trazer para que pudéssemos provar. Na aula seguinte, três alunos surpreenderam-nos com a sua partilha, facto que validou a opção tomada.

Relativamente ao tema ‘Dedução e Indução’³⁶, assumi o risco de uma metodologia alternativa, que consistia na explicação simbólica dos conceitos, desafiando os alunos a que tirassem um chocolate de um saco opaco que passou ‘de mão em mão’, saindo sempre o mesmo chocolate [*ferrero rocher*], com exceção do último elemento [saiu um *mon chéri*]. A ideia era propor a compreensão dos conceitos de raciocínio indutivo por previsão e generalização, expondo, com o derradeiro chocolate, um contraexemplo, um dos limites da indução.

No tocante ao tema do ‘Argumento por Analogia’³⁷, optei pela exploração plástica das semelhanças e dissemelhanças entre uma bola de futebol e um novelo de lã, elementos que levei para a sala, e despertaram o interesse dos alunos mais ligados ao futebol, dado que exercitei alguns ‘malabarismos’, quer com a bola, quer com o novelo. A perspetiva foi a de ajudar a sublinhar as forças e as fraquezas do raciocínio por analogia, aludindo igualmente ao raciocínio falacioso da falsa analogia.

³⁴ Em anexo apresentam-se as planificações globais das mesmas, por razões de economia de espaço, já que as planificações foram entregues em cada uma das respetivas aulas.

³⁵ Aula de 6 de dezembro de 2021.

³⁶ Aula de 14 de dezembro de 2021, primeira observação do Orientador da FLUC.

³⁷ Aula de 14 de janeiro.

Na introdução do estudo da ‘Lógica Proposicional’³⁸ quis destacar simbolicamente o lugar central da ‘construção formal’, do seu lugar na edificação de uma estrutura correta do pensamento e do modo como isso é colocado ao serviço do conteúdo. Pensara inicialmente em inverter a disposição do mobiliário da sala de aula, colocando as mesas ‘com o tampo para baixo’. O objetivo era que os alunos se surpreendessem ao chegar à sala e se interrogassem sobre a ‘forma lógica’ de disposição do mobiliário, concluindo que não existe propriamente uma forma aleatória de o dispor. Dada a ocorrência de aulas imediatamente anteriores, tal facto não foi logisticamente operacionalizável. A opção secundária passou por tirar do bolso uma gravata, colocá-la com a realização do respetivo nó diante dos alunos, e lançar uma breve discussão sobre a formalidade do vestuário, o modo como a forma serve o conteúdo, estabelece relações diferenciadas e favorece o desempenho de determinados papéis.

Numa avaliação crítica *a posteriori*, parece ter sido conseguido o objetivo motivador e desanuviador do ambiente na relação com a turma. Fica, ainda assim, a consciência de que tais recursos são *mesmo* só alavancagens, que se esvaziam em nada se não forem acompanhados de consistência científica posterior.

No que toca a dispositivos, além da apresentação em formato *power point* preparada para cada aula e disponibilizada aos alunos na turma virtual da plataforma *Google Classroom*, cada aula teve os seus materiais específicos, com exercícios de leitura e análise de texto, de problematização/concetualização, fichas de trabalho e metodologias alternativas/complementares. Estes dispositivos didáticos encontram-se como anexo deste relatório. As aulas de Lógica Proposicional foram muito centradas no uso do quadro para exercícios e em fichas de trabalho que percorreram diversas aulas. A apresentação em formato *power point* aparecia apenas como ratificadora dos exercícios realizados no quadro e no caderno diário.

5.2.2. Fragilidades pedagógicas

A título ilustrativo específico, principio com dois exemplos concretos.

A dado momento da aula de 10 de dezembro de 2021, como optei sempre por não ler o guião da mesma e usar a projeção de *power point* mais como ‘suporte de fundo’ e ‘teleponto’ retomável em caso de excursão demasiado desviante, confundi a caracterização dos conceitos de formal e informal, no que concerne à Lógica. Minutos depois, seguramente após ter refletido interiormente a questão, uma aluna intuiu a confusão e interrogou-me sobre a mesma. Este lapso, que não deveria acontecer, favoreceu, ainda assim, o exercício de resolução de uma questão inesperada, constituindo uma oportunidade de reconhecimento de um erro, de possibilidade de o reparar e retomar a aula. Este aspeto foi avaliado como conseguido.

A 11 de janeiro de 2022, a aula teve como objetivo a realização de um exercício de Problematização/Concetualização relativo à consolidação dos conteúdos anteriores e à introdução da problemática do ‘Argumento de Analogia’. O exercício apresentado, avaliado de modo neutro e teórico, revelava consistência e qualidade. Porém, a sua aplicação não foi eficaz, em resultado da velocidade e dinâmica com que o geri, mas igualmente em resultado da extensão do mesmo, desproporcionada em relação ao tempo que dispunha. Foi a aula mais desconfortável que experimentei. Assaltado pela ideia de abdicar de parte do exercício, quando senti na prática a morosidade do mesmo, decidi que isso seria pedagogicamente contraproducente. Em razão disso,

³⁸ Aula de 7 de fevereiro.

resolvi esgotar o conteúdo do mesmo, o que roubou todo o tempo para a introdução conveniente do argumento de analogia. Além da preparação a montante ter de melhorar em adequação e proporcionalidade, auto avalei a necessidade de ‘desconstrução’ pessoal de algumas idealizações, cuidando mais da sua adequação ao contexto ‘daqueles’ alunos concretos. Serve de nada uma planificação que não está ao serviço da aula e que é vista como um fim em si, como se fosse a aula a estar ao serviço da planificação, esquecendo por completo o variável ‘alunos’ no processo de ensino-aprendizagem. Tratou-se da aula menos conseguida de todo o processo, que deu azo à sensação contraditória de ter preparado um recurso que julgara *a priori* como muito interessante, mas que não tive a arte suficiente para operacionalizar corretamente em contexto.

A prática pedagógica foi globalmente muito positiva. O segundo bloco, que versou sobre Lógica Proposicional, foi qualitativamente mais seguro e uniforme.³⁹ Alguma imprecisão/insuficiência pontual foi sempre corrigida na aula seguinte, após avaliação em sede de reunião do núcleo de estágio com o orientador. A maior dificuldade foi a planificação de conteúdos dimensionados ao tempo de aula definido, pecando sempre por excesso.

6. Atividades com o Corpo Docente

6.1. Reunião do Departamento de Ciências Humanas e Sociais

A primeira atividade presencial na Escola, no contexto do estágio pedagógico, consubstanciou-se na participação, como convidado, numa reunião do Departamento de Ciências Humanas e Sociais, resultante do facto de o Professor Orientador desempenhar as funções de Coordenador do respetivo departamento. Tal atividade realizou-se a 10 de setembro de 2021, num período pré atividade letiva e onde a forma e a substância do que viria a ser o estágio eram ainda realidades incipientes. Também daí deriva a sua riqueza e oportunidade.

Uma imediata nota positiva desta oportunidade caracterizo-a pela possibilidade que ela conferiu de oferta de uma perspetiva panorâmica de posicionamentos e inquietações da fração de corpo docente que me proponho integrar. Ter esta acessibilidade num lugar de observador privilegiado, nomeadamente [ainda] passivo, desresponsabilizado, descomprometido, revestiu de singularidade [*irrepetível?*] este momento. A absorção com distância crítica favorece a intuição que procura [*(in)conscientemente?*] interpretar o tom e as subjacências do discurso, mais do que a materialidade deste. E isso foi [*é!*] formativo!

Da agenda desta reunião constou a análise dos critérios de avaliação a serem adotados pela Escola e a aprovar em sede de Conselho Pedagógico. Foi sublinhada a necessidade de construção de uma grelha de avaliação da disciplina, que encaixe nos critérios, acentuando-se a dificuldade necessária de tornar mensuráveis os alicerces qualitativos da avaliação. Este tópico possibilitou o primeiro contacto informal com o documento estruturante do Projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, em implementação na Escola.⁴⁰ Como denominador de base,

³⁹ A aula de 18 de fevereiro, segunda observação do Orientador da FLUC constituiu o desempenho pedagógico mais bem conseguido.

⁴⁰ No Documento ‘Estratégia de Ação para 2020-21, além das considerações sobre o avanço da amplitude de implementação do projeto, a criação de estruturas descentralizadas de acompanhamento e a dinâmica de criação e distribuição de materiais, são elencadas as suas seis dimensões principais: Dimensão teórica e de

sublinhei a ideia de uma dinâmica permanente de avaliação, com *feedback* aos alunos das considerações relativas ao seu percurso, numa tentativa de personalizar e humanizar o seu itinerário formativo, nos antípodas de propostas centradas numa prática mais massificada e dirigista. Numa nota mais concreta, registei três nomenclaturas, que procuram uma reconfiguração semântica e pragmática da dinâmica avaliativa. Os PRI(s), Processos de Recolha de Informação [em lugar do termo ‘Teste’ ou similares] acentuam a dimensão processual da avaliação e estimulam a criatividade e adequação das metodologias eleitas. As tarefas de avaliação para as aprendizagens, assumem equivalência com a noção de avaliação formativa e constituem a antecâmara que prepara momentos relevantes e formais de avaliação, dando ao aluno a segurança consolidada para esse passo se revestir de naturalidade. As tarefas de avaliação das aprendizagens, com simetria com a avaliação sumativa, tipificam idealmente momentos avaliativos que não são parte estanque, mas unificação num todo. Paira, ainda assim, a interrogação sobre se estas alterações concetuais alteram algo de substancial e acrescentam algum valor relevante, ou se, ao invés, não são apenas ‘cosmética’ indiciadora de uma mudança em que tudo permanece na mesma.

Num plano macro, de contexto alargado da Escola, esta primeira reunião serviu para tomar contacto informal e superficial com o Programa TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária -, que a mesma integra. No enquadramento do Despacho Normativo nº 20/2012, o referido programa está pensado para uma atuação em Escolas implantadas em territórios reconhecidos como socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão, onde a indisciplina, a violência, o absentismo e o insucesso escolar são características significativas no universo considerado.⁴¹

Na esfera mais micro da disciplina, tomei conhecimento do manual adotado para a disciplina de Filosofia, *Ponto de Fuga*, da Areal Editores.⁴² Desta reunião decorreu o agendamento da necessidade de cada grupo disciplinar adequar os critérios de avaliação da respetiva disciplina ao elenco de critérios aprovados em Conselho Pedagógico para o universo total da Escola. A segunda parte do encontro versou sobre este trabalho, tendo igualmente tido oportunidade de participar, com a concessão de espaço de opinião neste outro momento.

Num registo diferente, encadeado nesta reflexão sobre o Departamento de Ciências Humanas e Sociais, por respeitar ao mesmo corpo de intervenientes, registo o momento do almoço de docentes, a 22 de setembro de 2021, ainda sem ter tido qualquer contacto com a turma com a qual viria a trabalhar. O incremento da densificação dos ‘aspetos relacionais extracurriculares’, que constam como descritor no Plano Individual de Formação, tem nestas possibilidades informais e oficiosas âncora e alavancagem. Desde a primeira hora que o Professor Orientador [sobretudo], mas igualmente a totalidade do corpo docente mais próximo me fez sentir um híbrido positivo de professor [‘igual’] – professor [‘em formação’]. Um dos alicerces desta postura, que só me responsabilizou mais, esteve seguramente na espontaneidade saudável, humanizante e pedagógica das primeiras relações e das sensações que aí afloraram. Quer a eles, quer a mim. Nestes e noutros bastidores, define-se não raras vezes a qualidade da cena que se vai levar a palco. Afinam-se as falas, exercitam-se as deixas e, decisivo para quem vive a circunstância de estagiário, escuta(m)-se o(s) ponto(s).

fundamentos da avaliação, dimensão conceitual, dimensão da formação, dimensão do acompanhamento, dimensão da monitorização, dimensão da investigação. [Cfr. <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia/documentos-do-projeto/documentos-estrategicos>, acessado a 13 de setembro de 2021].

⁴¹ Cfr., <https://www.dge.mec.pt/teip>, acessado a 13 de setembro de 2021.

⁴² Catarina Pires, *Ponto de Fuga*, Areal Editores, Porto, 2021.

6.2. Participação nos Conselhos de Turma

6.2.1. Conselho de Turma Inicial

A presença no Conselho de Turma inicial da turma A do Décimo Ano, a 13 de setembro de 2021⁴³, constituiu um momento formal de apresentação a todos os docentes, permitiu tomar contacto teórico com um conjunto de considerações sobre a turma com quem iria trabalhar e contribuiu para uma introdução paulatina na semântica e dinâmica inerentes às reuniões com estas características.

No que concerne à primeira nota, sublinho reiteradamente a ideia do acolhimento e da disponibilidade, numa lógica que intuí sempre como tentativa responsabilizante de me tornar um 'igual'. Em relação à caracterização da turma, foi a primeira oportunidade de escutar uma fotografia a traço largo, necessariamente muito focada em aspetos formais, aos quais foram adicionados os comentários pontuais mais personalizados de alguns professores, motivados por algum tipo de conhecimento prévio.

A Diretora de Turma presidiu à reunião, muito focada em questões ligadas aos critérios de avaliação, alertando para a novidade dos mesmos e acentuando a ideia da complementaridade entre os momentos para a avaliação [formativos] e de avaliação [sumativos]. Boa parte da agenda foi ainda preenchida com o elenco de critérios muito práticos, contribuições decisivas para o harmonioso desenrolar da atividade letiva. Sublinho apenas alguns aspetos. As questões de indisciplina eventual poderem ser resolvidas enviando o aluno, com uma tarefa, para o Gabinete do Aluno, onde será acompanhado por um professor, ou, simplesmente, retirando-o da sala e redigindo a respetiva ocorrência. Neste último caso, há lugar à marcação de falta, realidade que não acontece no primeiro procedimento. No respeitante à planta da sala de aula, a diretora de turma sugeriu que os alunos se sentem por ordem alfabética horizontal. Dado não se conhecerem, pareceu prudente esta opção inicial, abrindo possibilidades de alteração após avaliação ulterior de tal necessidade. A proibição absoluta do uso do telemóvel sem autorização ou justificação e o incentivo à utilização do computador pessoal, sempre que se revestir de oportunidade, configuram a relação com estes elementos tecnológicos em contexto de aula. O incentivo a que cada professor utilize e suscite a uso de plataformas digitais diversas, de apoio e complementaridade pedagógica, com destaque para a Escola Virtual. Dado o contexto pandémico, o plano de contingência da Escola aponta como aspetos nucleares, entre outros, a necessidade de entrada e saída ordenada da sala de aula e o uso obrigatório e permanente de máscara.

Deste primeiro Conselho de Turma, retive a convicção da importância do trabalho invisível do professor, o espaço [*desproporcionado?*] ocupado pela formalidade burocrática, eventualmente subalternizando questões de atualização científica, inovação pedagógica e qualidade de prática pedagógica propriamente dita. Quem começa e tem ainda um olhar muito próximo sobre a dimensão livresca e alguns ideais até romantizados de discussão de paradigmas e eventual substituição dos mesmos, embate de frente com este lado lunar do ensino. Talvez eu o faça também por (de)formação de personalidade e por biografia. Foi, e é, num contínuo sem interrupção ou fim à vista, caminho para acertar enquanto se percorre.

A postura pessoal em relação ao escutado sobre os alunos, protagonistas essenciais, foi a da escuta ativa, resistindo à tentação demasiado esponjosa de me enredar nas legítimas opiniões alheias,

⁴³ No final desta reunião, participei ainda no Conselho de Turma do Décimo B, dado que, à data, não estava ainda decidido com que turma iria trabalhar.

procurando evitar que isso me condicionasse no contacto primeiro com o grupo turma. Exercitar uma escuta ética foi a opção, acreditando que aquela só o é quando não colocar a ética apressadamente no julgamento dos conteúdos em análise. Ouvir, mas deixar que o tempo e a experiência pessoal e relacional possam trazer o contributo polifónico de outras vozes. Creio que esse intento foi logrado.

6.2.2. Conselho de Turma de Avaliação do Primeiro Período

O Conselho de Turma de avaliação do primeiro período decorreu no dia 20 de dezembro de 2021, por via digital. A participação remota, facilitadora e justificada, diminuiu a vivacidade da minha participação ativa.

Sublinho a avaliação positiva do trabalho do período e dos resultados alcançados. Do ponto de vista humano, a turma revelou um elevado nível nos valores e nas atitudes demonstradas. Alguma apatia na participação espontânea ativa, bem como as reticências sobre a capacidade de alguns alunos realizarem um estudo autónomo, que os catapulte para resultados de maior excelência, formam as notas de relevo menos positivo.

Nos últimos pontos da reunião, o Professor Orientador suscitou a minha participação para apresentar dois projetos em que me envolvi de um modo mais próximo. Trata-se do acompanhamento personalizado de alunos com mais dificuldade e menos motivação no estudo da Filosofia. Estes alunos recebem subsídios adicionais, no sentido de incentivar o seu trabalho pessoal e colmatar algumas insuficiências mais acentuadas. Uma outra dinâmica tomou o nome de M.E.S.A.S Filosóficas [Momentos Espontâneos e Sistemáticos de Aprendizagem Social], tendo sido aprovada e programada para os segundo e terceiro período, que consiste na constituição de um Clube de discussão filosófica, em registo descontraído de ‘conversa de café’.

O Conselho de Turma de avaliação final, no dia 22 de junho de 2022, constituiu simplesmente um momento simples de agradecimento e despedida.

7. Atividades extracurriculares

A primeira atividade extracurricular ocorreu em dezembro, onde fui desafiado a preparar uma breve comunicação relativa à conferência sobre a tolerância, ocorrida no quadro da comemoração dos Direitos Humanos, para duas turmas de 11º ano que não conseguiram participar na mesma. Da relação com a docente das turmas em questão, brotou o desafio de colaborar com a preparação de três alunas para o exame nacional de filosofia, no que concerne aos conteúdos da Lógica Proposicional. Este espaço de trabalho ocorreu após a finalização das aulas.

A atividade extracurricular mais recorrente foi o Clube de Filosofia, que denominámos M.E.S.A.S. [Movimentos Espontâneos e Sistemáticos de Aprendizagem Social]. Iniciou a 21 de fevereiro de 2022 e teve uma periodicidade semanal, ao primeiro tempo da manhã de segunda-feira. Foi dinamizado em conjunto com o colega estagiário e teve a turma do 10ºB também como destinatária. O objetivo da discussão temática não foi plenamente conseguido, dado que se assumiu mais frequentemente o registo de ‘laboratório de estudo’, tendo fundamentalmente como base os conteúdos da Lógica Proposicional. À medida que foram introduzidos os conteúdos ligados ao determinismo/liberdade e

aos valores, a frequência dos alunos resumiu-se muito à preparação próxima para processos de recolha de informação/testes de avaliação.⁴⁴

Os espaços de discussão foram conseguidos em duas atividades com mais densidade e mediatismo. No dia 26 de abril de 2022, o Núcleo de Estágio organizou uma sessão com o Doutor Luís Umbelino, professor de Filosofia da FLUC, subordinada ao tema *‘On, logo sou: tecnologia, liberdade e determinismo’*, e no dia 7 de junho uma outra sessão com o tema *‘Populismos: com a filosofia política, ler a guerra atual’*, orientada pelo Doutor Alexandre Sá, também professor de Filosofia na FLUC. Ambos os momentos decorreram no auditório da Escola e tiveram o envolvimento e a presença do Conselho Executivo. Os alunos participaram de forma prática, enviando perguntas prévias aos convidados e, no primeiro caso, realizaram uma ficha de trabalho posterior, após a disponibilização de um documento de resumo elaborado por mim. Para eles foi a oportunidade de escutar uma linguagem diferente, cientificamente consistente, de atualização e enraizamento da Filosofia na realidade contemporânea. Para o Núcleo de Estágio, foram dois momentos de conquista e reconhecimento de cidadania no contexto mais lato da Escola. Ambas as atividades foram avaliadas como positivas.⁴⁵

Não sendo extracurricular, mas complementar da atividade letiva, foi já referida a turma virtual, na plataforma *Google Classroom*. Tratou-se de um elemento de comunicação, mas fundamentalmente de um repositório de materiais de apoio ao estudo pessoal dos alunos e que foi sendo alimentado ao longo do ano letivo. Após a conclusão do período de prática pedagógica supervisionada, entre março e junho, dediquei-me, em conjunto com o colega de estágio, à redação de uma ‘sebenta’ para uso privado dos alunos, que compilou os apontamentos que fui realizando a partir da observação das aulas lecionadas pelo professor orientador, tendo tomado o nome de ‘aula a aula’.⁴⁶

Duas atividades finais, mesmo tendo sido realizadas fora da Escola, merecem registo, por terem sido motivadas pelo contexto de estágio. No dia 28 de abril, a Doutora Elsa Rodrigues, professora na FLUC e responsável pelo seminário de acompanhamento do estágio, desafiou-me para uma sessão/testemunho pessoal relativa ao tema da Filosofia da Religião, com duas turmas de 11º ano, em Leiria. Aceitei sair da zona de conforto, também motivado por aquilo que considero ter sido um enorme acrescento qualitativo deste ano de estágio, a saber, a relação com os docentes e entre o grupo de estagiários. Quanto aos conteúdos em si mesmos, creio terem servido de despertador de interesse nos alunos, mas foram sobretudo oportunidade de confronto pessoal comigo mesmo. Nesse mesmo dia, a oportunidade de participar na sessão de filosofia com crianças, dinamizada por uma colega de estágio, enriqueceu a experiência. Esta mesma atividade foi repetida no dia 2 de junho.

8. Reflexão sobre as aprendizagens essenciais/programa

O anterior programa de Filosofia foi oficialmente revogado pelo Despacho 6605 – A/2021, de 6 de julho, que aponta para “uma visão de escola enquanto instrumento de desenvolvimento humano e de elevação social através do conhecimento⁴⁷”. Subjacente ao anterior programa, de 2001, estava o documento ‘Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia’, que, respondendo ao facto da opção do programa em tornar “indeterminada a abordagem de certos autores ou de certas questões no tratamento de alguns temas, referindo a

⁴⁴ Em anexo apresenta-se a matriz do projeto e um exemplo de relatório do mesmo.

⁴⁵ Em anexo, os dois cartazes elaborados pelos alunos e o documento resumo da primeira sessão.

⁴⁶ Por ser de uso privado, anexo apenas a primeira página do ‘aula a aula’, a título ilustrativo.

⁴⁷ <https://files.dre.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>, acedido a 20 de junho de 2022.

necessidade da sua abordagem sem determinar o seu conteúdo⁴⁸”, visava determinar “especificamente aquilo que o Programa, no contexto em que foi elaborado, deixou propositadamente indeterminado⁴⁹”.

Em vigor, como instrumento orientador da prática letiva está o documento *‘Aprendizagens Essenciais – Filosofia 10º Ano’* e é este que será aqui objeto de um breve comentário. A sua introdução concretiza a identidade e o objetivo da Filosofia, que “deve ser considerada como atividade intelectual na qual os problemas, conceitos e teorias filosóficas são a base do desenvolvimento de um pensamento autónomo, consciente das suas estruturas lógicas e cognitivas, e capaz de mobilizar o conhecimento filosófico para uma leitura crítica da realidade e o fundamento sólido da ação individual e na sua relação com os outros humanos e não humanos.⁵⁰” Tendo por base o documento *‘Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória’⁵¹*, o documento organiza-se em redor de competências, estabelecendo descritores de desempenho para cada uma delas, que deverão ser objeto de avaliação. Neste enquadramento legal e teórico, pretende-se que um aluno de Filosofia possa ser “questionador, através do exercício de um pensamento crítico⁵²”, “cuidador de si e dos outros, através de um pensamento e ação éticos e políticos⁵³”, “respeitador da diferença, ao ser capaz de um pensamento e ações inclusivos⁵⁴” e “criativo, ao ser capaz de propor soluções alternativas para problemas filosóficos⁵⁵”. As estratégias pedagógicas devem ser dinamizadas no sentido de que o aluno “desenvolva competências de problematização, conceptualização e argumentação, culminando na produção de um ensaio filosófico.⁵⁶” Parece impossível qualquer discordância teórica com os princípios enunciados. No entanto, o fator tempo, com três horas semanais, é um condicionante significativo para a operacionalização de um horizonte tão denso e de alcance tão vasto. Sublinho que o documento aponta para uma realidade ideal, como não poderia deixar de ser, e assume a designação ‘essenciais’ para caracterizar as aprendizagens. Daqui decorre a necessidade de um esforço criativo de adaptação e adequação a cada contexto sociológico e, no limite, a cada aluno. Talvez esteja aqui o obstáculo determinante, quando se espera que os decretos sejam soluções e reduzimos a escola e a docência à simples execução de diretrizes supra emanadas.

O primeiro módulo, *‘Abordagem introdutória à filosofia e ao filosofar’* centra-se na definição da identidade da Filosofia e nas questões filosóficas, clarificando a natureza dos problemas filosóficos. Como referido, o documento não o impede, mas creio que seria pertinente introduzir neste ponto uma boa base de contextualização/fundamentação histórica, com referência aos autores nucleares da Filosofia Antiga, Platão e Aristóteles nomeadamente.

O módulo 1 prossegue com a *‘Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico’*, com os seguintes temas: tese, argumento, validade, verdade e solidez; quadrado da oposição; formas de inferência válida; principais falácias formais; o discurso argumentativo e

48

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documents/Documents_Disciplinas_novo/orientacoes_filosofia_10_11.pdf, acedido a 20 de junho de 2022.

49 *Ibid.*

50 http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf, acedido a 20 de junho de 2022.

51 https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf, acedido a 20 de junho de 2022.

52 *Aprendizagens Essenciais.*

53 *Aprendizagens Essenciais.*

54 *Aprendizagens Essenciais.*

55 *Aprendizagens Essenciais.*

56 *Aprendizagens Essenciais.*

principais tipos de argumentos e falácias informais. Trata-se de um núcleo temático com um peso muito significativo no programa atual. Creio que tem implícita uma tentativa de redução da Filosofia a mera realidade argumentativa. Mesmo uma certa tendência excessiva para a formalização de todo e qualquer argumento, obscurece cambiantes subjetivas e contextuais e simplifica redutoramente a densidade dos problemas. Trata-se de uma busca por segurança e exatidão, que culmina naquilo que mais discordância me suscita no atual modelo de exame e que é a introdução de questões de escolha múltipla. Tal facto reduz o contacto com a leitura filosófica e a produção de textos críticos, identidade irrenunciável da filosofia. Não discuto a validade das temáticas em questão. Creio que deveriam ter lugar mais como meio instrumental de estruturação do pensamento e menos como fins em si mesmas. O módulo 2, com o título *'A ação humana e os valores'*, percorre os temas que se elencam: determinismo e liberdade na ação humana; a dimensão pessoal e social da ética [com a reflexão sobre a natureza dos juízos morais]; a necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa das perspetivas filosóficas de Kant e Mill relativas ao problema do critério ético da moralidade de uma ação; o problema da organização de uma sociedade justa, com o estudo da teoria da justiça de John Rawls; temas/problemas do mundo contemporâneo. Na linha do anteriormente referido, creio que os dois primeiros temas carecem de preenchimento com a densidade de autores representativos das teorias estudadas. No que toca ao estudo de Kant e Mill, a proposta é clara e equilibrada, ainda que pudesse existir um terceiro autor de síntese e/ou diferenciação. Uma possibilidade de gestão do tempo seria a proposta de redação de um ensaio no quadro desta temática, procurando ler problemáticas contemporâneas à luz destes autores, dado que, com o tempo disponível, o programa não costuma avançar mais. Quanto a John Rawls, como autor de compromisso e 'terceira via' sociopolítica, creio que se trata de alguém sobrevalorizado no quadro global da Filosofia Política. Maquavel, Rousseau, Hobbes ou Locke seriam opções possíveis, que considero mais consistentes e atrativas. Do temário proposto para o 10º ano de Filosofia, elegi as propostas éticas de Kant e Mill como tema de aprofundamento teórico e posterior didatização. A fundamentação filosófica destes dois posicionamentos, num breve registo ensaísta, constitui a segunda parte deste trabalho.

Parte II

A Filosofia entre a cientificidade e a pedagogia: Fundamentação

Questões introdutórias

1. (In)atualidade da Filosofia

A (in)atualidade da Filosofia emerge necessariamente como questão na hora de fazer com que um grupo de adolescentes se defronte com a necessidade de a estudar. Diante de espíritos eminentemente pragmáticos, magnetizados pelo ideal do 'fazer eficaz', a atitude tida como teórica de 'ensinar a pensar' pode assumir *a priori* o rótulo de dispensável. "Que relação tem (ou não tem) a filosofia com a história e com o tempo que é o seu⁵⁷" será a orientação que guiará de modo lato tal indagação. Se se empreender no todo do tecido filosófico um recorte ético, como é o caso, num

⁵⁷ Leonel Ribeiro dos Santos, *Regresso a Kant, Ética, Estética, Filosofia Política*, INMC, Lisboa, 2012, p. 68.

momento histórico cujo recheio valorativo arrisca ficar circunscrito à ideia de liberdade, a probabilidade de um mínimo de ‘eficiência’ pedagógica pode estar comprometida. A não ser que se assuma como redutora a visão da ética como receituário normativo de comportamentos e costumes, esta visa o ‘dever ser’. Esta tensão é exacerbada na ética kantiana, antropologicamente alimentada pela tensão entre a ‘naturalidade humana’ e a capacidade de moralidade da boa vontade quando submetida à razão.

Com Hegel, aprendemos que a Filosofia é um momento de consciência de si que o Espírito alcança na História que protagoniza e que, se assim é, alguma centelha desta consciencialização perpassa pelas diferentes épocas. Nietzsche advogada a constitutiva inatualidade de toda a atividade filosófica, dado que, para ser fiel à sua identidade, esta tem se operacionalizar como rutura em relação ao tempo instituído. Na mesma linha, Heidegger acrescentava que a Filosofia não pode ser fenómeno de moda, dado ser ensejo de refontalização de toda a atualidade na sua origem.

Inspirados nestes movimentos, podemos, ainda assim, assumir que a Filosofia atualiza o passado e que “enquanto consciência crítica do seu tempo, ela dele se distancia e nisso antecipa o futuro.”⁵⁸ Pensamos nesta tensão sem ponto zero, que nos reconduz à revisitação dos alicerces, para sustentar neles um itinerário de novidade em atualização permanente. Exemplificativo desta consciência é o desabafo que Kant terá proferido: “cheguei um século adiantado com os meus escritos; dentro de um século começarei a ser corretamente entendido e então os meus livros serão de novo estudados e apreciados.”⁵⁹

2. A ética (não faz) sentido?

Questionar se a pergunta pelo que é Bem sucumbe ao absolutismo relativista ou se, ao invés, alguma movediça incerteza presente é espaço fértil para o regresso ao ético fará sentido.

Em novos ‘nichos’, como a deontologia profissional, a bioética, as éticas empresarial, ambiental, do bem estar animal, do consumidor, a ética parece ser “um valor acrescentado dos produtos e dos serviços.”⁶⁰ A mutabilidade célere que experimentamos e que gera circunstâncias novas parece suscitar esta necessidade de novas gramáticas e de protocolos capazes de balizar a gestão da nossa relação com o novo. Neste sentido, admitamos que “os problemas do agir humano não mudaram só de escala, mudaram também de natureza.”⁶¹ T tamanha constatação impede-nos de ceder à tentação de recuperar o sebastianismo idílico de um passado puro e desafia imperativamente a nossa criatividade de adequação a um presente que carece de permanente interpretação.

Vozes menos positivas dirão que “vivemos numa época desmoralizada, de pós-moral, de pós-virtude e de pós-dever.”⁶² Na linha de tal aceção, a ética teria deixado de ter interesse para um tempo, o nosso, onde, entre outras patologias, “os pontos de partida desapareceram”⁶³. Assim, o estudo da ética de Kant no ensino secundário constituiria uma arqueologia anacrónica e valeria somente como vestígio de um passado que nos trouxe ao hoje, mas que perdeu relevância. A universalidade da lei, o dever incondicional, a submissão da vontade ao imperativo da razão, tópicos kantianos nucleares, representam, nesta visão, muito daquilo que a Pós Modernidade decidiu preterir. “Cedem perante o

⁵⁸ Leonel Ribeiro dos Santos, *Regresso a Kant, Ética, Estética, Filosofia Política*, INMC, Lisboa, 2012, p. 69.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 71.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 73.

⁶¹ *Ibid.*

⁶² *Ibid.*, p. 74.

⁶³ *Ibid.*

prazer, a iniciativa e a espontaneidade (...) os reconhecidos direitos da sensibilidade e do sentimento.⁶⁴

O agir humano, fundado numa subjetividade racional e autónoma, deu lugar a “comportamentos éticos de entidades anónimas ou de coletivos sem rosto⁶⁵”. Mergulhados numa impessoalidade social, os indivíduos “seguem regras aplicadas a situações típicas e estandarizadas⁶⁶”, legando ao agir ético individual o espaço privado que “tende para a estetização ou para a medicalização⁶⁷”.

Secção Um

1. Kant e o entrelaçamento entre Ética e Racionalidade

Luc Ferry propõe uma leitura do programa ético de Kant à luz do conceito de laicidade, restituindo-lhe uma cidadania criativamente reinterpretada na contemporaneidade. O seu pensamento favorece o incremento de um “humanismo laico sustentado numa subjetividade auto-reflexiva, (...) de matriz mais estética do que metafísica, para além e independentemente de se saber se Deus existe ou não.⁶⁸” Favorecer a possibilidade de um pensamento ético com autonomia em relação à deriva teológica é um acrescento de sedução para a redescoberta de Kant no tempo presente. Adicionalmente o pensamento kantiano desvincula o sujeito concreto e autónomo do “ideal louco e ilusório da subjetividade metafísica senhora de si própria⁶⁹”. Ainda assim, conclui Ferry, mantém uma referência ao ideal como horizonte de significação e sustenta nessa continuidade referencial a possibilidade de o sujeito concreto fundamentar a sua autonomia e aferir-se como ser capaz de moralidade. É na vontade de reencontrar significação para as atitudes mais triviais da Humanidade, que Kant plasma na *Crítica do Juízo*, que Luc Ferry, Hannah Arendt e Jean-François Lyotard, por exemplo, alicerçam a recuperação do pensamento de Kant como elemento relevante do questionamento ético contemporâneo. A Metafísica não constitui um ponto de partida heterónimo doutrinador da ação, mas um ulterior referente aferidor, conjugável com o exercício de uma subjetividade autónoma.

No pensamento de Foucault encontramos um tópico de leitura distinto, que vincula a Kant “a ideia de que o universal é declinável no tempo⁷⁰”. Segundo este autor, a ética kantiana constitui um programa-tarefa sempre ‘por fazer’. Operacionaliza-se na abertura do sujeito a si mesmo, aos outros e à realidade, numa passi(ati)vidade afetada pela alteridade, mas sem hipotecar a sua autonomia, construindo-a neste diálogo tensional. Neste sentido, o projeto ético de Kant representa “a impossibilidade de consagrar qualquer forma de humanismo já dada ou ainda por fazer⁷¹”. Ergue-se, à luz do horizonte kantiano, diante de cada sujeito o desafio a ser o que (ainda) não é, em abertura “à afirmação de todas as singularidades e estilos de vida que são entre si incondicionalmente incomensuráveis.⁷²” Nesta perspetiva, o imperativo categórico, mais do que expressão da universalidade da lei, poderia traduzir-se como “o imperativo do universal respeito absoluto das

⁶⁴ Leonel Ribeiro dos Santos, *Regresso a Kant, Ética, Estética, Filosofia Política*, INMC, Lisboa, 2012, p. 69.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 77.

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ *Ibid.*, p. 78.

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ *Ibid.*, p. 80.

⁷¹ *Ibid.*

⁷² *Ibid.*

singularidades.⁷³

A ética kantiana constitui igualmente um substrato de base para aquilo que se pode designar como ética mínima contemporânea, na senda da proposta, por exemplo, do teólogo suíço Hans Kung, no seu *Projeto para uma ética mundial*. Dimensões como a autonomia, a liberdade, o respeito e a promoção da dignidade humana e a equação da pessoa como fim em si mesmo, entre outros, são temas caros da Humanidade atual. Por este itinerário, também os jovens do ensino secundário conseguirão discernir portas de entrada no pensamento do autor, quer pela constatação sociológica destes valores no quadro atual das geopolíticas, quer, talvez sobretudo, encontrando nele estímulo para impulsionar mecanismos de denúncia próprios da sua condição. Certamente que isto exige uma perspetiva formativa que supere o quadriculado do academismo quantificado.

Na filosofia política de John Rawls encontramos um outro filão que reabilita Kant no quadro do pensamento ético atual, quando o autor vincula solidariamente as reflexões sobre a moral e a política na obra kantiana. Urge, para isso, na ótica do autor da *Teoria da Justiça*, “reconhecer a razão kantiana como uma razão comum e pública, e não como uma razão entregue a exercícios monológicos e solipsistas.⁷⁴” Uma racionalidade não privatizada aponta a universalidade como ideal e constrói a ‘coisa pública’ com esse referencial integrador, que supera os divisionismos encerrados na arrogância de uma conceção do espaço comum de conforto sem confronto. Recusando a arbitrariedade moral, a legislação da boa vontade racional autónoma deve sujeitar-se ao teste da universalidade objetiva, dado que o legislador que se reconhece como autónomo está vinculado a um todo social que tem por referente “um ideal «reino dos fins».⁷⁵”

A inspiração kantiana nas filosofias de Karl-Otto Apel e Jürgen Habermas emerge como uma referência onde estes autores se ancoram para posteriormente a superarem. Pensando uma racionalidade no quadro da linguagem e da comunicação discursiva, demarcam-se da razão prática a que Kant aludia no horizonte da moral. Os *a priori* da ‘sociedade da comunicação’ substituem a lei moral como fundamento do agir. “Substitui-se o «eu penso» kantiano por um «eu falo» ou um «eu argumento».⁷⁶”

No espaço da Filosofia Anglo-Saxónica, Onora O’Neill, professora nas Universidades de Essex e Cambridge, é um exemplo entre quem subscreve uma abordagem distinta da ética filosófica de Kant. A novidade está na assunção do primado do prático em toda a sua abordagem filosófica, advogando que “o imperativo categórico preside a todo o trabalho da crítica da razão⁷⁷”. Partir desta raiz fundamentadora, não limitando o exercício prático da razão a um mero ponto de chegada consequencialista, permite que se ultrapassem as acusações desferidas à moral kantiana de “formalismo vazio e de prescritivismo rígido⁷⁸”.

Christine M. Korsgaard, professora em Harvard e Chicago, merece igualmente destaque, dado que supera uma visão da ética kantiana fria, “que enfatiza o dever deixando de lado a afetividade e os valores.⁷⁹” A sua proposta de ponte entre a visão de Aristóteles relativa à felicidade e à virtude e o dever kantiano é digna de realce, sendo que a autora “sublinha a força e o carácter público e normativo da linguagem e da razão⁸⁰” e destaca o princípio de humanidade expresso na formulação do imperativo categórico como a metodologia mais correta para enfrentar os problemas morais concretos. Através

⁷³ Leonel Ribeiro dos Santos, *Regresso a Kant, Ética, Estética, Filosofia Política*, INMC, Lisboa, 2012, p. 85.

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ *Ibid.*, p. 88.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 93.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 94-95.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 95

⁸⁰ *Ibid.*, p. 96.

deste enunciado, a autora vê caminhos passíveis de “ir ao encontro até de perspectivas ambientalistas e ecológicas no plano ético.⁸¹” Indubitavelmente este constitui um caminho de redescoberta ética na contemporaneidade, capaz de gerar sedução pelos seus temas, nomeadamente em destinatários jovens. Este princípio de humanidade faz do ser humano fonte de valor e conferidor de valor aos objetos que são fruto das suas escolhas racionais.

Tal conceção não aliena o ser humano das realidades terrenas, mas oferece um duplo ponto de vista antropológico, que permite compreender que “não estamos absolutamente encadeados ao mundo dos fenómenos e à sua lei determinista⁸²”. Adicionalmente, recentra-o numa perspectiva relacional, dado que “respeitar os outros como fins em si mesmos é tratá-los como concidadãos.⁸³” Esta aceção inscreve o ser humano numa comunidade denominada ‘*Reino dos Fins*’, habitada por seres racionais, onde quer que eles existam.⁸⁴ Desmoronam-se, deste modo, as críticas “ao suposto antropocentrismo e monologismo da ética kantiana⁸⁵”. O homem *nouménico* e o homem *fenoménico* são a experiência da naturalidade e da supranaturalidade, na qual cada sujeito experimenta a sua insignificância dependente e a sua força potencial, tornando próxima o experimento moral da “experiência estética do sublime-trágico.⁸⁶”

Um ensaio cosmogónico de Kant datado de 1755 já apontava a necessidade do ser humano se conceber como protagonista da realidade, necessitado de “saber «como ocupar o seu lugar na criação e entender corretamente o que tem de ser para ser um homem».⁸⁷” Neste texto, a antropologia moral kantiana apresentava “o ser humano como um istmo, suspenso entre dois mundos – o sensível e o inteligível, o espiritual e o material, a razão e as paixões ou inclinações, a atração para a virtude ou a tendência para o vício – tendo por tarefa reconciliá-los em si mesmo mediante o esforço e a luta permanentes no palco terreno onde se desenrola a sua existência.⁸⁸” É todo um programa, como desafio e tarefa, que este posicionamento encerra, dando azo a que cada um se consciencialize que pode potenciar a sua capacidade e superar-se, mas a sua existência pode degenerar igualmente em processo de degenerescência. Considerar este duplo ponto de vista antropológico constitui a “única forma de garantir a possibilidade da moralidade e o efetivo exercício da (...) razão prática⁸⁹”. O ser humano contempla-se a si mesmo nesta condição anfíbia, tornando ato uma antropologia da mediação, onde a heteronomia onde ele se inscreve dialoga incessantemente com a autonomia que ele é. Habita-o uma sensação de conflito latente e irresolúvel, de atração e repulsa, mediante as quais ele resiste a uma absorção total da realidade, sem se extremar num absolutismo autónomo equivalente a uma explosão inicial que desintegraria o todo.

O discurso contemporâneo empreende um assinalável esforço de superação de todos os laivos antropocêntricos, encetando percursos narrativos de relativização do lugar do humano nos horizontes geoculturais. A perspectiva é a de “encontrar um ponto de vista não antropocêntrico (ou até mesmo não antropológico) a partir do qual se possam estabelecer critérios ou princípios éticos⁹⁰”. Boa parte das causas de fratura são emancipação legítima, mas num avesso recôndito ou latente está sempre a

⁸¹ Leonel Ribeiro dos Santos, *Regresso a Kant, Ética, Estética, Filosofia Política*, INMC, Lisboa, 2012, p. 96

⁸² *Ibid.*, p. 97.

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ No texto de 1755, o autor abre a possibilidade de existência de seres extraterrestres.

⁸⁵ Leonel Ribeiro dos Santos, *Op. Cit.*, p. 116.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 109.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 113.

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ *Ibid.*, p. 117.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 123.

rutura contra uma hegemonia lida como ilícita. Também a esta justificada e urgente rebeldia Kant tem algo a dizer, na medida em que é proponente de um princípio absoluto de dignidade de toda a Humanidade e de respeito incondicional por ela, operacionalizado por um sujeito autónomo.

2. Aproximações à ética kantiana

A dicotomia entre direito e ética ajuda a estabelecer uma chave de leitura para o posicionamento de Kant respeitante à Moral. “A Ética delimita-se, frente ao Direito, através da distinção entre «moralidade» (em sentido estrito) e «legalidade» de uma ação.⁹¹ O proibido ou o permitido não coexistem na realidade necessariamente em absoluta sintonia com o Bem ou o Mal. A Moral situa-se a montante do Direito na fundamentação e no alcance. Num outro registo, a reflexão kantiana vai desnaturalizar a Filosofia Moral, que “não designará a Ética em particular, mas (...) o campo da Doutrina dos Costumes no seu todo, na medida em que se refere a uma legislação segundo o princípio da Liberdade, em oposição à legislação segundo a Natureza⁹².” Aqui o que Kant pretende é a desvinculação de toda a moralidade da contaminação empírica e determinista. E isto tem consequências concretas na “*desnaturalização* moderna da comunidade política⁹³”, como corolário do “abandono da vetusta visão aristotélica do homem como sendo por natureza um «animal político»⁹⁴.” A esta característica identitária relacional originária do ser humano, vai opor-se um modelo de sociedade sustentada numa *instituição* organizada [Sociedade Civil; Estado], que emerge após a superação de um ‘estado selvagem’. O abandono desta selvajaria prévia equivale a uma consciência da necessária eticidade das relações, bem como da orientação teleológica da História. E isso é chão e meta da Filosofia Moral.

Uma segunda demarcação que a Ética kantiana suscita concerne à emancipação religiosa e teológica que o autor empreende. Religiosa no estilo de vida, nas vinculações e mediações sociais, nas obrigações comunitárias a que os seres humanos se submetem numa liturgia organizada. Teológica no sentido dos fundamentos, das condições de possibilidade e das legitimações para se ser e fazer o que quer que seja. Em Kant dá-se uma “cisão entre a moral teológica e a moral «laica» ou «civil».⁹⁵ O autor erige a razão humana autónoma e livre como terreno de germinação da moral, ao nível dos princípios que a norteiam.

Como projeto global em traço largo, o autor almeja alcançar a recondução da moral ao único princípio da “liberdade, definida como autonomia da vontade.⁹⁶” A obrigação formal de fazer determinada ação é originada no princípio da autonomia da vontade e operacionaliza-se nas formulações do imperativo categórico. Este apresenta-se como uso prático da razão, que é “fonte de uma legislação própria⁹⁷”.

A liberdade que o ser humano experimenta no contexto da comunidade política, onde goza de uma igualdade de dignidade com todos os seus pares, concede ao ser humano um lugar privilegiado no seio dessa experiência comum, que se vive na tensão entre carência e plenitude. Kant não advoga que se descurem as responsabilidades com a ‘coisa pública’, nem acredita que a ação do homem nesse

⁹¹ Pedro M. S. Alves, *Studia Kantiana, Interpretação e Crítica*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009, p. 77.

⁹² *Ibid.*

⁹³ *Ibid.*, p. 79.

⁹⁴ *Ibid.*

⁹⁵ *Ibid.*, p. 80.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 83.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 84.

contexto seja inócua. Mas a posição que cada ser humano ocupa no quadro do todo social e natural é peculiar e inacabada tarefa, dado que ele “é, enquanto *cidadão*, co-autor dessa mesma Lei a que, como súbdito, se obriga e que, como homem, lhe assegura a liberdade na sua vida privada.⁹⁸” Curioso que a proposta ética de Kant tenda para a publicidade, como a orientação para a universalidade da ação, mas não conceda na privacidade devida ao humano, o lugar onde tudo o que é decisivo se joga. A anulação desta tensão desequilibrada entre privado e público seria uma contradição que diluiria irremediavelmente um dos campos, isto porque “a insociabilidade das tendências egoístas impede uma ordem harmoniosa e natural.” A sociabilidade impele, ao invés, para a união do homem com o homem.⁹⁹ Sem este encontro primordial, que persiga a identificação do ser humano com a Humanidade que é o seu *êthos* [morada], a reflexão moral quedaria des-subjetivada. Sem a dimensão política, amplificante e universal, a ética seria reconduzida ao vago de uma ideia sem corpo e sem história.

E ser humano em comunidade [e com esta] “ordena-se ao que *há-de ser*¹⁰⁰”, no conforto e no confronto de discutir com os seus pares e se sentir solidário com estes. No oferecimento a sufrágio das suas máximas subjetivas, os sujeitos constroem a inadiável e incontornável tarefa da sociedade. Com racionalidade e com arte. Esta nada tem de convocação extra lógica do divino e não é senão “a deliberação permanente no espaço público.¹⁰¹” E, nesse sentido, “a arte que *faz de nós*, um corpo político ou um todo, (...) a arte de *todos nós*.¹⁰²” Diante deste palco de acontecimentos, a “atitude ética é a mais digna das que podemos adotar ante o real.¹⁰³” E isto, porque, quer o real, quer o ser humano, estão ambos *por fazer*. E, se assim é, o mais racional é que ambos *se façam* bem.

2.1. O conceito de Humanidade em Kant

Dentre as questões fontais da Filosofia, ‘*O que é o Homem?*’ constitui-se como a mais nuclear, à qual se podem reduzir todas as outras. A distinção que Kant propõe entre os mundos fenoménico e *nouménico* não traduz uma dicotomia entre o ser humano e as coisas, mas antes a “distinção estratégica¹⁰⁴” entre Homem e Humanidade. Da *Doutrina da Virtude* é extraída a seguinte referência: “somente o homem considerado enquanto Pessoa, (...) sujeito de uma razão moral-prática, é sublime acima de qualquer preço, pois enquanto tal (...), ele deve ser apreciado não como simples meio para os fins próprios de outros e nem mesmo para os seus próprios, mas enquanto fim em si mesmo, isto é, ele possui uma dignidade (um valor íntimo absoluto), graças à qual ele requer para si o respeito de todos os outros seres racionais do mundo.¹⁰⁵”

Esta “Humanidade no homem¹⁰⁶”, mais que motivo de auto(engrandecimento) ou estatuto denunciador de alguma superioridade é para o ser humano exigente tarefa e concomitância de sublimidade e angústia, pela carência da almejada plenitude no ‘ainda não’ histórico. Lê-se, em Kant e

⁹⁸ Pedro M. S. Alves, *Studia Kantiana, Interpretação e Crítica*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009, p. 134.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 136.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 138.

¹⁰¹ *Ibid.*

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ Oswaldo Market, *A Revolução Kantiana e o Idealismo Alemão*, Estudos e Conferências, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011, p. 143.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 145.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 146.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 147.

neste tópico concreto, o inverso de um humano ensimesmado, antes alguém teleologicamente orientado para fins morais práticos, que, sendo pessoais, se atualizam na natureza, na cultura, na história e na política. Nesta identidade, a pessoa distancia-se da animalidade e igualmente de si própria, no sentido de que se intui como pragmaticamente capaz de superar as suas carências.

A formulação do imperativo categórico, da pessoa como fim em si mesmo, aponta para este posicionamento. No lugar do formalismo universalista e anónimo, a ética kantiana coloca agora a materialidade concreta e apresenta-se como feita de Humanidade, naquilo que constitui a sua ontologia. As máximas que brotam de uma autonomia indeterminada, esforçada em traduzir a lei moral que a habita, apresenta-se com um horizonte teleológico, onde a inscrição comunitária e a preocupação com a alteridade são adjectivação identitária. No quadro da Fundamentação da Metafísica dos Costumes, compreende-se que “a dignidade de todo o sujeito racional consista em ser um membro legislador no reino dos fins.¹⁰⁷” Descortina-se a ideia do estabelecimento de um compromisso com a história presente e futura, numa lógica de originária solidariedade moral.¹⁰⁸ E isso é um imperativo moral, não uma mera ideia ou uma vã exortação.

A Humanidade tal como Kant a dá a pensar encerra em si a associação da noção de liberdade, expressa em termos de autonomia da vontade. A ética kantiana não dá espaço para que esta resvale para qualquer arbitrária tirania, dado que a mesma “obedece a uma economia interna de auto-restricção.¹⁰⁹” Advirta-se que “o que me é inútil hoje pode um dia ser ainda útil a outros; naquilo em que hoje não reconheço qualquer utilidade e sentido, podem outros no futuro descobrir, não só préstimo como até um profundo significado.¹¹⁰”

2.2. Antropocentrismo de Kant

Para percorrer este tópico, assume-se como fio condutor a parêntese de enunciados ‘homem como senhor da natureza’ e ‘homem como fim da criação’. O pensamento ético que eleva a dignidade humana a patamares tão elevados, como Kant o faz, reserva necessariamente um espaço de privilégio para a consideração da pessoa. De facto, na tese do autor, “o homem é «senhor da natureza» sobretudo quando legisla sobre ela.¹¹¹” Coadunada com uma correta atitude filosófica, Kant adverte que esse domínio não deve ser ditatorial, mas civilizado, feito de hermenêutica e síntese atentas e permanentes. Vislumbram-se laivos de humildade e cuidado, que favorecem a consciência de um lugar de serviço mais que de poder (servir-se), no quadro da realidade criada.

Se é pela razão que o ser humano “mede a natureza e lhe traça a topografia¹¹²”, a *Crítica da Razão Pura* manifesta a consciência dos limites e a instabilidade da verdade a que o sujeito tem acesso, quando alude a um entendimento insular, que se ergue sempre no meio de um oceano revolto. Deste modo, a proposta antropológica de Kant cruza as perspectivas de Bacon, da natureza como propriedade do ser humano, e de Descartes, da razão como entidade que baliza limites extensivos e intensivos para esse domínio, uma vez que este “vem afetado de uma fragilidade essencial: não decorre de um saber absoluto, mas é feito na atenção constante à natureza, numa interpretação sempre conjeturante dos

¹⁰⁷ Oswaldo Market, *A Revolução Kantiana e o Idealismo Alemão*, Estudos e Conferências, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011, p. 147.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 149.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 152.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 172.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 138.

¹¹² *Ibid.*, p. 139.

fenómenos desta.¹¹³”

Uma análise mais aturada do pensamento moral kantiano conduzirá necessariamente a uma visão que “supera o antropocentrismo ingênuo.¹¹⁴” Nos antípodas do sujeito solipsista e poderoso cartesiano, no kantismo os seres humanos “subsistem na sua essencial fragilidade¹¹⁵”. Esta é estruturante e constitutiva e configura-se como ferida e estímulo. O humano que sofre a carência da desadequação entre *ser* e *dever ser* é aquele que se percebe capaz de (auto)superação. “A contemplação do espetáculo trágico-sublime da história do Cosmos e da Terra ensina ao homem qual a sua verdadeira dimensão e qual o seu verdadeiro lugar nessa história.¹¹⁶” Ou seja, aquilo que o ser humano não assimila por convicção consciente, aprende pelo imperativo das contingências, excessivas e por defeito. Nos escritos sobre o terramoto de Lisboa de 1755, Kant defende que é o Homem quem tem de aprender a se conformar à Natureza, dado que esta não é [nem atua] como ele deseja. É claro aqui o descentramento do antropologismo, que, sem diluir identidade, se com[a]preende em bilateral simbiose com o Cósmico.

Quando pensa a alteridade do humano, Kant aponta para uma “inscrição da própria natureza numa ordem dos fins humanos, enquanto fins morais, como seu sentido último.¹¹⁷” O autor é sensível, até pela sua própria origem a que foi sempre fiel, à importância do lugar geográfico, como elemento de influência [também] sobre os costumes morais. Não negligencia ainda a importância do efeito da ação do ser humano sobre a natureza, nem sempre benéfica para esta. “Kant estava convicto de que a Terra é um sistema global no qual tudo (...) se liga, (...) não tendo apenas uma dimensão local, mas uma dimensão planetária e até cósmica.¹¹⁸” Eis um geocosmopolitismo, num esplendor elevado, eivado de atualidade e de pistas sobre o que tantos anos volvidos ainda intuímos como vislumbre. É um humano descentrado no espaço e no tempo, nas categorias da cultura e da história, do qual é produtor e produto. É sintomática e enigmática, intuitiva e interrogativa, indagadora e percursora, neste campo, a sentença da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*: “A lei da moralidade tem uma significação tão ampla, que ela não se aplica apenas a homens, mas a seres racionais em geral, como prescrição universal para toda a natureza racional, como lei de determinação da vontade de um ser racional em geral.¹¹⁹”

Está a clarear-se a ideia de que, em Kant, a Natureza possui uma tensionalidade teleológica e que isso contribui para um posicionamento desequilibrado e identitário do ser humano, no contexto dessa realidade *por fazer* onde ele se inscreve. Da mesma forma, a vivência da sublimidade estética aporta à antropologia esta imperatividade humilde de conceber a relação do ser humano com a natureza de um modo peculiar e justo, “a qual se traduz numa «contemplação desinteressada», numa «espécie de respeito por ela».¹²⁰”

¹¹³ Oswaldo Market, *A Revolução Kantiana e o Idealismo Alemão*, Estudos e Conferências, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011, p. 140.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 153.

¹¹⁵ *Ibid.*

¹¹⁶ *Ibid.*

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 154.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 156.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 158.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 160.

3. Tópicos da ética kantiana

No horizonte lato da fundamentação da ética, Kant, como Mill adiante, procura responder à pergunta relativa ao problema de saber qual o critério ético da moralidade de uma ação.

3.1. A ética deontológica de Kant

A ética de Kant diz-se **deontológica** por ser procedimentalista, focada no processo de realização da ação, defendendo que o valor moral desta reside em si mesma, na intenção que a ativa e não nas consequências que dela decorrem. Mesmo que deontológica, demarcada de todo o consequencialismo, a ética kantiana apresenta-se como um programa eminentemente prático, um projeto voltado para a ação. A moralidade desta afere-se de um modo muito peculiar. Uma ação é considerada boa, não em função do resultado que com ela se alcance, “mas porque é feita em obediência [à] (...) noção interior de dever (...) que não vem da nossa experiência pessoal, no entanto legisla imperiosamente e *a priori* sobre todo o (...) comportamento.¹²¹” O ponto decisivo tem que ver com a motivação inscrita na agenda intencional do agente. Sempre que uma segunda intenção estiver presente, tal facto enfraquece a ação, que passa a não se poder classificar como moral.

3.2. O dever e a lei moral

O **dever** é a única intenção para a ação admissível para Kant, a única razão de ser permitida ao agir. Trata-se de um fim em si mesmo, que se realiza simplesmente por ser aquilo que é racionalmente, sem ter subjacente nenhuma ‘outra agenda’, *positiva* ou *negativa*. Toda a ação humana é orientada pelo dever como motivação única e pela boa vontade como bem supremo. “Ser caritativo quando se pode sê-lo é um dever, e há, além disso, muitas almas de disposição tão compassiva que, mesmo sem nenhum outro motivo de vaidade ou interesse pessoal, acham íntimo prazer em espalhar alegria à sua volta e se podem alegrar com o contentamento dos outros, enquanto este é obra sua. Eu afirmo, porém que, neste caso, uma ação deste tipo ainda que seja conforme ao dever, ainda que seja amável, não tem qualquer verdadeiro valor moral.¹²²”

Esta orientação segue critérios racionais, logo há-se ser razoável para favorecer a compreensão da comunidade de seres racionais a que se destina. O tipo de conhecimento que se joga nesta dimensão exige que se delibere, configurando, por isso, um uso prático da razão teórica, não a remetendo nunca a uma circunscrição puramente intelectual. A decisão não constitui um mero raciocínio, mas sim uma imposição à qual a vontade livre se submete. Como a razão não se pode contradizer, a prescrição que daqui resulta assume um carácter de validade para todas as racionalidades.

O sujeito kantiano está, ainda assim, acima de tudo aquilo que produz autonomamente como lei, dado que não se rege pela simples verificabilidade da utilidade das suas escolhas. Se esta e a “convivência mundana fosse a justificação da virtude, não seria sensato ser demasiado bom¹²³”. Restringindo a hermenêutica da prática a estes objetivos, poderíamos ser levados a pensar que o crime compensava,

¹²¹ Oswaldo Market, *A Revolução Kantiana e o Idealismo Alemão*, Estudos e Conferências, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011, p. 160.

¹²² Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Edições 70, Lisboa, 2019, p. 28.

¹²³ *Ibid.*

ao invés da virtude, da qual o insucesso e o sofrimento não estão ausentes. Mas, na ética kantiana, a fasquia sobe, ao ponto de nos confrontar com a ideia que “sabemos que devemos fazer o bem inconveniente¹²⁴”. Porque é bem e não porque resulta em benefício. Educar a vontade pela razão é circularmente partida e chegada do pensamento ético de Kant. No fundo, fazer com que a humanidade coincida consigo mesma. Tal conceção parece não sobreviver sem a noção de uma vida outra, de plenitude e sublimidade, que Kant acaba por [ter de] postular como horizonte teleológico definitivo, mediado pela Humanidade, como ponte ancoradora e alavancadora entre o que se é e o que se pode ser.

3.2.1. A intenção

A **intenção** do agente revela-se o tópico decisivo para a aferição de um ato e para a atribuição de valor moral ao mesmo. Aquela é boa sempre que o agente cumpre *tout court* o dever pelo dever. Nos antípodas desta perspetiva situa-se a postura utilitarista, que coloca as consequências como critério avaliador da moralidade. Para Kant, uma ação com valor moral pode ter boas consequências, mas estas não constituem condição de possibilidade daquele atributo.

3.2.2. Agir em conformidade com o dever *versus* agir por dever

Na esteira do posicionamento deontológico, o decisivo não é o simples cumprimento do dever, mas o modo como tal acontece. Algo eticamente certo, feito por conveniência ou interesse é aquilo que Kant apelida de **ação meramente conforme o dever**, a qual merece estima, mas não estímulo. A legalidade é o equivalente desta estrita conformidade com o dever. Os eventuais interesses pessoais envolvidos neste tipo de ações podem resumir-se na convicção prévia de obtenção de um prémio ou de evitar uma punição. Esta concetualização permite a Kant defender que duas ações podem ter consequências boas, mas apenas uma ter valor moral, dependendo da intenção com que é praticada.

Kant elenca ainda, mesmo que as desconsidere, as **ações contrárias ao dever**, que o violam e configuram interditos absolutos. Enquadram-se nesta designação as ações tidas por ilegais ou imorais.

3.3. A lei moral

A **lei moral** reside no sujeito e constitui a lei racional da consciência, que reclama o absoluto cumprimento do dever pelo dever. Obedecer-lhe é uma exigência incondicional e que ocorre sempre que a vontade se submete à razão. Trata-se de um princípio geral puramente racional e formal, que prescreve a obrigatoriedade da escrupulosa observância das regras concretas que o operacionalizam em cada circunstância e aponta o modo como as mesmas devem ser cumpridas, numa linha de reflexão de cariz deontológico. “O valor moral da ação não reside [...] no efeito que dela se espera [...]. Nada senão a representação da lei em si mesma, que em verdade só no ser racional se realiza, enquanto é ela, e não o esperado efeito, que determina a vontade, pode constituir o bem excelente a que chamamos moral, o qual se encontra já presente na própria pessoa que age segundo esta lei, mas não se deve esperar somente do efeito da ação.¹²⁵”

¹²⁴ Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Edições 70, Lisboa, 2019, p. 28.

¹²⁵ *Ibid.*, pp. 32-33.

3.4. A boa vontade

A **boa vontade** é uma vontade submetida à razão, orientada para o bem, que age de modo moralmente correto, independentemente das consequências da ação. Esta atitude radica no respeito incondicional pela lei moral, traduzida no cumprimento do dever pelo dever como intenção exclusiva. As máximas que orientam a boa vontade são universalizáveis e respeitam o ser humano sempre como um fim e nunca como simples meio em função de algum interesse. “A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-somente pelo querer, isto é, em si mesma, e, considerada em si mesma, deve ser avaliada em grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação.”¹²⁶

A boa vontade, aquela que obedece à lei moral, que está racionalmente orientada ao bem pelo bem, que atualiza o dever pelo dever, é a única coisa absolutamente boa que existe no mundo e fora dele. E isto, independentemente do resultado que a mesma conseguir alcançar. Assim, formar uma boa vontade é a tarefa primordial da Ética kantiana, uma vontade que se submete aos ditames de uma racionalidade autónoma de metodologia universalizável.

3.5. Autonomia e heteronomia da vontade

A boa vontade, tal como Kant a propõe, recusa quaisquer interferências exteriores. É uma **vontade autónoma** porque decide cumprir o dever por sua iniciativa e não por receio de autoridades externas ou da opinião de outros. Pela vontade autónoma, o sujeito é o seu próprio legislador e assume a capacidade de decidir respeitar a lei moral, que reclama o respeito absoluto pela dignidade e pela autonomia da pessoa humana. “Que outra coisa pode ser, pois, a liberdade da vontade senão autonomia, isto é, a propriedade da vontade de ser lei para si mesma? [...] Vontade livre e vontade submetida a leis morais são uma e a mesma coisa.”¹²⁷

As escolhas racionais que o ser humano realiza movido pela autonomia da vontade são imparciais e desinteressadas. Esta vontade autónoma cria uma lei interna, pura formalidade racional, conforme com o dever, e cujo contrário seria uma contradição impossível de universalizar.

Kant vai propor a autonomia como princípio fundamentador da Moral. Advoga uma *legiformidade* como conceito sustentado pela razão “pura”, o que resulta na necessidade de terem de existir leis “válidas exclusivamente em virtude das suas propriedades formais, e não em virtude do que impõem.”¹²⁸ Nesta aceção universalizante, a reflexão kantiana vincará a noção, presente em concepções antigas e modernas, que a Moral não constitui uma prerrogativa reservada a uma “elite educada”¹²⁹. O espaço da reflexão filosófica académica é conectar “tanto a suas minúcias, como a sua justificação.” Neste sentido, Kant, não introduz nenhuma novidade em relação aos princípios éticos presentes na história da filosofia clássica. A originalidade da reflexão do autor reside no modo como arquiteta os alicerces fundacionais da sua proposta moral. O seu rasgo mais peculiar e surpreendente reside no “íntimo entrelaçamento que estabelece entre eticidade e racionalidade”¹³⁰.

Na construção do seu edifício, a ideia de liberdade afigura-se nuclear, dado ser condição de

¹²⁶ Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Edições 70, Lisboa, 2019, p. 23.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 100.

¹²⁸ A. C. Grayling, *Uma História da Filosofia*, Ed. 70, Lisboa, 2020, p. 311.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 313.

¹³⁰ Oswaldo Market, *A Revolução Kantiana e o Idealismo Alemão*, Estudos e Conferências, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011, p. 143.

possibilidade para que a moral se torne ato a ausência de “restrições externas ao debate e à difusão do conhecimento.¹³¹” Kant está a reagir, neste ponto, contra o dogmatismo da religião e da legislação, que se apresentam como certezas não carentes de escrutínio e que, com isso, enfraquecem a sua cidadania no espaço público e perdem progressivamente o respeito defronte de racionalidades críticas. Ainda assim, a divindade, a imortalidade da alma e o livre arbítrio, mesmo sem se poderem provar como válidos, “são *proveitosos* para dar sentido à prática da moralidade como um todo.¹³²” Trata-se dos famosos postulados kantianos, passíveis de serem objetos de crença racional, afirmando com isto o seu cariz de *razoabilidade* (no sentido de não contraditórios com a racionalidade) e transcendentais [no sentido de condições de possibilidade – realização na verdade - nomeadamente da moral]. Desta forma, pressupor uma Plenitude, tome o nome que tomar, dá sentido racional à moralidade, dado que a santidade, como Humanidade suprema feita ato, é algo de inconcretizável no mundo empírico. Logicamente, Kant vê-se obrigado ao Metafísico, sob pena de não conseguir afirmar sentido para o exercício da boa vontade, mesmo defendendo que a lei a que obedece a vontade “é válida em termos puramente lógicos.¹³³” Ainda assim, pode acontecer que até ao momento atual, “apenas tenham sido realizadas aquelas ações que têm simplesmente legalidade moral.¹³⁴”

3.5.1 A vontade heterónoma

Em sentido inverso, uma **vontade heterónoma** seria aquela que não encontra no cumprimento do dever razão suficiente para agir, necessitando de invocar razões externas justificativas, como o interesse em retornos positivos ou o receio de consequências nefastas. Não é, portanto, uma boa vontade, porque se fica refém do conflito entre o dever e as inclinações, não conseguindo superiorizar-se a estas e fazer radicar na razão a fonte da obrigação.

Kant defende ao mesmo tempo que nenhuma heteronomia pode coartar esta razão, que tem de permanecer livre e autónoma. Mesmo fazendo uso da prudência e considerando-a, Kant coloca-a como marginal à Ética, em virtude do cálculo consequencialista a que esta reage, oposto à ação *por dever*. A razão que formula leis universais para a vontade tem de ser imperativa e não pode limitar-se ao hipotético de alternativas que dependam de uma qualquer inclinação. Assim, só o dever ser constitui motivação para agir.

3.6. Deveres absolutos *versus* deveres relativos

Os **deveres absolutos** não permitem a incorporação de exceções, dado serem incondicionais e não subordinados a alguma agenda. A lei moral, na tradução do imperativo categórico, permite aferir que deveres é que se revestem deste carácter de respeito absoluto. Os deveres absolutos não dependem de interesses ou conveniências pessoais. Se assim fora, teriam apenas de ser cumpridos em algumas circunstâncias. Para Kant existe Bem que obriga sempre e Mal que tem sempre de ser evitado, superando sempre a dimensão da mera agradabilidade ocasional e por mais vantagens previsíveis que possam resultar da prática dessas ações. E isto acontece porque os direitos humanos são realidades invioláveis. Nem tudo é permitido, mesmo se em nome, por exemplo, da felicidade ou do bem estar

¹³¹ *Ibid.*

¹³² *Ibid.*, p. 314.

¹³³ A. C. Grayling, *Uma História da Filosofia*, Ed. 70, Lisboa, 2020, p. 315.

¹³⁴ Manfred Baum, *Op. Cit.*, p. 75.

humanos.

Em oposição, os deveres relativos dependem de algo que se deseja alcançar. Desta forma, apenas obrigam na medida em que permanece esse objeto de desejo.

3.7. Máxima, imperativo hipotético e imperativo categórico

O **imperativo hipotético**, que Kant rejeita, constitui uma ordem tradutora de um dever relativo, que se cumpre na condição de se querer determinado objetivo. Na catalogação definida por Kant, trata-se de uma ação meramente conforme o dever. O raciocínio do autor é que uma vez retirada a recompensa ou eliminada a punição, o agente deixaria de ter justificação para a ação. Deste modo, esta poderia inclusivamente não ser realizada, dado que não valeria por si mesma, mas em função daquilo que permitiria alcançar ou evitar.

A razão prática confronta-se a cada passo com o fracasso dos propósitos com resultado incoerente. Mesmo com proximidade temporal, não fazer *o bem que se quer* [e se anunciou] e fazer o contrário, que se anunciou não querer, não é incomum. Para esta aproximação a Kant, partimos desta constatação muito basilar e concreta. Quando estabelecemos como meta interior o desejo firme de não repetir um disparate, subsiste um eco na consciência, que permanece ainda que se ceda e repita o não desejado.

Raciocínio semelhante constitui oportunidade para Kant dar a pensar o conceito de imperativo categórico. A perspetiva é que a vontade não fica exposta unicamente a um sugestionamento, o que poderia redundar em claudicação, mas se submete a uma ordem, que obrigue para lá de todas as subjetividades e relativismos contextuais. Isto porque, o ser humano sabe, “por vividos e imediatos sentimentos, que devemos evitar um comportamento que, se adotado por todos, tornaria a nossa vida impossível.¹³⁵” Kant defende que a lei moral tem a forma de **imperativo categórico**, porque reclama um respeito absoluto pelo dever. Não se trata de uma simples orientação ou proposta, mas de uma obrigação absoluta e incondicional. O imperativo ordena que uma ação boa seja realizada pelo seu valor intrínseco, seja querida por ela mesma e não pelos seus efeitos. Desta forma, promove a imparcialidade, dado que as agendas pessoais têm de ser suspensas em função da universalidade do bem comum.

Dentre as formulações do imperativo categórico que apresenta, aquelas que Kant privilegia são a **fórmula da lei universal** e a da **Humanidade como fim em si**. Segundo a primeira, devemos agir de acordo com uma máxima individual que possamos querer universalizar. De acordo com a segunda, a Humanidade, na própria pessoa e na dos outros, não pode ser tratada como meio, mas sempre como um fim em si mesma.

Esta duas fórmulas servem para aferir nas circunstâncias concretas da existência se a ação supera ou não este teste do imperativo e, portanto, se se lhe pode atribuir valor moral. São uma régua avaliativa da moralidade das ações.

Nestas duas formulações evidencia-se a máxima que deve orientar a ação para que possa possuir valor moral e revela-se a intenção que subjaz à opção do agente. São, portanto, critérios que determinam e aferem se é ou não o dever aquilo que motiva a ação.

3.7.1. Fórmula da lei universal

¹³⁵ BAUM, Manfred, “Direito e Ética na filosofia prática de Kant”, in, Leonel Ribeiro dos Santos [Org.], *Kant: Posteridade e Atualidade*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002, p. 75.

Esta fórmula cumpre-se quando a máxima da ação individual se pode universalizar sem contradição. Nomeadamente está latente nesta formulação a necessidade de uma postura imparcial, que interdita a possibilidade de um egoísmo ético no qual os interesses individuais joguem um papel decisivo. “Temos de *poder querer* que uma máxima da nossa ação se transforme em lei universal: é este o cânone pela qual a julgamos moralmente [...]. Algumas ações são de tal ordem que a sua máxima nem sequer se pode *pensar* sem contradição como lei universal.¹³⁶”

3.7.2. Fórmula da Humanidade como fim em si

Esta fórmula cumpre-se sempre que não se instrumentaliza o ser humano, impedindo que o mesmo seja usado como simples meio, visando a obtenção de um ulterior objetivo. Esta atitude é interdita na relação com os outros, mas igualmente na relação da pessoa consigo mesma. Isto porque o ser humano, diferentemente das coisas, possui valor intrínseco e absoluto, dignidade inviolável, tudo isto distribuído de modo igual por todos os pares. De sublinhar que esta formulação não impede que possamos tratar os outros como meio, mas nunca como simples meio, o que inviabilizaria muito das relações sociais, mas como simples meios, abaixo do limiar mínimo de respeito pelo valor da sua subjetividade antropológica.

“Temos de poder querer que uma máxima da nossa ação se transforme em lei universal: é este o cânone pela qual a julgamos moralmente [...]. Algumas ações são de tal ordem que a sua máxima nem sequer se pode pensar sem contradição como lei universal.

Diante da tempestuosa incerteza da narrativa histórica, o ser humano pensado por Kant experimenta-se desafiado a tornar-se permanente ato criativo. “Está obrigado a tornar para si mesmo a humanidade na sua pessoa (...), a conservá-la e a aperfeiçoá-la em si mesmo e nos outros, através da cultura.¹³⁷”

É, por exemplo, *contra natura* que o humano tenda para o aniquilamento. Deste modo, o imperativo categórico não se apresenta como elemento que coage a vontade e a liberdade, antes como um ideal libertador, que as reconduz a elas mesmas, na sua expressão de maior sublimidade. Não espanta que, na coerência de tal itinerário, Kant proponha uma moral incondicional e absoluta, demarcado do calculismo prudencial capaz apenas de apontar o hipotético. Trata-se de uma moral gizada e operacionalizada em “obediência à noção interior de dever¹³⁸”. Na esteira desta *formulação do fim em si*, do imperativo categórico, podemos afirmar que Kant propugna o desafio de cada sujeito procurar a perfeição em si e a felicidade nos outros, no intuito de, deste modo, contribuir para criar uma “comunidade ideal de seres racionais¹³⁹”. Nas palavras de Kant, “aquele que tem a intenção de fazer a outrem uma promessa mentirosa reconhecerá imediatamente que quer servir-se de outro homem simplesmente como meio, sem que este último contenha, ao mesmo tempo, o fim em si.¹⁴⁰”

As formulações do imperativo categórico mostram que a ética de Kant não constitui uma simples orientação para o dever, mas sim uma exigência de absoluto respeito pelos direitos de cada pessoa. Distinguir as pessoas das coisas, tratando-as como fins não instrumentalizáveis é o ensejo. Sem Humanidade não haveria Bem e, nessa ótica, a pessoa constitui um valor absoluto. Mais do que a

¹³⁶ Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Edições 70, Lisboa, 2019, p. 66.

¹³⁷ Manfred Baum, “Direito e Ética na filosofia prática de Kant”, in, Leonel Ribeiro dos Santos [Org.], *Kant: Posteridade e Atualidade*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002, p. 73.

¹³⁸ *Ibid.*

¹³⁹ *Ibid.*, p. 281.

¹⁴⁰ Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Edições 70, Lisboa, 2019, p. 74.

obsessão do dever, podemos pensar a ética kantiana como aquela que interdita a violação dos direitos humanos, sejam quais forem as circunstâncias.

Há uma razão de base na ótica de Kant, para que ele proponha que se atue deste modo. “Tudo na natureza funciona de acordo com leis. Só um ser racional tem o poder de agir de acordo com a sua ideia de leis.¹⁴¹” Este é o *quid* dos seres racionais, nota distintiva em relação aos demais. Nessa linha, os seres humanos é que necessitam de imperativos categóricos. Porque são responsáveis e por estarem a meio caminho entre a animalidade e a racionalidade [sublime]. Como subsiste a possibilidade da tentação fazer regredir o ser humano a uma estado [mais] raso de moralidade, este não se pode contentar com a animação da sua vida moral na base de simples imperativos hipotéticos, que podiam levar ao abandono de uma ação moral, no caso de se abdicar do desejo. Para se fazer coincidir com a sua verdadeira essência humana, o imperativo que orienta a sua ação precisa de ser categórico, sem o ‘se’, dado que orientado pelo dever, operacionalizado na boa vontade obediente à lei moral racional. Trata-se de “obedecer a uma lei (...) que a razão reconhece que é a correta para as circunstâncias.¹⁴²

3.8. A universalidade da ética

Kant pretende demonstrar que a sua proposta ética é universal, sendo sua preocupação central justificar a compatibilidade entre a universalidade e a autonomia do sujeito. Para Kant, a lei moral deve ser impessoal. É o mesmo que dizer que o sujeito deve sempre supor a aplicação universal da máxima que elege como orientação da sua ação individual. Mesmo sendo a lei criação do sujeito auto legislador, esta deve obedecer à forma da universalidade. Por isso se diz que Kant propõe uma ética formal, não de leis concretas, uma ética da forma e não tanto de conteúdos.

O ser humano em Kant vivencia-se como sujeito de uma impotência assaz peculiar quando colocado de frente com uma Natureza que admira, que enseja dominar, mas cujo desiderato não logra totalmente. Deste modo, “a base da moral tem de ser absoluta, não derivada de duvidosas experiências sensoriais ou interferências precárias; não corrompida pela mistura da razão falível; tem de ser derivada do eu interior, por meio da percepção direta e da intuição.¹⁴³”

Um ideal de vida moral é agir como se já fizessemos parte da comunidade ideal de seres racionais que deve ser instaurada e que constitui horizonte teleológico da História. “Kant considera que a comunidade moral é (...) uma associação mútua de seres livres, na qual cada indivíduo procura realizar objetivos livremente escolhidos, compatíveis com a liberdade de todos os outros para fazer o mesmo.¹⁴⁴” Nesse sentido, superando a nossa dimensão animal ou o enimesmamento egoísta, o desafio humano de verdadeira Humanidade passa por “aplicar a lei perfeita no estado imperfeito¹⁴⁵”. Apenas um agente livre, até mesmo e no limite, de si mesmo consegue ser capaz de idealizar e operacionalizar tal perspetivação. Sendo que esta liberdade não tem como ser provada *a priori*, ela só pode ser justificada “ao senti-la diretamente na crise da escolha moral¹⁴⁶”. É exatamente aí que cada sujeito se afirma como ‘centro de iniciativa’ e se converte em esforço de criatividade operacionalizada. Só na experiência da liberdade é que a moral subsiste, na rejeição de todo o determinismo empírico e

¹⁴¹ A. C. Grayling, *Uma História da Filosofia*, Ed. 70, Lisboa, 2020, p. 311.

¹⁴² *Ibid.*

¹⁴³ Will Durant, *A história da Filosofia*, Cultura Editora, 2021, [s], p. 280.

¹⁴⁴ A. C. Grayling, *Op. Cit.*, p. 311.

¹⁴⁵ *Ibid.*

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 282.

heterónimo. A Filosofia Moral deve “mostrar como a razão, por si mesma (a razão «pura», sem mistura com fatores empíricos) rege e direciona a vontade.¹⁴⁷” E é esta vontade que exprime a liberdade. Esta não cessa a sua dinâmica tensional, entre todo e parte, entre o eu e nós. Kant pensa a necessária “liberdade que esteja em harmonia com a liberdade de qualquer pessoa, não apenas facticamente, mas também segundo uma lei universal da liberdade externa, (...) competência ou direito subjetivo, ao qual corresponde um dever de todas as outras pessoas (...) de restringirem a sua liberdade À condição de harmonia com esta liberdade (...) de todas as outras pessoas.¹⁴⁸”

Uma palavra final, que podia ser primeira, mas fechando agora um ciclo, para as influências mais norteadoras do pensamento moral [e não só] de Kant. De um lado, a educação pietista como “fonte da sua austera moralidade do dever.¹⁴⁹” Trata-se de um movimento religioso que rejeita todo o ritualismo exterior das religiões, para remeter a vida espiritual para uma vivência puramente circunscrita ao santuário da consciência individual. O pietismo acreditava na doutrina do pecado original, formulando a convicção da existência de uma vincada tendência do ser humano para o Mal. Simetricamente, proponha um ideal de salvação muito focado na conversão espiritual e na prática de boas obras como caminho de “procura inflexível da perfeição moral¹⁵⁰”. Kant cresceu num ambiente académico e social marcado por estas teses ascéticas, individualistas, que moldaram uma personalidade entregue a si, que se edificou neste confronto solipsista. Como vimos, Kant abomina a experiência religiosa institucional, marcada pela intervenção heterónoma das igrejas, num registo de tirania. Do lado positivo, é uma personalidade que deu corpo aos ideais do Iluminismo, procurando contribuir para libertar o Homem da menoridade em que ele próprio se tinha emaranhado, como defende no texto *O que é o Iluminismo?*. Espírito vanguardista para o seu tempo, Kant proclama a “defesa da ideia de progresso na condição da Humanidade por meio da aplicação da ciência e dos seus métodos.¹⁵¹”

3.9. Críticas à ética de Kant

Frequentemente se enuncia como aspeto positivo da ética kantiana o facto do autor situar o princípio regulador na intenção do agente. Trata-se de uma característica formal e não legalista, que permite a conciliação da autonomia do agente com a universalização dos princípios morais.

Adicionalmente, sublinha-se que o edifício ético kantiano permite a superação do consequencialismo, acusado de justificar ações condenáveis com base na felicidade da maioria. Esta demarcação, positiva na opinião de alguns, ocorre com a deslocação do critério de moralidade da consequência para a intenção.

Cumprir enunciar, para procurar responder-lhes, algumas críticas significativas desferidas à ética kantiana.

Hannah Arendt apresentou “o pensamento de Kant como expressivo exemplo do mais extremo antropocentrismo utilitarista do tipo do *homo faber*.¹⁵²” Para a filósofa de origem alemã, apontar o ser

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 311.

¹⁴⁸ Manfred Baum, “Direito e Ética na filosofia prática de Kant”, in, Leonel Ribeiro dos Santos [Org.], *Kant: Posteridade e Atualidade*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002, p. 69.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 313.

¹⁵⁰ Manfred Baum, “Direito e Ética na filosofia prática de Kant”, in, Leonel Ribeiro dos Santos [Org.], *Kant: Posteridade e Atualidade*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002, p. 313.

¹⁵¹ *Ibid.*

¹⁵² *Ibid.*, p. 124.

humano como fim supremo faz perigar a sua relação saudável com tudo aquilo que não é humano. Numa linha semelhante, Hans Jonas adverte que, por ser relativa aos puros princípios, a ética kantiana descarta a atenção às consequências, donde a destruição possível da natureza pode redundar no aspeto mais relevante desta limitação. Para Jonas, Kant não pensa o reconhecimento de um direito próprio da Natureza, lacuna à qual ele se opõe com a proposta de uma ética da responsabilidade, uma vez que na ética kantiana “só é reconhecido sentido ético à relação direta do homem com o homem ou do homem consigo mesmo.”¹⁵³

Roland Beiner, mais recentemente, provoca a proposta kantiana, rotulando-a de “narcisismo antropológico’ da conceção kantiana do sublime: o homem olha para os céus e contempla-se... a si mesmo.”¹⁵⁴. Sobre a mesa da discussão estão duas críticas gerais, que podem enunciar-se na oposição disjuntiva entre ser humano e natureza, com opção exclusiva por aquele, e numa disfarçada autocomplacência do ser humano consigo mesmo.

Como ensaio de resposta a estas críticas, uma leitura mais fina dos textos de Kant, tem de sublinhar um entendimento mais radical da sua noção de Humanidade. Quando enuncia o ser humano como fim, o autor não alude ao homem *fenoménico*, em tudo semelhante aos pares, mas ao homem *nouménico*, espécie de Humanidade coletiva, Transcendental, emancipada das contingências sem se alienar do tempo e do espaço.

Finalmente, a conceção de um fim sublime para o ser humano não equivale a uma postura (auto)laudatória deste, dado que esse horizonte emerge sempre como uma tarefa em tensão, “revela-se-lhe como uma exigência moral e (...) põe-no sempre perante a consciência da inadequação do seu estado atual relativamente ao absoluto dessa exigência.”¹⁵⁵

Como insuficiência da proposta de Kant, é consensual entre os comentadores apontar que a ética que Kant propugna é um projeto de difícil concretização plena. Só mesmo uma vontade santa o lograria. Pode defender-se tal tese, argumentando que o autor visou somente a apresentação de uma fundamentação, deixando a concretização ética específica ao critério de cada um, ainda que como operacionalização imperativa dos princípios alicerçantes.

Kant é denunciado também como um autor com falta de realismo ético, apresentando um ideal distante e desencarnado da história, dada a aparente impossibilidade de agir sem exceção alguma de forma absolutamente desinteressada.

Do ponto de vista da formulação, alguns autores criticam Kant pela margem de diversidade existente no modo como podem ser colocados os mesmos problemas. Nesse sentido, nem sempre as conclusões são as mesmas o que não torna consensual e pacífica a aplicação do teste do imperativo categórico.

O lugar das emoções em ética é outro aspeto apontado frequentemente como limite da ética de Kant. Erradicar todas as inclinações subjetivas do agir ético, para seguir um ditame imperativo racional, esvazia a ética de características antropológicas que desempenham um papel importante nas nossas decisões.

A fórmula da Humanidade como um fim em si obriga a pensar um conceito de pessoa, indagando sob que prisma a mesma está a ser pensada, algo que o texto kantiano não parece clarificar. Por exemplo, numa aceção jurídica, podíamos pensar no ‘estatuto’ dos recém-nascidos antes do uso da razão ou nos portadores de profunda deficiência. Desta forma, poderemos questionar se o imperativo categórico não deveria ir além das pessoas, universalizando ainda mais o agir ético e incorporando até as

¹⁵³ *Ibid.*, p. 125.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 126.

¹⁵⁵ Manfred Baum, “Direito e Ética na filosofia prática de Kant”, in, Leonel Ribeiro dos Santos [Org.], *Kant: Posteridade e Atualidade*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002, p. 127.

dimensões contemporâneas da ética animal.

Dada a atualidade do tema, detemo-nos um instante nele. A ética, no entendimento de Kant, constitui uma “rutura com a natureza¹⁵⁶”. Esta rege-se pela lógica da necessidade e do determinismo, ostentando uma habitual regularidade matemática. A moralidade rege-se pela liberdade, operacionalizando uma vontade que Kant dá a pensar como boa e que pretende ver submetida à razão. Há, pois, “um antagonismo original [(...) de ordem moral] inscrito na relação o homem com a natureza.¹⁵⁷” Esta antinomia não é aniquilante, mas criativa e frutificante, convertida em gestação permanente de uma sublimidade potencial e possível da Humanidade digna do nome. Tarefa e exigência é o que daqui resulta. No pensamento de Kant, é a cultura a instância responsável pela mediação entre estes dois polos. A *poiesis* torna-se natura e a *natura* converte-se em cultura, pela curadoria do ser humano, na sua tripla função de fruidor, produtor e produto. O itinerário empreendido por Kant não incorre não chamada falácia naturalista, “como se um estado de coisas determinasse ou pudesse constituir por si o valor moral de uma ação.¹⁵⁸” É exatamente a separação entre teoria e prática que constitui a salvaguarda da autonomia da razão. Seguir a natureza poderia constituir, no limite, um registo prudencial, nunca moral, mas, ainda assim, nunca isento de ambiguidades. Parece que a ética kantiana subalterniza o papel da natureza e do animal, bem como a relação do ser humano com eles, o facto é que no *Curso de Ética* e na *Doutrina da Virtude*, aparecem respetivamente referências aos “deveres do homem para com as coisas inanimadas¹⁵⁹” e “deveres do homem para com os animais¹⁶⁰”. Ainda assim, segundo Kant “não há deveres para com os animais e as coisas inanimadas. Dever é algo que só tem sentido referido à Humanidade e, mesmo nesta, àquilo que eleva o homem acima de si mesmo.¹⁶¹” Isso não dispensa o ser humano de possuir deveres práticos para com a natureza, ainda que sejam, ainda e sempre, deveres para com a Humanidade. Parece possível vislumbrar aqui uma consciência ecológica *avant la lettre*, mesmo se com resistência a uma ‘*ecologite fundamentalista*’, apostando na integração sistémica de tudo o que é criado e que na Humanidade ganha sentido e consciência de si. No aludido *Curso de Ética*, “Kant sugere (...) uma progressiva humanização das relações com os animais, não só evitando a violência sobre eles, mas aprendendo os homens com os animais a ser mais humanos.¹⁶²” Uma ponte clara com a contemporaneidade e uma possibilidade de estudo dos lados lunares da ética kantiana se abre aqui. Trata-se de um ‘nicho’ ético que cala fundo na consciência coletiva atual e que é aferidor do grau de [des]humanidade que somos capazes de protagonizar. O animal, além do valor identitário, é frequentemente visto como paradigma dos frágeis, dos últimos, que têm mais dificuldade em defender-se.

A existência de deveres morais absolutos contradiz circunstâncias em que do seu cumprimento parece resultar um mal maior, ao passo que o inverso resultaria num bem maior. Neste sentido, parece ser impossível que, em algumas circunstâncias, possa prescindir-se de analisar uma ação de acordo com as consequências, recorrendo exclusivamente ao dever, como Kant propõe. A defesa da existência de deveres absolutos, de bens que obrigam sempre e de males incondicionalmente interditos, não permite a resolução de dilemas em que tais deveres entrem em conflito. Coloca o agente diante de

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 166.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 165.

¹⁵⁸ Manfred Baum, “Direito e Ética na filosofia prática de Kant”, in, Leonel Ribeiro dos Santos [Org.], *Kant: Posteridade e Atualidade*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002, p. 166.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 167.

¹⁶⁰ *Ibid.*

¹⁶¹ *Ibid.*

¹⁶² *Ibid.*, p. 171.

um dilema sem saída, onde agirá contra o dever seja qual for a opção que tome.

Secção Dois

1. A ética utilitarista de Mill

Dar a pensar a ética utilitarista de Mill, implica radicá-la no posicionamento de Bentham, para quem “o princípio de utilidade é aquele que aprova ou desaprova toda a ação segundo a sua tendência para aumentar ou diminuir a felicidade do sujeito ou sujeitos cujo interesse está em jogo.¹⁶³” O prazer e a dor, na ótica utilitarista, presidem à Humanidade, o primeiro porque se busca positivamente, a segunda porque se deseja eliminar. Nesse sentido, são motivação, causa e norma do comportamento humano.

Na proposta de Bentham, “a moralidade de uma ação [...] reside nas consequências externas e objetiváveis da mesma e não, ou não primeiramente, nas suas intenções.¹⁶⁴” Decorre daqui, nomeadamente, que a felicidade de cada pessoa conte exatamente da mesma forma e que os prazeres tenham igual valor. Esta visão utilitarista, da segunda metade do século XVII, começos do século XIX, visa um intento reformista do todo de uma sociedade, que privilegia as maiorias, em detrimento das franjas silenciadas, das quais as mulheres e os desfavorecidos são paradigma.

Concomitante com a idolatria da certeza veiculada pelas ciências da natureza, “Bentham cria um cálculo hedonístico [...] destinado a quantificar e medir os prazeres.¹⁶⁵” Esta opção pelo prazer como candidato a critério ético, configura igualmente uma [necessária] rutura heterodoxa com o direito natural e a teologia como fundamentos últimos da ética. Para Bentham, os prazeres deveriam ser avaliados de acordo com critérios de intensidade, duração, certeza e proximidade.

Stuart Mill, assume a herança de Bentham, mas reformula a sua perspectiva. Alguns autores apelidam-no de utilitarista heterodoxo, com a afirmação de que formula um “utilitarismo «perfeccionista» ou «progressivo», mais atento ao que o homem pode chegar a ser que ao que ele de facto é ou deseja.¹⁶⁶” Esta visão alicerçada na realidade possível, mas prospetiva, é uma característica central do seu pensamento, desafiando cada ser humano para uma hermenêutica permanente da realidade, calculando desde essa sede concreta as melhores possibilidades de futuro.

Para Mill, o utilitarismo representa uma superioridade face a outras teorias filosóficas, desde logo pelo “apelo à discussão racional e à experiência na hora de fundamentar a moral e desenvolver os seus conteúdos.¹⁶⁷” Esta postura constitui uma demarcação de posicionamentos fundamentadores dogmáticos ou sobrenaturais. O intuicionismo é a corrente que Mill elege como adversária preferencial, dado que critica a sua perspectiva relativa à existência de princípios morais inatos ou evidentes *a priori*. De modo distinto, o autor advoga que as convenções morais pré estabelecidas não têm de coincidir de modo intemporal com os interesses do ser humano, dado que, quer este, quer a sociedade, são sujeitos de progresso ético.

¹⁶³ Ana de Miguel Alvarez, *Cómo leer a John Stuart Mill*, Ediciones Jucar, Gijon, 1994, p. 25.

¹⁶⁴ Ana de Miguel Alvarez, *Cómo leer a John Stuart Mill*, Ediciones Jucar, Gijon, 1994, p. 25.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 26.

¹⁶⁶ *Ibid.*

¹⁶⁷ *Ibid.*

2. Princípio da maior felicidade

De acordo com Mill, a maior felicidade do maior número possível de pessoas é o princípio que orienta ou deveria orientar toda a esfera da ação humana. “O credo que aceita a utilidade, ou o Princípio da Maior Felicidade, como fundamento da moralidade, defende que as ações estão certas na medida em que tendem a promover a felicidade, erradas na medida em que tendem a produzir o reverso da felicidade. Por felicidade entende-se o prazer e a ausência de dor; por infelicidade, a dor e a privação de prazer.¹⁶⁸” A felicidade constitui um cálculo deste diferencial entre prazer e dor. Como tal, não existem regras morais absolutas, apenas relativas, calculadas na circunstância de cada ação, com base na relação entre intensidade e duração do prazer. Este posicionamento implica um corte radical com uma visão ética centrada na intenção, defendendo Mill que “nenhum sistema de ética exige que o único motivo do que fazemos seja o sentimento do dever¹⁶⁹”, dado que “o motivo, embora seja muito relevante para o valor do agente, é irrelevante para a moralidade da ação.¹⁷⁰” Passa a ser a consequência da ação a determinar a sua moralidade e daí a designação de consequencialismo para a ética de Mill.

A felicidade é aquilo que todo o ser humano deseja para a sua vida. O autor defende que “a única prova de que um som é audível é o facto de as pessoas o ouvirem e [...] a única evidência que se pode produzir para mostrar que uma coisa é desejável é o facto das pessoas efetivamente a desejarem.¹⁷¹” Segundo Mill, os ingredientes específicos da felicidade são vários, mas esta é a única coisa realmente desejável, porque todos os outros prazeres desejados acabam por sê-lo enquanto *partes* da felicidade ou *meios* para a obter. “Tudo aquilo que não é desejado como como um meio para um fim que ultrapassa, e em última análise para a felicidade, é desejado enquanto parte da felicidade – e não é desejado por si mesmo enquanto isso não acontecer.¹⁷²” É o próprio Mill quem reconhece que “as questões e fins últimos não admitem uma prova na aceção comum do termo¹⁷³”, dado serem “questões sobre coisas que são desejáveis¹⁷⁴” e não sobre coisas que são de facto.

Sublinhe-se que neste percurso reflexivo a razão não está de fora ou reduzida a um sentimento, dado que são exigidas “considerações que há que entender como «boas razões» e não como provas lógicas.¹⁷⁵” O que o autor pretende é elencar “que razões pode apresentar para aceitar ou rejeitar a fórmula utilitarista.¹⁷⁶” Mill assume a discussão pública, tentando o assentimento ou expondo-se à possibilidade de crítica racional, lutando contra o inatismo como capacidade de compreensão da ética, o direito divino como princípio fundamentador explicativo e o grau definitivo das regras morais, pugnando pela sua necessidade de aprimoração contínua. O autor não pretende o fim da diversidade de critérios, mas antes que as diferentes teorias filosóficas proponham “um modo de decidir entre opções diferentes se não sempre fácil, ao menos [...] tangível e inteligível.¹⁷⁷”

Mill empreende um esforço considerável por tentar terminar com a visão de que o utilitarismo constitui uma doutrina marcada pelo egoísmo ético. Pelo contrário, “este padrão [utilitarista] define

¹⁶⁸ John Stuart Mill, *Utilitarismo e ensaios sobre Bentham*, Bookbuilders, Lisboa, 2020, p. 13.

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 31.

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 32.

¹⁷¹ John Stuart Mill, *Utilitarismo e ensaios sobre Bentham*, Bookbuilders, Lisboa, 2020, p. 62.

¹⁷² *Ibid.*, p. 67.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 61.

¹⁷⁴ *Ibid.*

¹⁷⁵ Ana de Miguel Alvarez, *Cómo leer a John Stuart Mill*, Ediciones Jucar, Gijón, 1994, p. 27.

¹⁷⁶ John Stuart Mill, *Op. Cit.*, p. 9.

¹⁷⁷ Ana de Miguel Alvarez, *Op. Cit.*, p. 27.

as regras e os preceitos da conduta humana, cuja observância pode assegurar aos seres humanos, no maior grau possível, uma existência¹⁷⁸ feliz, marcada pela maximização dos prazeres superiores e pela minimização da dor.

Ainda assim, o maior ponto de desencontro de Stuart Mill em relação ao utilitarismo de Bentham está em considerar que nem todos os prazeres têm igual valor. Afirma o autor que “é totalmente compatível com o princípio da utilidade reconhecer [...] que alguns *tipos* de prazer são mais desejáveis e valiosos do que outros.¹⁷⁹” O autor vai acrescentar critérios qualitativos, à intensidade e duração, barómetros quantitativos utilizados por Bentham. Ao hedonismo quantitativo, Mill vai responder com um hedonismo de matriz qualitativa.

3. A felicidade: prazeres inferiores e prazeres superiores

Como introito destas considerações distintivas, cumpre indagar onde fundamenta Mill tal diferença no tocante aos *tipos* de prazer. O autor remete para a experiência humana, como único espaço de possibilidade para que se encontre uma resposta. Argumenta que, *na realidade*, quem experimentou os prazeres inferiores e aqueles que produzem os mais nobres atributos humanos, prefere estes e elege-os “como os mais valiosos e cruciais para a felicidade humana.¹⁸⁰”

Nesta linha, Mill vai apontar para uma diferença substantiva entre prazer e felicidade. Afirma que um ser com reduzidas capacidades de obtenção de prazer tem mais facilidade em satisfazer as suas necessidades, quando comparado com um ser com amplas possibilidades. Ainda assim, “isso não pode traduzir-se na identificação da felicidade humana com o mero contentamento ou satisfação.¹⁸¹” É nesta linha argumentativa que lemos no *Utilitarismo* que “é melhor ser um ser humano insatisfeito do que um porco satisfeito; é melhor ser Sócrates insatisfeito do que um tolo satisfeito.¹⁸²”

Para Mill, o decisivo é a avaliação que, no quadro da experiência concreta, cada ser humano faz da qualidade intrínseca de cada prazer. É um facto que “podem escolher prazeres que deterioram a sua saúde, mas daí não se segue que valorizem mais a enfermidade que a saúde.¹⁸³” Mesmo que escolham o seu contrário, a convicção do autor é que continuarão a considerar a saúde como algo de superior e mais crucial para a vida humana. O autor aponta como causa para esta degenerescência coletiva, que afeta as escolhas dos prazeres, a degradação cultural e educativa da sociedade, que frequentemente faz diminuir a fasquia qualitativa dos objetivos a atingir. “Os homens perdem as suas aspirações superiores à medida que perdem os seus gostos intelectuais porque não têm tempo ou oportunidade para se lhes dedicarem, e viciam-se nos prazeres inferiores, não porque os preferam, [...] mas porque são os únicos a que têm acesso ou [...] com os quais ainda se conseguem deleitar.¹⁸⁴”

4. A felicidade: aproximação a uma síntese concetual

Uma interpretação mais ampla da obra de Mill permite entender a felicidade como conceito aberto e fechado. Enquanto conceito fechado, existem requisitos concretos que a definem: a autonomia, a liberdade e a segurança. Ligado à segurança, encontramos os tópicos da dignidade pessoal, do direito

¹⁷⁸ John Stuart Mill, *Op. Cit.*, p. 9.

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 9.

¹⁸⁰ Ana de Miguel Alvarez, *Cómo leer a John Stuart Mill*, Ediciones Jucar, Gijón, 1994, p. 29.

¹⁸¹ *Ibid.*

¹⁸² John Stuart Mill, *Op. Cit.* p. 18.

¹⁸³ Ana de Miguel Alvarez, *Op. Cit.*, p. 29.

¹⁸⁴ John Stuart Mill, *Op. Cit.*, p. 18.

à identidade e ao desenvolvimento do projeto de vida. No que concerne à segurança, o aspeto do direito à fiabilidade das expectativas estabelecidas, que “Mill chega a qualificar por vezes como o mais vital.¹⁸⁵” Enquanto conceito aberto, o autor aponta para a existência de um número indeterminado de coisas que pode passar a fazer parte da felicidade concreta de cada um. Mill considera a virtude a outra face da felicidade, defendendo que também esta tem de ser desenvolvida. No entanto, a virtude não constitui um fim em si mesma, valendo como contributo para a felicidade. É isso que justifica a proposta de Mill, que desafia que “quanto à escolha entre a sua própria felicidade e felicidade dos outros, [...] [o sujeito] seja tão estritamente imparcial como um espetador benevolente e desinteressado.¹⁸⁶”

Mill admite que, na amplitude da Humanidade, é comum que se queira outra coisa que não ter como preocupação preferencial a maior felicidade geral. Trata-se da circunstância de conflitualidade entre a legítima felicidade privada e o bem estar geral. Mill diz que essa tensão advém da mentalidade da época, que tendia a considerar que o consagrado pela educação e pela opinião pública como critério ético absoluto era o que vinculava a vontade humana. É exatamente esse desequilíbrio entre o público e o privado que o modo como Mill pensa a felicidade procura resolver, argumentando, no limite, que ninguém pode ser feliz sozinho.

O autor do *Utilitarismo* defende que a sociedade está mais preparada para obedecer a um conjunto de regras e menos formatada para fazer algo de positivo em relação ao bem comum. Nesse sentido, a virtude é “cooperação com o bem comum¹⁸⁷” e desenvolvimento natural do ser humano.

Como referido, esta felicidade não se esgota num simples prazer inferior, nem é uma realidade antropológica individual ou egoísta. Antes é “entendida como o interesse pelo bem estar e a felicidade dos outros ou o interesse pelo bem estar público, quer dizer, como virtude social e política.¹⁸⁸” Mill luta contra o egoísmo como causa de infelicidade, contra a falta de preocupação com os outros, contra a focagem obsessiva na obtenção de bens externos.

A capacidade de empatia é vista como fundamento dos sentimentos morais. A partir daqui o Princípio da Maior Felicidade deve ser regulador de todas as relações humanas. Se não o é, isto resulta do facto da natureza humana acabar por moldar a Humanidade noutra sentido. A racionalidade entra em cena com a tarefa de denunciar e desmembrar as falsas associações que a educação pela opinião pública inclina o ser humano a fazer, tolhendo desse modo a sua busca de felicidade. Mill acredita que as elites, habituadas aos prazeres superiores, têm aqui um papel nuclear a desempenhar, no sentido do desbloqueio dos labirintos que obscurecem a procura da felicidade. Paradoxalmente, ao mesmo tempo que critica a sua capacidade degenerativa, Mill diz que o ser humano carece de educação para operacionalizar a sua natureza e atingir o estado de sublimidade a que o cultivo dos prazeres superiores o guindará, a ele e ao resto da Humanidade.

De modo inverso a Bentham, para quem uma ação correta poderia ser realizada por um agente imoral, para Mill importa formar o carácter, sendo relevante o que se faz e que tipo de pessoa o pratica. Sublinha a importância de não esquecer as consequências da ação sobre o próprio indivíduo. Como a sociedade tem condições para moldar personalidades em sentido negativo, poderia perguntar-se se se poderiam utilizar todos os seus recursos para a formação de seres humanos de carácter virtuoso. A resposta, à luz de Mill, tem de ser negativa, porque a virtude não se impõe e porque a liberdade não permitiria essa imposição, caso ela se viesse a revelar possível. Persuadir o ser humano a abraçar a

¹⁸⁵ Ana de Miguel Alvarez, *Cómo leer a John Stuart Mill*, Ediciones Jucar, Gijón, 1994, p. 30.

¹⁸⁶ John Stuart Mill, *Utilitarismo e ensaios sobre Bentham*, Bookbuilders, Lisboa, 2020, p. 30.

¹⁸⁷ John Stuart Mill, *Utilitarismo e ensaios sobre Bentham*, Bookbuilders, Lisboa, 2020, p. 34.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 31.

virtude sem renunciar à liberdade é um problema que Mill resolve com a eleição da felicidade como critério ético e alargando-a a atributo político de preocupação com o bem estar geral.

Refutando a sujeição da ética à religião, Mill anota que uma organização social justa pode ser capaz de responder aos anseios de felicidade dos seres humanos, sem necessidade de perspetivação da Transcendência ou da Eternidade. Nesse sentido, “a ideia de imortalidade apenas seria necessária aos egoístas, apegados ao seu próprio eu.¹⁸⁹” O interesse intelectual por tudo o que rodeia o ser humano e a sua preocupação com os demais seriam fonte de inesgotável felicidade. Regressa o tema da superioridade dos prazeres mais elevados, para reiterar que o critério da felicidade nada tem a ver com a máxima felicidade egoísta. “Especialmente os que cultivaram [...] um sentimento de solidariedade com os interesses coletivos da humanidade, conservam um interesse pela vida que é tão intenso na véspera da morte como no vigor da juventude e da saúde.¹⁹⁰” Quem torna os outros mais felizes acrescenta valor ao mundo. Nessa ótica, para Mill, “o utilitarismo só poderá alcançar os seus objetivos mediante o cultivo da nobreza geral das pessoas.¹⁹¹”

5. Visão sobre o sacrifício

Mill enfrenta todas as posturas, nomeadamente a religiosa, que apontam para a renúncia à felicidade e ao prazer como critério de virtude. O sacrifício de mártires e heróis, que o autor considera a maior virtude que existe, só tem sentido para ele se for realizado com o objetivo de que outros não tenham igual sorte. Ou seja, em si mesmo, o sacrifício não constitui um bem e o único argumento que o pode legitimar é o descentramento em favor dos demais, por uma causa maior. Nas palavras de Mill, “o sacrifício pessoal tem de ser para um fim, não é o seu próprio fim.¹⁹²” Nesse sentido, aqueles que são capazes de renunciar ao deleite pessoal da vida quando [...] contribuem [...] para aumentar a felicidade total no mundo merecem toda a honra.¹⁹³” Assim, o sacrifício resume-se a um mero “meio para melhorar o mundo.¹⁹⁴”

6. Críticas à ética de Mill

A proposta ética de Stuart Mill é frequentemente criticada pelo facto de prescindir da análise das intenções. Como se fixa na consequência da ação, facilmente equipara um agente altruísta a um outro que teve um gesto motivado por alguma agenda pessoal. Em algumas circunstâncias, quer positivas, quer negativas, o ‘como se faz’ constitui um elemento aferidor importante.

Algumas leituras menos isentas da ética de Mill apontam a possibilidade de, com ela, justificar atos reprováveis à luz da dignidade humana, desde que os mesmos justificassem a felicidade de um número superior de pessoas. Existem certas formas de maximizar o bem que não são eticamente permissíveis e, nesse sentido, o autor estaria a propor uma ética demasiado permissiva. Ainda assim, a sua preocupação com a universalização do bem estar não parece admitir espaço para tal crítica.

A analogia entre o conceito de som e de felicidade, quando Mill tenta provar que esta é a única coisa que as pessoas desejam, tem igualmente alguns limites. Ser ‘audível’ é algo do domínio da atualidade, ao passo que ser desejável resvala para o campo da potencialidade.

¹⁸⁹ John Stuart Mill, *Utilitarismo e ensaios sobre Bentham*, Bookbuilders, Lisboa, 2020, p. 32.

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 24.

¹⁹¹ Ana de Miguel Alvarez, *Cómo leer a John Stuart Mill*, Ediciones Jucar, Gijón, 1994, p. 33.

¹⁹² John Stuart Mill, *Op. Cit.*, p. 28.

¹⁹³ *Ibid.*

¹⁹⁴ Ana de Miguel Alvarez, *Op. Cit.*, p. 33.

O conhecido argumento da ‘máquina de experiências’ aponta para possibilidade dos seres humanos poderem ser ligados mecanicamente a um mundo virtual onde a dor está ausente e a felicidade é absoluta. Viveriam num mundo qualitativamente superior ao nosso do ponto de vista hedonista, mas efetivamente irreal. Este argumento é usado para apontar as possibilidades alienantes do registo hedonista.

Alguns autores apontam a ética de Mill como demasiado exigente, sobretudo no tópico em que sugere a necessidade do sujeito fazer sacrifícios e de abdicar da felicidade individual em prol do bem estar geral, agindo como espetador imparcial quando estas duas dimensões estiverem em conflito.

Finalmente, a ideia da felicidade como cálculo acarreta problemas, dado que uma escala puramente numérica não resolve a multiplicidade de variáveis com que o sujeito se depara e revela-se um dispositivo limitado na hora de programar decisões de longo prazo.

Secção Três

1. O sacrifício da subjetividade e o imperativo categórico como expressões do bem comum universal

No sacrifício da subjetividade e no imperativo categórico, na formulação da lei universal, lemos expressões do bem comum universal. Isso parece ser uma realidade transparente. Neste sentido, não é forçar a nota dizer que a deontologia e o utilitarismo, pelo menos tal como Mill o pensa, não constituem um antagonismo absoluto. Apesar das críticas reciprocamente desferidas e sem as branquear, a possibilidade de ponte parece real. E não se trata de um exercício sincrético de síntese, onde tudo passa a ser igual, diluído na sua identidade. O desafio outro é densificar e consolidar uma decisão com os contributos específicos de cada sistema filosófico parcial. Terá ficado aflorada ao longo do texto que apresentamos a incompletude de cada uma das propostas éticas, lidas de modo isolado. A tarefa agora é apontar um compromisso de equilíbrio, depois de anotar as respetivas carências e dependências positivas.

Como ficou expresso, o padrão comportamental utilitarista “não é a maior felicidade do próprio agente, mas o maior total de felicidade em termos globais, e, embora seja possível duvidar de que um caráter nobre seja mais feliz devido à sua nobreza, não pode haver dúvida de que ele torna as outras pessoas mais felizes e de que o mundo em geral ganha imensamente com ele.¹⁹⁵” A felicidade é um cálculo que visa, no limite, toda a Humanidade, desafiando cada ser humano por si a crescer gradativamente na escala gradativa dos prazeres que eleger para seu deleite e aperfeiçoamento.

Mill não propõe uma moral prescritiva, porque quer salvaguardar o espaço da liberdade, mas não cede a um exercício que faz de cada ser humano circunstancial a medida de todas as coisas. Seja porque declina que dos prazeres inferiores decorra a liberdade, seja porque ‘persuade’ o ser humano a não regredir até eles e a crescer em apuramento ético, defende a “perspetiva segundo a qual precisamos de princípios para determinar as propriedades morais dos atos.¹⁹⁶” E apenas os “podemos inferir

¹⁹⁵ John Stuart Mill, *Utilitarismo e ensaios sobre Bentham*, Bookbuilders, Lisboa, 2020, pp. 20-21.

¹⁹⁶ Pedro Galvão, “Introdução”, in *Utilitarismo e ensaios sobre Bentham*, Bookbuilders, Lisboa, 2020, p. XVII.

indutivamente (...) a partir da experiência.¹⁹⁷ Ou seja, apenas no exercício ousado da existência pode acontecer a hermenêutica do correto. E essa concretização existencial apenas se faz com e para os outros. Ao hedonismo, no dizer de Pedro Galvão, Mill acrescenta um *preferencismo*, uma distinção qualitativa de prazeres e uma opção pelos que alavancam o ser humano para uma humanidade de excelência, e um *perfeccionismo*, que faz de cada pessoa carência inacabada.¹⁹⁸ Do mesmo modo, e segundo o mesmo autor, caminhamos da ideia de *Bem estarismo*, para o *agregacionismo* desse estado de excelência superior numa comunidade cada vez mais ampla, sendo esse consequencialismo [dos atos]¹⁹⁹ aquele que confere qualidade moral às ações. Nesse sentido é que se conclui que “um ato é correto se, e apenas se, não existe um ato alternativo que promova o bem num maior grau.²⁰⁰” Diria que a universalidade de Mill tende para o universalismo absoluto, mas está marcada por uma grande carga de realismo, quando alude à maior felicidade possível do maior número possível de pessoas. Entendo que algo de similar se passa em Kant, no tocante à reflexão sobre uma das formas do imperativo categórico. Diz o autor que “o imperativo categórico é portanto só um único, que é este: *Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.* [...] Deste único imperativo se podem derivar, como seu princípio, todos os imperativos do dever.²⁰¹” É uma evidência o apelo kantiano à universalidade. Cumpre notar igualmente que a ética formalista do autor tem que ver exatamente com a formulação de princípios gerais, que deixam margem à liberdade individual para o discernimento de princípios específicos e para a sua atualização. Podemos perceber que também Kant não consegue renunciar à existência e, como ideólogo da liberdade que é, assume a necessidade de a exercitar. Deste modo, a sua proposta de autonomia cruza-se com a necessária incontornável subjetividade social e é alteridade política. “Em Kant, a antropologia tem um sentido pragmático, não se tratando apenas, na economia do pensamento kantiano, de uma realidade teórica “que o aprofundamento sistemático de certas doutrinas particulares impõe.²⁰²” No que concerne à ética – enquanto teoria fundadora da *liberdade humana* – [...] representa mesmo o principal elo unificador.²⁰³”

Devido ao horizonte de universalidade em que se insere e ao respeito pela dignidade humana como valor absoluto, “torna-se necessário que «toda a moral», [...] em que se vislumbra a sua «aplicação aos seres humanos» resulte numa existência mundana.²⁰⁴”

De modo muito claro também Kant alude à perfeitibilidade da Humanidade, como condição de possibilidade da ética, dado que “não ter caráter é estar em «contradição consigo mesmo», não consentir «nenhum princípio permanente em si próprio» e isso é o mal; mas no homem, como ser de caráter já está suposta «uma disposição natural favorável e uma propensão ao bem»²⁰⁵” E isto constitui um desafio também ele amplificante, que é pensável em chave de universalidade.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. XVII.

¹⁹⁸ Cfr., Pedro Galvão, *Op. Cit.*, p. XX.

¹⁹⁹ Cfr., *Ibid.*, p. X-XI.

²⁰⁰ *Ibid.*, p. XXV.

²⁰¹ Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Edições 70, Lisboa, 2019, p. 62.

²⁰² José Barata-Moura, “Kant ou le sens pragmatique d’une Anthropologie, in AA. VV., *Was ist der Mensch?/Que é o Homem*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2010, p. 21.

²⁰³ *Ibid.*

²⁰⁴ *Ibid.*, p. 25.

²⁰⁵ Clélia Aparecida Martins, “O que é o homem? Um paralogismo entre a *Anthropologie* e a filosofia teórica de Kant”, in AA. VV., *Was ist der Mensch?/Que é o Homem*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2010, p. 87.

Parte II

Dispositivos Didáticos para a leção da sub unidade 'A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa das perspetivas filosóficas de Kant e Mill sobre o problema do critério ético da moralidade de uma ação'

1. Sumário

Apresenta-se neste tópico um elenco explicativo dos dispositivos didáticos preparados como sugestão para a leção das perspetivas filosóficas de Kant e Mill sobre o problema do critério ético da moralidade de uma ação. Num segundo momento, expomos os próprios dispositivos, tal como pensados para apresentar aos alunos em contexto de sala de aula.

Ao longo dos dispositivos, procurou-se fornecer aos alunos uma linha gráfica comum, que os fizesse sintonizar facilmente com os materiais de trabalho de Filosofia, permitindo mesmo que estes se pudessem distinguir no conjunto de outros e fosse, por isso, facilmente identificáveis.

1. Guião de Filme. No quadro da ética de Kant, para tratar o tema do dever, nomeadamente na sua relação distintiva com a legalidade, propomos o recurso a uma peça de humor dos 'Gato Fedorento' sobre a posição do [então] comentador Marcelo Rebelo de Sousa em relação à despenalização da interrupção voluntária da gravidez.

A perspetiva é gerar um debate na turma, anotando exemplos de atos segundo o dever, aproveitando para introduzir a distinção que Kant opera entre 'atos por dever' e 'atos conforme o dever'. Em relação a ambas, os alunos anotam as eventuais consequências de realizar ou não esses atos.

Sendo uma metodologia alternativa, a mesma permite ancorar a reflexão na realidade concreta, com a relevância não memorizável de ser lida com humor, permitindo o enraizamento da reflexão filosófica, avaliada como obstáculo recorrente ao processo de aproximação e aprendizagem da disciplina.

2. Guião de Filme. Ainda nos conteúdos kantianos da ética, propomos como recurso outra peça de humor, agora do grupo brasileiro 'Porta dos Fundos', que constitui uma paródia questionadora do tema bíblico dos 'Dez Mandamentos'. O objetivo deste dispositivo é dar a pensar a dimensão humana da vontade. Recorde-se que Kant privilegia a Boa Vontade como elemento nuclear da sua proposta filosófica e a necessidade de autonomia da mesma, compaginada com a rejeição de todas as eventuais heteronomias que a possam condicionar.

No recurso preparado para os alunos, estes encontram um guia de leitura da peça. São conduzidos na busca de conflitos entre a existência de uma vontade pensada como boa e a prevalência de interesses pessoais. A reflexão segue com a interrogação se, sem a possibilidade de punição, subsistirá na vontade individual fidelidade aos critérios éticos eleitos e se a possibilidade de pena não constitui uma imposição heterónoma que anula a bondade da vontade. Tentando reforçar a autonomia da vontade, aborda-se de seguida um tópico que procura explicar a fundamentação 'reguladora' da vontade, como realidade submetida à razão. Por fim, abre-se a interrogação se a Boa Vontade pode permanecer apenas como simples ideia ou se precisa de ser vertida em experiência.

As razões que justificam a escolha deste dispositivo decalcam-se da justificação do anterior. Acrescenta-se o objetivo de fazer da Filosofia lugar privilegiado de perguntas, laboratório que faz pensar, ao invés de a converter em receituário de soluções.

3. *Exercício de concetualização/questão-aula.* O tema do exercício que se propõe é, de novo, a Boa Vontade. Apresenta-se a versão do professor e dos alunos. Desta vez, o desafio é fazer com que os alunos se defrontem com o texto original de Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. O exercício apresenta-se uma fragmentação gráfica descodificadora da parte da obra referente ao tema. Tal recurso pretende tornar o texto apelativo, desafiar à leitura integral ou parcial do mesmo e contrapor aos alunos um registo pedagógico onde a cientificidade emerge de um modo mais rigoroso, e recorrer ao meio privilegiado pelo qual a Filosofia se faz, o texto.

Os alunos são conduzidos pelo texto de Kant e desafiados a realizar o exercício. À medida que gradualmente se avança, aparece projetada a correção de cada uma das etapas.

4. *Exercício de concetualização/questão-aula.* Este dispositivo está preparado para a lecionação da aula relativa ao tema dos Imperativos Hipotético e Categórico, que Kant distingue. Apresenta-se novamente a versão do professor e dos alunos.

Desta vez, os alunos são guiados pela perspetiva de um comentador da obra de Kant. Por si só, tal facto pode servir para incutir nos mesmos a importância de perspetivarem no seu horizonte formativo a necessidade de realizar alguma investigação e leituras paralelas. Trata-se de alunos numa fase ainda embrionária, mas de um elemento que pode favorecer e densificar o seu estudo.

5. *Metodologia alternativa.* Para introdução do tópico da autonomia/heteronomia da vontade, propomos como recurso a escuta da música «Escolhas», interpretada por Sara Tavares, bem como a exploração da respetiva letra.

‘Poder fazer tudo, mas nem tudo convir’ é o refrão que preside à abordagem deste tópico das Aprendizagens Essenciais. Os alunos são conduzidos na exploração da [as]simetria entre o ‘fazer o que se quer’ e a escolha racional do Bem que humaniza.

A opção por um dispositivo de natureza alternativa coloca os alunos num contraponto, que se quer salutar e dinâmico, entre a eventual aridez do texto filosófico mais denso e a atratividade potencial que pode constituir um recurso deste cariz.

6. *Metodologia alternativa.* Para introdução do tópico ‘ações motivada pelo dever/conforme o dever’ apresentam-se duas notícias, relativas a duas figuras televisivas, convidando-se os alunos a uma análise das motivações que presidiram às mesmas. Trata-se de uma proposta que pode permitir alavancar um debate, incrementar o levantamento de questões iniciais e sugerir que os alunos enunciem outros exemplos decorrentes da sua própria leitura da realidade e dos seus próprios exemplos de vida.

7. *Metodologia alternativa.* Para a conclusão do estudo da ética de Kant, propomos um recurso construído a partir da exploração fragmentada e visual da letra da música ‘*Talvez se eu dançasse*’, obra de Miguel Araújo. Trata-se de um texto sobre a timidez pessoal. Adaptando o texto à lecionação dos conteúdos, propõe-se uma leitura da ética kantiana a partir da expressão «fazer como se ninguém estivesse a ver». Ou seja, agir por dever, racionalmente, segundo uma Boa Vontade, aplicando e respeitando as formulações do imperativo categórico.

Depois de um excerto do vídeo oficial da música, a proposta é que, à semelhança dos artistas em palco, os alunos usem uma venda e possam ter um descontraído momento de dança, como se ‘ninguém estivesse a ver’. A venda será um recurso central neste dispositivo e permitirá encerrar esta unidade temática com uma experiência de *‘flash mob’*.

8. *Exercício de concetualização/problematização*. A partir do texto de Mill, na obra *‘Utilitarismo’*, propõe-se o estudo do Princípio da Maior Felicidade, a sua nota ética fundamental. Como contraponto com a ética kantiano, e pelas mesmas razões apontadas por ocasião das referências didáticas ao texto deste autor, optamos por introduzir o estudo da ética de Mill com o recurso ao seu texto original.

Os alunos são guiados por um exercício de leitura e uma fragmentação do texto apresentada graficamente. Gradativamente, descobrem-se os tópicos nucleares da ética de Mill. Desde o critério correto da moralidade de uma ação à consequência da mesma. Desde uma alusão à definição de felicidade até uma nota sobre o conceito de infelicidade. A conclusão decisiva aponta a especificidade do uso que Mill faz do conceito de felicidade, colocando o foco na maior porção de felicidade para o maior número possível de pessoas.

9. *Metodologia alternativa e exercício de problematização/concetualização*. A proposta de recurso didático visa o estudo dos prazeres superiores e inferiores. Procurando uma leitura relacional entre a música *«Questões de Moral»*, de B. Fachada, e o texto de Mill, fazemos o adentramento no estudo da distinção entre prazeres inferiores e superiores. A primeira parte do exercício reporta à relação de distinção entre prazeres inferiores e superiores, que Mill opera, sendo os alunos conduzidos pela música até à busca de exemplos, aplicando na sua contemporaneidade concreta a obra do autor.

Numa segunda parte do dispositivo, do domínio do exercício, os alunos são novamente confrontados com o texto *‘Utilitarismo’*. Depois da leitura orientada dos fragmentos, o tema do primeiro momento foca-se na resposta à interrogação sobre a razão pela qual, segundo Mill, cada pessoa prefere aquilo que prefere um ser humano sábio no tocante à dimensão do prazer. Num segundo momento, a ideia passa pela anotação dos critérios que Mill rejeita e prefere no tocante à avaliação dos prazeres.

10. *Exercício de leitura, análise de texto e síntese*. Novamente apresentado na versão do professor e alunos, propomos um recurso didático construído a partir do texto de referência de Mill. Nele, os alunos são conduzidos no estudo das dimensões do motivo da ação, da imparcialidade do sujeito e das razões que podem eventualmente legitimar um sacrifício e que se prendem com a obtenção da maior porção de felicidade possível para o maior número possível de pessoas. em Mill. O dispositivo conclui com uma síntese sinótica breve entre Mill e Kant.

11. *Jogo de tabuleiro ‘Ethos’*. Decalcado do *‘Trivial Pursuit’*, propomos uma adaptação do mesmo para a didática filosófica, no caso para apoio à lecionação das temáticas da ética presentes no programa do 10º ano. Esta é uma primeira proposta, aberta, com possibilidades de apuramento ulterior, à medida que acolha outras reflexões e seja concretamente testada.

Propomos um recurso que pode ser usado quotidiana e progressivamente, como exercício de revisão/consolidação, criando, por exemplo, um campeonato entre equipas de alunos, ou em momentos mais pontuais de revisão. Criando uma competição saudável entre alunos, a expectativa é criar uma experiência dinâmica em contexto de aula e incrementar o gosto pessoal dos alunos pelos conteúdos.

O jogo está construído com 120 cartas, distribuídas em 10 questões por cada autor, relativas aos seis temas seguintes: bio-bibliografia, bem último, critérios de avaliação da ação, princípios éticos fundamentais, casos e decisões e críticas. O que se anexa é uma amostra do jogo físico.

Sublinhe-se que muitas das questões que constam das 'cartas' do *Ethos* são adaptadas de questões saídas em exames nacionais de filosofia. Desta forma, os alunos começam a ser introduzidas no estilo de perguntas de exame e iniciam um contacto remoto quase impercetível com a sua preparação.

2. Guião de Filme



Aluno/a _____

Para pensar a Boa Vontade em Kant – MOMENTO INTRODUTÓRIO CONTEXTUALIZADOR E MOTIVADOR

Visionamento de vídeo

PORTA DOS FUNDOS
10 Mandamentos

<https://www.youtube.com/watch?v=eLawrQ1KQno>

GUIÃO DE LEITURA DO VÍDEO

1. Procurar o conflito entre uma vontade boa e interesses particulares, agendas pessoais, etc.
2. Questionar se, sem punição, a vontade particular mantém fidelidade aos critérios [permanece boa] e se a ameaça da punição não diminui/anula a bondade da vontade.
3. Pensar o que justifica que se possa fazer determinadas coisas e que outras estejam proibidas e que parece regular a vontade
4. Refletir a aplicação da boa vontade na experiência e o papel interpretativo da vontade particular
5. Perceber se a boa vontade tem de ser transformada em experiência ou se pode permanecer apenas como uma ideia

Dos mesmos autores,
como complemento,
para visionamento
pessoal: "A Criação"

https://www.youtube.com/watch?v=YTIQ_2SaQmM



3. Exercício de problematização/concetualização

FILOSOFIA 10º A | LUÍS FRANCISCO | ANO LETIVO 2021/2022

Aluno/a _____



Problematização [qual o tema do texto?]

Tema: O conceito de Boa Vontade
Pergunta(s): O que consideramos de modo comum como bom, será absolutamente Bom? Qual é o Bem Último e incondicional?



Vocabulário

Argúcia: observação fina
Soberba: arrogância
Absoluto: sem restrição; oposto a relativo.
Pressupor: prever
Restringir: limitar
Nutrir: conservar
Aptidão: habilidade
Inclinação: tendência

Neste mundo (...) nada é possível pensar que possa ser considerado **bom sem limitação**, a não ser uma só coisa: uma **boa vontade**. Discernimento, argúcia de espírito, capacidade de julgar (...) são sem dúvida (...) coisas boas e desejáveis; mas também podem tornar-se extremamente más e prejudiciais se a vontade, que haja de **fazer uso** destes dons naturais (...) não for boa. (...) Poder, riqueza, honra, mesmo a saúde, e todo o bem-estar (...) dão ânimo que muitas vezes por isso mesmo desanda em soberba, se não existir a boa vontade que **corrija** a sua influência sobre a alma. (...) A boa vontade parece constituir a **condição indispensável** do próprio facto de sermos dignos de felicidade. Algumas qualidades são mesmo favoráveis a esta boa vontade e podem facilitar muito a sua obra, mas não têm todavia nenhuma valor íntimo absoluto, (...) pressupõem (...) uma boa vontade, a qual **restringe** a alta estima que, aliás com razão, por elas se nutre e não permite que as consideremos absolutamente boas. Moderação nas emoções e paixões, autodomínio e calma reflexão são não somente boas a muitos respeito, mas parecem constituir até parte do valor *íntimo* da pessoa; mas falta ainda muito para as podermos declarar boas sem reserva. (...) Sem os **princípios** duma boa vontade, podem elas tornar-se muitíssimo más, e o sangue-frio dum facínora (...) o faz (...) mais abominável a nossos olhos do que o julgaríamos sem isso. A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão somente pelo querer, isto é, em si mesma, e considerada em si mesma, deve ser avaliada em grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação, ou mesmo, se quiser, da soma de todas as inclinações.

Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, pp. 21-23

Primeira Leitura

- Única coisa absoluta e incondicionalmente boa: Boa Vontade
- Qualidades boas + 'bens' bons = podem tornar-se algo mau, sem a boa vontade como primeira condição

EXERCÍCIO DE CONCRETIZAÇÃO/PROBLEMATIZAÇÃO | ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS 1

FILOSOFIA 10º A | LUÍS FRANCISCO | ANO LETIVO 2021/2022

Aluno/a _____

BOM SEM LIMITAÇÃO

-

BOM COM LIMITAÇÃO

Neste mundo (...) nada é possível pensar que possa ser considerado bom sem limitação, a não ser uma só coisa: uma **boa vontade**

Bom sem limitação

Uma só coisa

↓

Boa Vontade

≠

Bom, com limitação

Várias coisas

Primeiro grupo de exemplos: discernimento, argúcia de espírito, capacidade de julgar

Segundo grupo de exemplos: poder, riqueza, honra, saúde

Terceiro grupo de exemplos: moderação nas emoções e paixões, autodomínio, calma reflexão

EXERCÍCIO DE CONCRETIZAÇÃO/PROBLEMATIZAÇÃO | ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS 2

FILOSOFIA 10º A | LUÍS FRANCISCO | ANO LETIVO 2021/2022

Aluno/a _____

Como pensa Kant a Boa Vontade?

Do texto...
"Bom sem limitação"

A única coisa boa sem limitação, o único bem absoluto

Do texto...
"Vontade que haja de fazer uso"

Orientadora do uso que se faz dos bens com limitação, que são *apenas* relativos

Do texto...
"Corrija a sua influência sobre a alma"

Corrige a influência do excesso de otimismo em relação aos bens relativos

Do texto...
"Condição indispensável"

Condição indispensável do facto de sermos dignos de felicidade

Do texto...
"Restringe a alta estima"

Restringe a estima que possa levar a considerar os bens relativos como absolutos

Do texto...
"Princípios de uma boa vontade"

Princípio orientador do valor íntimo de cada pessoa

Ver Meta, na página 1

EXERCÍCIO DE CONCRETIZAÇÃO/PROBLEMATIZAÇÃO | ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS 4

FILOSOFIA 10º A | LUÍS FRANCISCO | ANO LETIVO 2021/2022

Aluno/a _____

LIMITES DAQUILO QUE É BOM COM LIMITAÇÃO

TEXTO

- 1** As qualidades boas não são utilizadas com boa vontade

Quando a vontade que haja em fazer uso desses dons naturais não for boa

Exemplo: A capacidade de julgar, em si mesmo boa, sem uma vontade boa a orientar, pode ser crítica fácil e injusta
- 2** A soberba não é corrigida pela boa vontade

[Poder, riqueza, honra, saúde...] dão ânimo que muitas vezes por isso mesmo desanda em soberba, se não existir a boa vontade que corrija a sua influência sobre a alma

Exemplo: O poder, que em si mesmo é um bem, sem uma vontade orientada para o bem pode tornar-se tirania
- 3** [Otimismo excessivo] A estima de algumas qualidades torna-as bem absoluto, não refreado pela boa vontade.

Algumas qualidades são mesmo favoráveis a esta boa vontade e podem facilitar muito a sua obra, mas não têm todavia nenhuma valor íntimo absoluto, (...) pressupõem (...) uma boa vontade, a qual restringe a alta estima que, aliás com razão, por elas se nutre

Exemplo: O bem-estar, que em si mesmo é um bem, sem uma vontade boa, sem solidariedade, pode gerar egoísmo
- 4** O bem degenera em mal, se não for orientado pelo princípio da boa vontade

Moderação nas emoções e paixões, autodomínio e calma reflexão são não somente boas a muitos respeito, mas parecem constituir até parte do valor *íntimo* da pessoa. [...] Sem os princípios duma boa vontade, podem elas tornar-se muitíssimo más

Exemplo: O autodomínio, que em si mesmo é um bem, sem a boa vontade a orientar, na pessoa de um homicida tornam-no ainda mais perigoso

EXERCÍCIO DE CONCRETIZAÇÃO/PROBLEMATIZAÇÃO | ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS 3

FILOSOFIA 10º A | LUÍS FRANCISCO | ANO LETIVO 2021/2022

Aluno/a _____



Problematização [qual o tema do texto?]

Tema:
Pergunta(s):

Boa Vontade: 1.
2.
3.
4.



Vocabulário

Argúcia: observação fina
Soberba: arrogância
Absoluto: sem restrição; oposto a relativo.
Pressupor: prever
Restringir: limitar
Nutrir: conservar
Aptidão: habilidade
Inclinação: tendência

Neste mundo (...) nada é possível pensar que possa ser considerado **bom sem limitação**, a não ser uma só coisa: uma **boa vontade**. Discernimento, argúcia de espírito, capacidade de julgar (...) são sem dúvida (...) coisas boas e desejáveis; mas também podem tornar-se extremamente más e prejudiciais se a vontade, que haja de **fazer uso** destes dons naturais (...) não for boa. (...) Poder, riqueza, honra, mesmo a saúde, e todo o bem-estar (...) dão ânimo que muitas vezes por isso mesmo desanda em soberba, se não existir a boa vontade que **corrija** a sua influência sobre a alma. (...) A boa vontade parece constituir a **condição indispensável** do próprio facto de sermos dignos de felicidade. Algumas qualidades são mesmo favoráveis a esta boa vontade e podem facilitar muito a sua obra, mas não têm todavia nenhuma valor íntimo absoluto, (...) pressupõem (...) uma boa vontade, a qual **restringe** a alta estima que, aliás com razão, por elas se nutre e não permite que as consideremos absolutamente boas. Moderação nas emoções e paixões, autodomínio e calma reflexão são não somente boas a muitos respeito, mas parecem constituir até parte do valor *íntimo* da pessoa; mas falta ainda muito para as podermos declarar boas sem reserva. (...) Sem os **princípios** duma boa vontade, podem elas tornar-se muitíssimo más, e o sangue-frio dum facínora (...) o faz (...) mais abominável a nossos olhos do que o julgaríamos sem isso. A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, **pela aptidão** para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão somente pelo querer, isto é, em si mesma, e considerada em si mesma, deve ser avaliada em grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação, ou mesmo, se quiser, da soma de todas as inclinações.

Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, pp. 21-23

Primeira Leitura

1. Única coisa absoluta e incondicionalmente boa:

2. Qualidades boas + 'bens' bons = Que lhes pode acontecer?

EXERCÍCIO DE CONCRETIZAÇÃO/PROBLEMATIZAÇÃO | ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS 1

FILOSOFIA 10º A | LUÍS FRANCISCO | ANO LETIVO 2021/2022

Aluno/a _____

BOM SEM LIMITAÇÃO

-

BOM COM LIMITAÇÃO

Neste mundo (...) nada é possível pensar que possa ser considerado bom sem limitação, a não ser uma só coisa: uma **boa vontade**

Bom sem limitação

↓

≠

Primeiro grupo de exemplos:

Segundo grupo de exemplos:

Terceiro grupo de exemplos:

EXERCÍCIO DE CONCRETIZAÇÃO/PROBLEMATIZAÇÃO | ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS 2

FILOSOFIA 10º A | LUÍS FRANCISCO | ANO LETIVO 2021/2022

Aluno/a _____

TEXTO

→ LIMITES DAQUILO QUE É BOM COM LIMITAÇÃO

↓

1 As qualidades boas não são utilizadas com boa vontade

Exemplo: _____

2 A soberba não é corrigida pela boa vontade

Exemplo: _____

3 [Otimismo excessivo] A estima de algumas qualidades torna-as bem absoluto, não refreado pela boa vontade.

Exemplo: _____

4 O bem degenera em mal, se não for orientado pelo princípio da boa vontade

Exemplo: _____

EXERCÍCIO DE CONCRETIZAÇÃO/PROBLEMATIZAÇÃO | ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS 3

FILOSOFIA 10º A | LUÍS FRANCISCO | ANO LETIVO 2021/2022

Aluno/a _____

→ Como pensa Kant a Boa Vontade?

Do texto... "Bom sem limitação" → _____

Do texto... "Vontade que haja de fazer uso" → _____

Do texto... "Corrija a sua influência sobre a alma" → _____

Do texto... "Condição indispensável" → _____

Do texto... "Restringe a alta estima" → _____

Do texto... "Princípios de uma boa vontade" → _____

Ver Meta, na página 1

EXERCÍCIO DE CONCRETIZAÇÃO/PROBLEMATIZAÇÃO | ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS 4

4. Exercício de concetualização/questão-aula

FILOSOFIA 10º A | LUÍS FRANCISCO | ANO LETIVO 2021/2022

Imperativo Categórico versus Imperativo hipotético
 Kant distingue duas maneiras como a razão pode comandar a vontade, dois tipos diferentes de imperativo. Um tipo de imperativo, talvez o mais familiar, é o imperativo hipotético. Os imperativos hipotéticos usam a razão instrumental: se quer X, então faça Y. Se quer ter uma boa reputação nos negócios, então trate os seus clientes com honestidade. Kant opõe os imperativos hipotéticos, que são sempre condicionais, a um tipo de imperativo que é incondicional: o imperativo categórico. "No caso de a ação ser apenas boa como meio para qualquer outra coisa", escreve Kant, o imperativo é hipotético. "Se a ação é representada como boa em si mesma e, por conseguinte, necessária para uma vontade conforme à razão, então o imperativo é categórico." (...) Com "categórico, Kant quer dizer incondicional. (...) Por exemplo, quando um político faz um desmentido categórico de um determinado escândalo, o desmentido (...) é incondicional – sem qualquer lacuna ou exceção. Do mesmo modo, um dever categórico ou um direito categórico é aquele que se aplica independentemente das circunstâncias. Para Kant, um imperativo categórico comanda (...) sem referência a ou dependência de qualquer outro objetivo. "Está relacionado não com a questão da ação e dos seus tenos resultados, mas sim com a sua forma e o princípio que lhe está subjacente. E o que é essencialmente bom na ação consiste na disposição mental, sejam quais forem as consequências". Segundo Kant, apenas um imperativo categórico se pode qualificar como um imperativo de moralidade. (...) Ser livre no sentido de autónomo, requer que eu aja não por um imperativo hipotético, mas sim por um imperativo categórico.

Michael J. Sandel (2011), *Justiça. Fazemos o que devemos?*, Presença, pp. 127-130.

Objetivo último: a razão comandar a vontade

Classificação da bondade da ação

Boa como meio para qualquer outra coisa

ou

Boa em si mesma

Fórmula da lei universal
 "Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal."

Caraterísticas do Imp. Categórico

Fórmula do fim em si
 "Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como um fim e nunca como um meio."

Exemplo de Imp. Hipotético: Se quer ter boa reputação nos negócios, então trate os seus clientes com honestidade
 Formulação: Se quer X, então, faça Y

Imperativo hipotético

Imperativo categórico

Justificação da necessidade desta ação: necessária para uma vontade conforme à razão

Incondicional: aplica-se independentemente das circunstâncias

Tem a ver com a forma e o princípio subjacente

A bondade consiste na disposição mental, independentemente das consequências

Único imperativo de moralidade

Questão de Aula [resposta em folha oficial da Escola]
 Formula um exemplo de uma máxima que passe o teste do imperativo categórico, na dupla formulação estudada e explica porque razão isso, de facto, acontece. [10 val.]

EXERCÍCIO DE CONCETUALIZAÇÃO/QUESTÃO AULA | ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS 1

FILOSOFIA 10º A | LUÍS FRANCISCO | ANO LETIVO 2021/2022

Aluno _____ Número _____

Imperativo Categórico versus Imperativo hipotético
 Kant distingue duas maneiras como a razão pode comandar a vontade, dois tipos diferentes de imperativo. Um tipo de imperativo, talvez o mais familiar, é o imperativo hipotético. Os imperativos hipotéticos usam a razão instrumental: se quer X, então faça Y. Se quer ter uma boa reputação nos negócios, então trate os seus clientes com honestidade. Kant opõe os imperativos hipotéticos, que são sempre condicionais, a um tipo de imperativo que é incondicional: o imperativo categórico. "No caso de a ação ser apenas boa como meio para qualquer outra coisa", escreve Kant, o imperativo é hipotético. "Se a ação é representada como boa em si mesma e, por conseguinte, necessária para uma vontade conforme à razão, então o imperativo é categórico." (...) Com "categórico, Kant quer dizer incondicional. (...) Por exemplo, quando um político faz um desmentido categórico de um determinado escândalo, o desmentido (...) é incondicional – sem qualquer lacuna ou exceção. Do mesmo modo, um dever categórico ou um direito categórico é aquele que se aplica independentemente das circunstâncias. Para Kant, um imperativo categórico comanda (...) sem referência a ou dependência de qualquer outro objetivo. "Está relacionado não com a questão da ação e dos seus tenos resultados, mas sim com a sua forma e o princípio que lhe está subjacente. E o que é essencialmente bom na ação consiste na disposição mental, sejam quais forem as consequências". Segundo Kant, apenas um imperativo categórico se pode qualificar como um imperativo de moralidade. (...) Ser livre no sentido de autónomo, requer que eu aja não por um imperativo hipotético, mas sim por um imperativo categórico.

Michael J. Sandel (2011), *Justiça. Fazemos o que devemos?*, Presença, pp. 127-130.

Objetivo último:

Classificação da bondade da ação

ou

Fórmula da lei universal

Caraterísticas do Imp. Categórico

Fórmula do fim em si

Exemplo de Imp. Hipotético:
 Formulação:

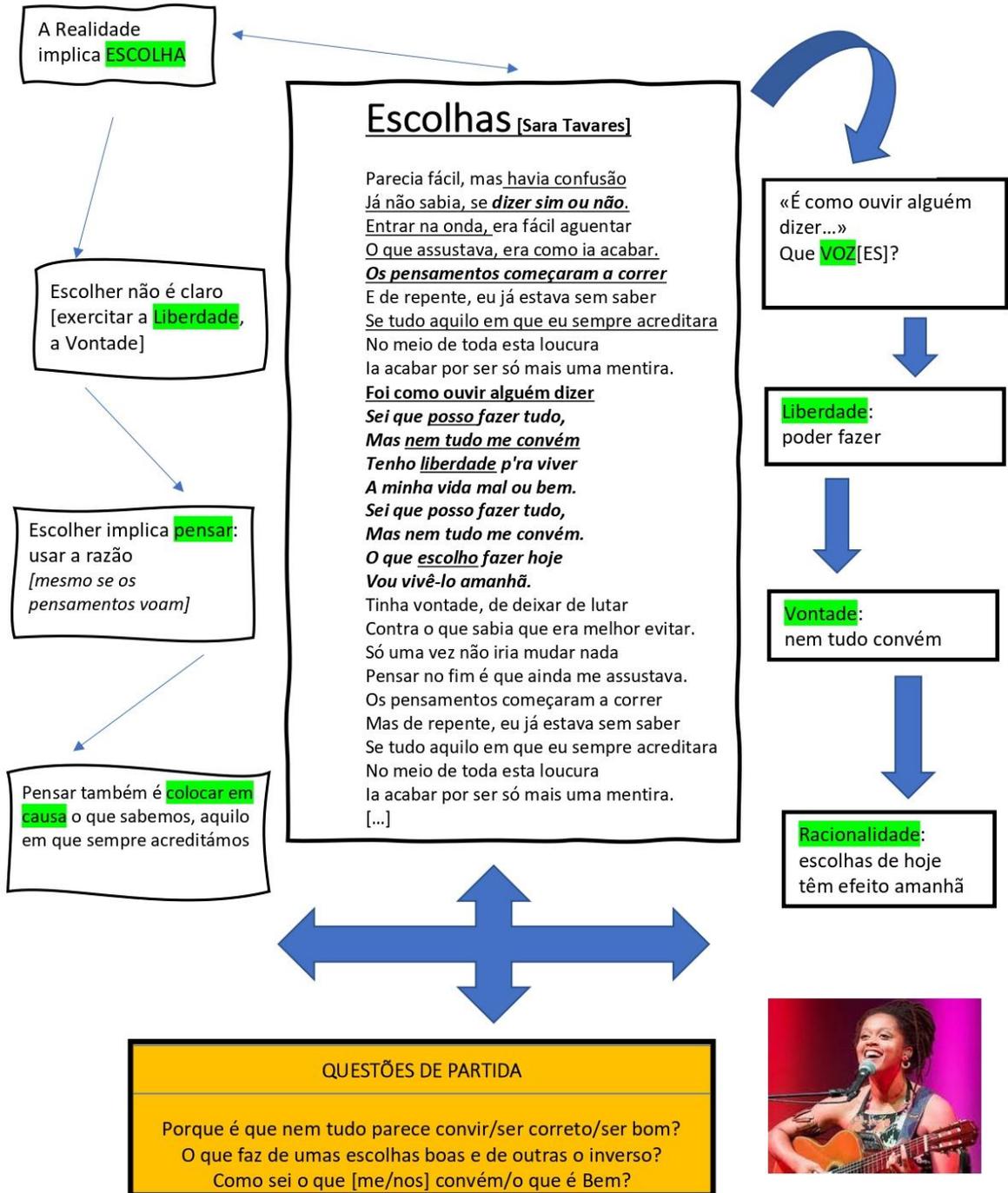
Imperativo

Justificação da necessidade desta ação:

Questão de Aula [resposta em folha oficial da Escola]
 Formula um exemplo de uma máxima que passe o teste do imperativo categórico, na dupla formulação estudada e explica porque razão isso, de facto, acontece. [10 val.]

EXERCÍCIO DE CONCETUALIZAÇÃO/QUESTÃO AULA | ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS 1

5. Metodologia alternativa



6. Metodologia alternativa



JN IN Direto Nacional Local Justiça Mundo Economia Desporto Pessoas Inovação Cultura Opinião NM

GAIA

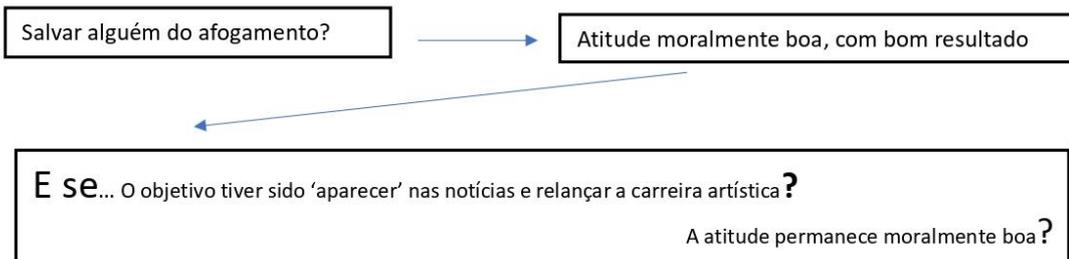
Fernando Rocha salva homem de afogamento

A.F. 13 Junho 2009 às 00:15

Fernando Rocha salvou um homem de morrer afogado nas águas do rio Douro.

O acto heróico aconteceu na noite desta sexta-feira, quando o humorista, apercebendo-se de um vulto nas águas e dos pedidos de socorro, se lançou à corrente. Nadou cerca de cem metros e encontrou quase inanimado o homem, que se lançara desde o tabuleiro inferior da ponte de D. Luís.

O humorista estava a rodar um DVD promocional na Ribeira de Gaia quando ouviu o estrondo do que imediatamente identificou como o de um corpo a cair à água. "Conheço bem o rio e aquele som. Pensei que era algum miúdo. Também eu, quando era rapaz, me atirava muitas vezes ao rio para ir apanhar as moedas dos turistas. Mas logo vi que que o



Manuel Luís Goucha comoveu Portugal depois de esta segunda-feira, 4 de janeiro, ter ajudado um casal que ficou sem casa depois de um incêndio, em direto do programa "Dois à 10", o formato conduzido por Cláudio Ramos e Maria Botelho Moniz que veio substituir o "Você na TV!"

Eduardo Madeira foi um dos primeiros a reagir ao facto de Goucha este ter oferecido 35 mil euros a um casal que viu a sua casa ficar destruída, num incêndio, no dia de Natal. "É o homem do dia. Estreou o seu programa novo. Todavia, foi no programa da manhã que teve um gesto inesquecível. Eu vi. Um casal com três filhos perdeu tudo num incêndio. O Goucha, sem ninguém estar à espera, decidiu oferecer 35 mil euros para reconstruir a casa daquelas pessoas. Um grande gesto, de um grande homem. Há uns que falam falam, mas não fazem nada. Este fez", escreveu o humorista, como legenda de uma foto em que o apresentador surge a limpar as lágrimas de emoção.

Recorde-se que foi durante a estrela do "Dois à 10" que Manuel Luís Goucha entrou inesperadamente em direto através de chamada telefónica, e surpreendeu Patrícia e Sérgio e a dupla de anfitriões. "Olá, Cláudio. Olá, Maria. Eu estou lavado em lágrimas. Estou na preparação do programa da tarde e a acompanhar o vosso programa. Para já, parabéns pelo vosso programa e parabéns por nos encherem as manhãs de energia e de alegria", começou por dizer Manuel Luís Goucha, com a voz embargada.

Em estúdio, estava o casal, que tinha acabado de explicar que precisava de angariar 35 mil euros para reconstruir a sua casa ardida. Goucha avançou com o valor na totalidade: "Eu dou os 35 mil euros. É tudo colocado na conta. Sejam felizes", disse.

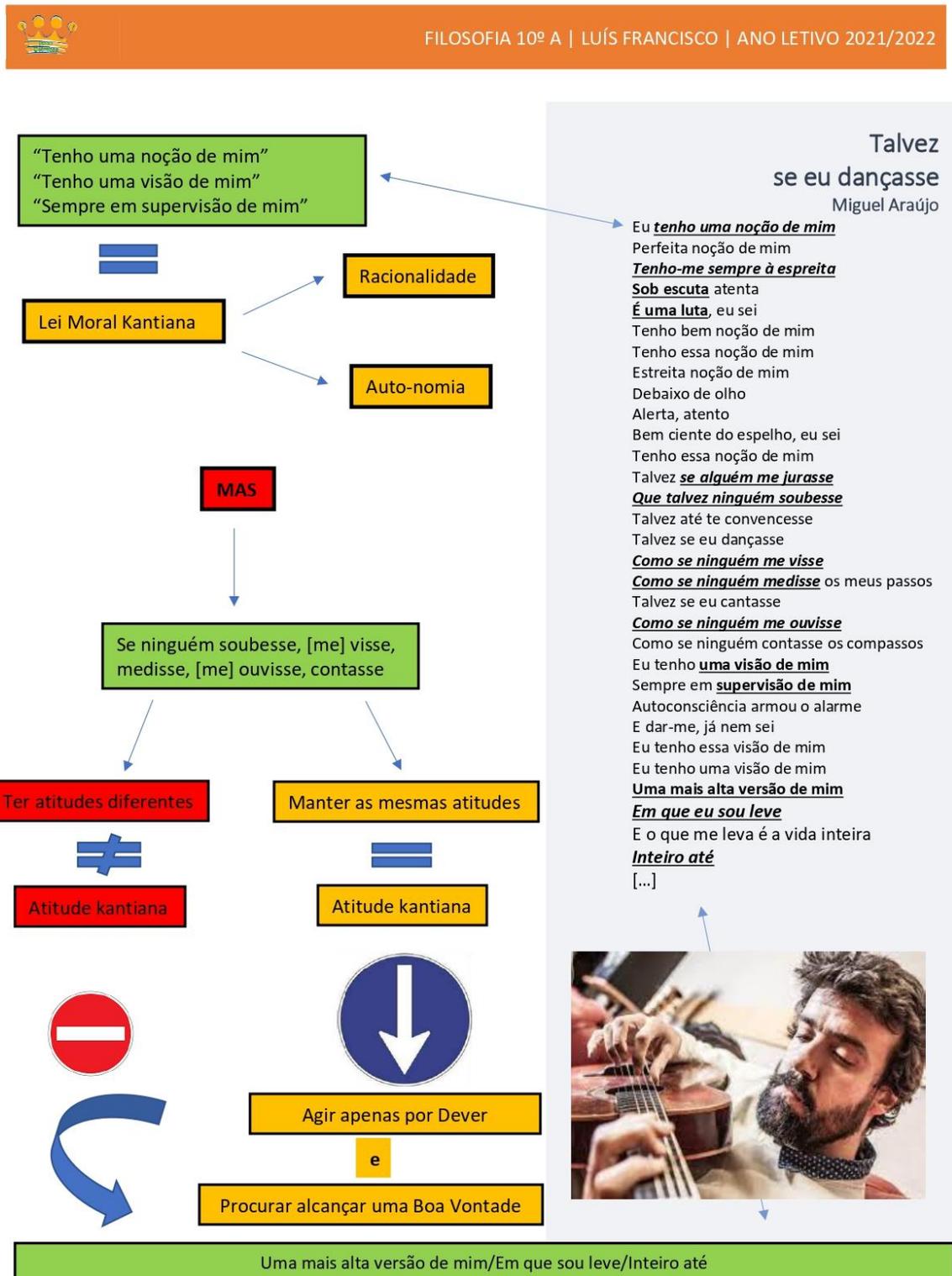
Já de tarde, foi a vez de **Cristina Ferreira** interromper o programa do comunicador para o surpreender. **Veja aqui** o que aconteceu.

Fonte: Revista VIP, 5-1-2021

É se...
Oferecer uma casa a quem um incêndio desalojou fosse um meio de aumentar audiências?
A atitude permanece moralmente boa?



7. Metodologia alternativa

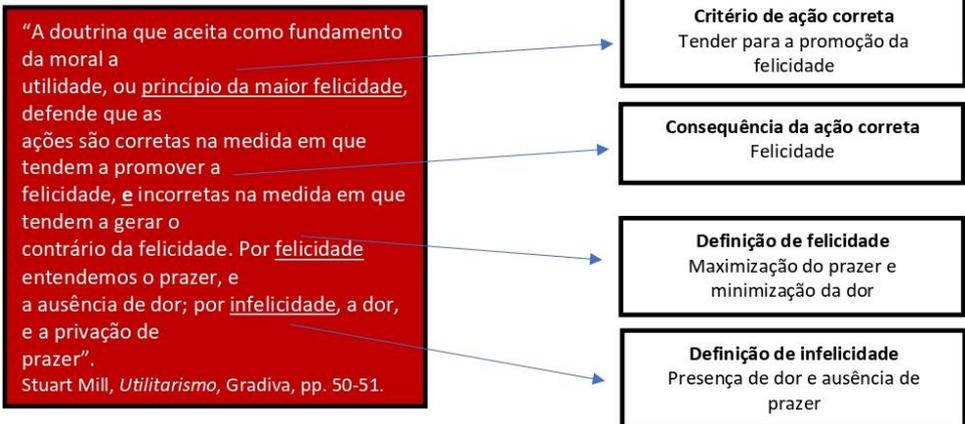


8. Exercício de concetualização/problematização

FILOSOFIA 10ª A | LUÍS FRANCISCO | ANO LETIVO 2021/2022

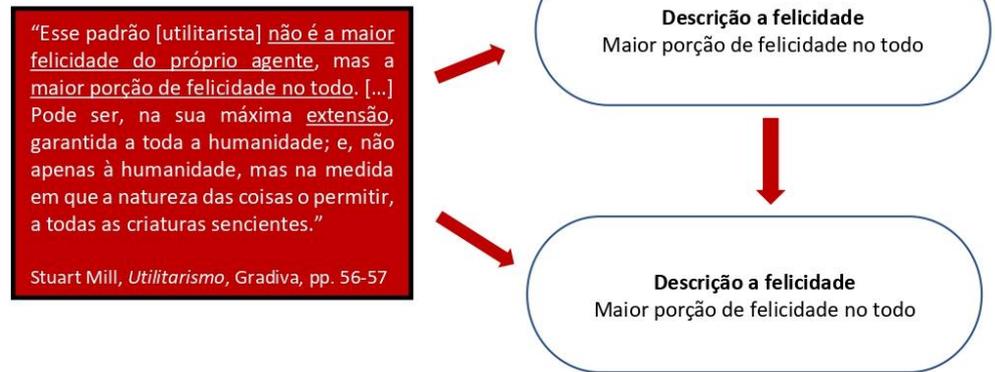
Aluno/a _____

Princípio da Maior Felicidade
[Princípio da Utilidade]



MAS

QUE FELICIDADE?



Aluno/a _____

Princípio da Maior Felicidade
[Princípio da Utilidade]

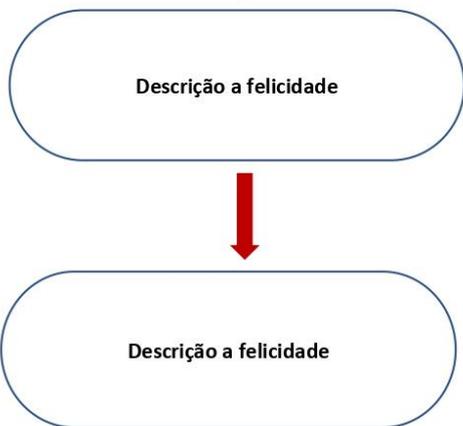
“A doutrina que aceita como fundamento da moral a utilidade, ou princípio da maior felicidade, defende que as ações são corretas na medida em que tendem a promover a felicidade, e incorretas na medida em que tendem a gerar o contrário da felicidade. Por felicidade entendemos o prazer, e a ausência de dor; por infelicidade, a dor, e a privação de prazer”.
Stuart Mill, *Utilitarismo*, Gradiva, pp. 50-51.

- Critério de ação correta
- Consequência da ação correta
- Definição de felicidade
- Definição de infelicidade

MAS QUE FELICIDADE?



“Esse padrão [utilitarista] não é a maior felicidade do próprio agente, mas a maior porção de felicidade no todo. [...] Pode ser, na sua máxima extensão, garantida a toda a humanidade; e, não apenas à humanidade, mas na medida em que a natureza das coisas o permitir, a todas as criaturas sencientes.”
Stuart Mill, *Utilitarismo*, Gradiva, pp. 56-57



9. Metodologia alternativa e exercício de problematização/concetalização



Registrar exemplos no caderno

Prazeres Superiores e inferiores segundo Mill

Prazer inferior
Mera subsistência

Prazer superior
Elevação qualitativa

Questões de Moral

Tenho **zero saudades, faço a cama, ponho a mesa p'ra jantar**.
 Nunca fui de ponta-e-mola, nunca me baldei à escola p'ra passear.
 Sou um puto diferente, **até já li o Gil Vicente** sem nunca me queixar.
 Tomo conta das Irmãs e p'las manhãs sou o primeiro a acordar.

Aprendi da maneira complicada a moral aprimorada do Papa.
 Sei que não posso roubar, nem a dormir nem a sonhar com as alegrias que aqui não há.
 Vou tentando cuidar de entender a propriedade e porque é que há malta má.
 Mas **se por cada coisa boa vou ficar melhor pessoa porque não ser mau p'ra já?**

Às vezes dou por mim com cada mariquice que a família põe-se logo 'abusar.
 Levar com a sexta mordidela e **ser bonzinho p'rá cadela já me está a chatear**.
 Ver a infância passar co'este medo de errar, "olha o exemplo, olhas as Irmãs".
Vem a Avó e vem a Tia, todas pregam todo o dia. Não pedi por mais Mamãs.

Porque é que o bom é melhor que o mau?
Porque é que o Mal é pior que o Bem?
 Porque é que é certo ser cara-de-pau, mas está mal ser filho-da-mãe?

B. Fachada
 Do álbum «É pra meninos»

Crítica a Kant
Formalismo
Heteronomia

Consequencialismo
Aperfeiçoamento ético segundo Mill

EXERCÍCIO

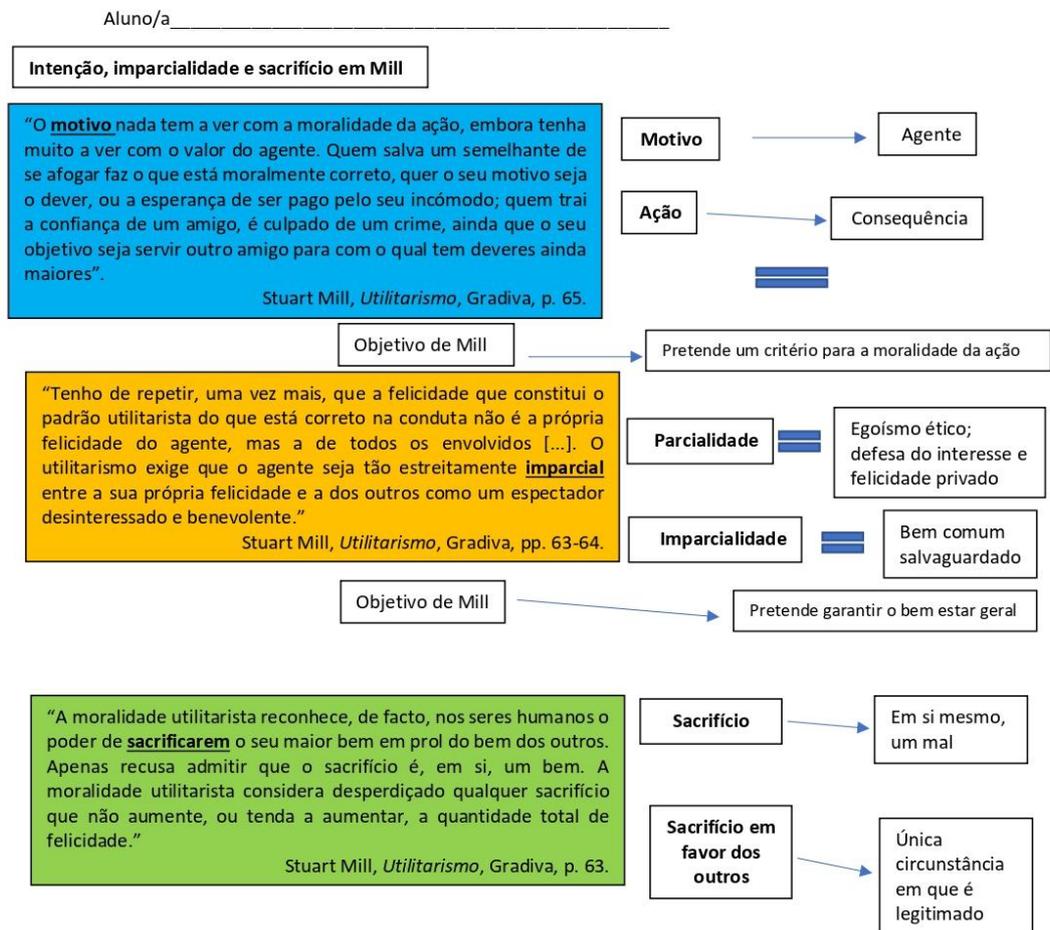
“É indiscutível que o ser cujas capacidades de prazer são baixas tem uma maior possibilidade de vê-las inteiramente satisfeitas; e um ser superiormente dotado sentirá sempre que qualquer felicidade que possa procurar é imperfeita, tendo em conta a maneira como o mundo é constituído. Mas ele pode aprender a suportar as imperfeições da sua felicidade. (...) É melhor ser um ser humano insatisfeito do que um porco satisfeito; um Sócrates insatisfeito do que um idiota satisfeito. E se o idiota, ou o porco, têm opiniões diferente, é porque apenas conhecem o seu lado da questão. A outra parte da comparação conhece ambos os lados”.
 Stuart Mill, *Utilitarismo*, Gradiva, p. 54.

Porque se prefere, segundo Mill, o prazer que um ser humano sábio prefere?

“Seria absurdo que a avaliação dos prazeres dependesse apenas da quantidade, dado que ao avaliar todas as outras coisas consideramos a qualidade a par da quantidade. (...) É um facto inquestionável que aqueles que estão igualmente familiarizados com [dois prazeres], e são igualmente capazes de os apreciar e gozar, dão uma acentuada preferência ao modo de vida no qual se faz uso das faculdades superiores. Poucas criaturas humanas consentiriam em ser transformadas em qualquer um dos animais inferiores, a troco da máxima quantidade dos prazeres de um animal”.
 Stuart Mill, *Utilitarismo*, Gradiva, pp. 52-53.

Que critérios rejeita Mill e quais prefere na avaliação dos prazeres?

10. Exercício de leitura, análise de texto e síntese



Como síntese do percurso pela ética, um quadro sinótico de Mill e Kant

	Mill	Kant
<ol style="list-style-type: none"> 1. Bem último 2. Critérios de avaliação da ação 3. Princípios éticos fundamentais 4. Críticas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maior felicidade do maior número 2. Consequências 3. Princípio da maior felicidade 4. Exigência e permissividade 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Boa vontade 2. Imperativo categórico 3. Lei moral 4. Formalismo e frieza

Aluno/a _____

Intenção, imparcialidade e sacrifício em Mill

“O **motivo** nada tem a ver com a moralidade da ação, embora tenha muito a ver com o valor do agente. Quem salva um semelhante de se afogar faz o que está moralmente correto, quer o seu motivo seja o dever, ou a esperança de ser pago pelo seu incómodo; quem trai a confiança de um amigo, é culpado de um crime, ainda que o seu objetivo seja servir outro amigo para com o qual tem deveres ainda maiores”.
 Stuart Mill, *Utilitarismo*, Gradiva, p. 65.

Motivo →

Ação →

=

Objetivo de Mill →

“Tenho de repetir, uma vez mais, que a felicidade que constitui o padrão utilitarista do que está correto na conduta não é a própria felicidade do agente, mas a de todos os envolvidos [...]. O utilitarismo exige que o agente seja tão estreitamente **imparcial** entre a sua própria felicidade e a dos outros como um espectador desinteressado e benevolente.”
 Stuart Mill, *Utilitarismo*, Gradiva, pp. 63-64.

Parcialidade =

Imparcialidade =

Objetivo de Mill →

“A moralidade utilitarista reconhece, de facto, nos seres humanos o poder de **sacrificarem** o seu maior bem em prol do bem dos outros. Apenas recusa admitir que o sacrifício é, em si, um bem. A moralidade utilitarista considera desperdiçado qualquer sacrifício que não aumente, ou tenda a aumentar, a quantidade total de felicidade.”
 Stuart Mill, *Utilitarismo*, Gradiva, p. 63.

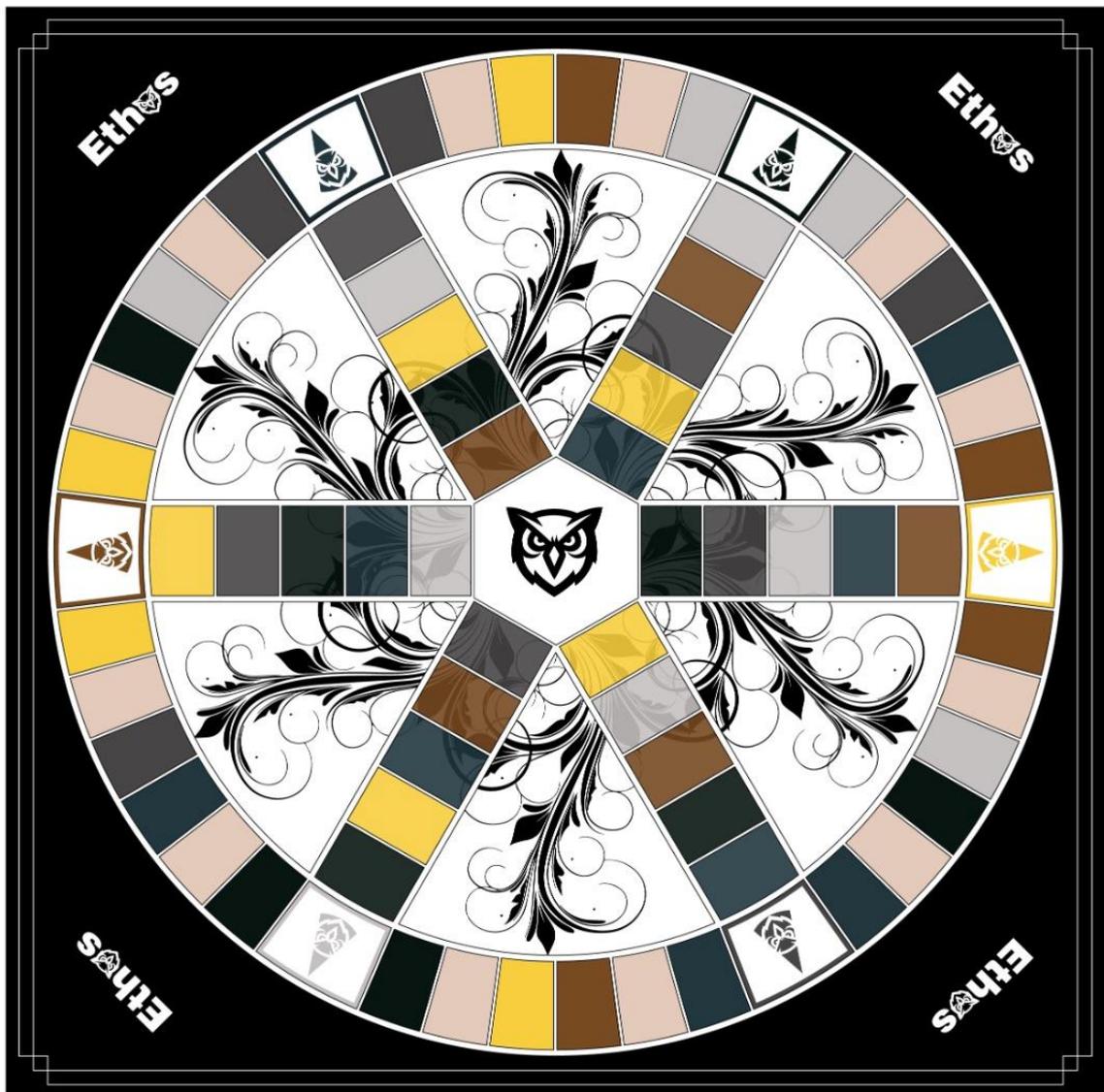
Sacrifício →

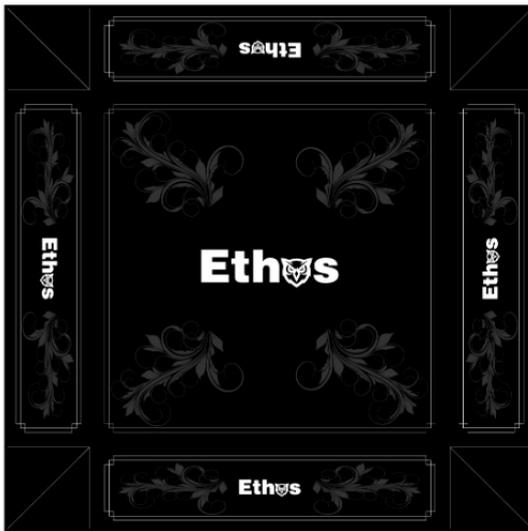
Sacrifício em favor dos outros →

Como síntese do percurso pela ética, um quadro sinótico de Mill e Kant

<p>1. Bem último</p> <p>2. Critérios de avaliação da ação</p> <p>3. Princípios éticos fundamentais</p> <p>4. Críticas</p>	<p style="text-align: center;">Mill</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p>	<p style="text-align: center;">Kant</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p>
---	--	--

11. Jogo de tabuleiro 'Ethos'





Exemplos de Cartas de Jogo

<p>KANT</p> <p>Qual é o bem último da ética, considerado por Kant como a única coisa boa do mundo?</p> <p>É boa vontade.</p>	<p>KANT</p> <p>A vontade tem valor intrínseco, vale por si, e incondicional, ou seja</p> <p>É única em qualquer circunstância.</p>	<p>KANT</p> <p>Porque é que as outras coisas valiosas não têm valor absoluto, segundo Kant?</p> <p>Porque podem ser usadas para o mal.</p>	<p>KANT</p> <p>A felicidade tem valor absoluto, para Kant?</p> <p>Não. Mesmo que tenha valor intrínseco, não tem esse valor em todas as circunstâncias.</p>
<p>KANT</p> <p>A nossa vontade manifesta-se através</p> <p>Das intenções e não das consequências.</p>	<p>KANT</p> <p>Como se expressam as intenções?</p> <p>Em máximas.</p>	<p>KANT</p> <p>Como define Kant a boa vontade?</p> <p>É a vontade que age exclusivamente pela intenção de cumprir o dever, e não movida por outras razões ou interesses.</p>	<p>KANT</p> <p>Para Kant, "vontade livre e vontade submetida a leis morais são uma e a mesma coisa" porque</p> <p>Aparentam para uma ação racional, realizada por dever.</p>
<p>KANT</p> <p>A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pelo contrário para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão somente</p> <p>Deus em si mesmo.</p>	<p>KANT</p> <p>Para desvelar o conceito de a boa vontade altamente estimável em si mesmo, precisamos de ter em conta o conceito de</p> <p>Deus.</p>	<p>KANT</p> <p>Nascido em Königsberg, cidade da Prússia, Kant é um autor de que época histórica?</p> <p>Século XVIII-XIX (1724-1804).</p>	<p>KANT</p> <p>Kant recebeu uma educação religiosa e escolheu o quadro do pietismo. Trata-se de um movimento caracterizado por:</p> <p>Procurar um rigor extremo e uma vivência interior que se reflete na manifestação de emoções.</p>
<p>KANT</p> <p>Os livros onde Kant expõe o seu sistema moral são:</p> <p>Fundamentação da Metafísica dos Costumes (1785) e Crítica da Razão Prática (1788).</p>	<p>KANT</p> <p>"O céu estrelado por cima de mim e a lei moral que há dentro de mim." Esta frase, da Crítica da Razão Prática, escrito no seu 1.º m.b., aponta aos focos essenciais do seu sistema filosófico.</p> <p>A Beleza e o valor moral de ser humano.</p>	<p>KANT</p> <p>A ética de Kant classifica-se como deontológica, porque a noção de bem está ligada</p> <p>À intenção e ao procedimento do agente.</p>	<p>KANT</p> <p>A razão autónoma ocupa um lugar central no sistema ético da filosofia kantiana. Esta é</p> <p>também uma razão prática capaz de determinar a vontade e a ação humana.</p>
<p>KANT</p> <p>Das simples "considerações de anedotário" sobre Kant, umas das mais famosas e que revela algo da sua personalidade é:</p> <p>O facto de dar um passeio de tarde sempre à mesma hora.</p>	<p>KANT</p> <p>Em 1794 Kant foi intimado pelo rei Gálico a retratar-se das suas ideias sobre a Religião expressas no livro A Religião nos limites da razão. Como reagiu?</p> <p>Distanciou-se com bom humor, e ficou em silêncio.</p>	<p>KANT</p> <p>Em 1793, Kant afirma ter experimentado uma "grande iluminação", que transformou todo o seu pensamento. Ficou conhecido como:</p> <p>Revelação copernicana.</p>	<p>KANT</p> <p>Ficte fora estudar com Kant e fora muito ajudado por ele. Começou a interpretar a sua obra no sentido do idealismo. Como reagiu Kant?</p> <p>Lutou contra, mas vendo que era impossível obter essa mudança, ficou em silêncio, tendo morrido logo.</p>
<p>KANT</p> <p>Uma criança entra numa padaria para comprar um pão. A padaria oferece-se de que pode enganar a criança no troco, mas está preocupada que os outros clientes possam dar-se conta desse embuste e que os possa perder. Por isso, ela decide dar à criança o troco justo. Será que é uma ação moralmente correta?</p> <p>Não tem valor moral, é uma ação conforme ao dever, feita apenas para evitar uma punição.</p>	<p>KANT</p> <p>Aristides de Sousa Mendes e Oskar Schindler, durante a segunda guerra mundial, salvaram muitos judeus, fazendo o que consideravam muito correto e não o que era mais fácil fazer, nem o que lhes traria mais benefícios. Como se avalia moralmente esta ação?</p> <p>Tem valor moral, é uma ação realizada por dever.</p>	<p>KANT</p> <p>O Gastão menta ao Joel sobre uma tração da sua namorada Daniela, pois, não quer que o Joel sofra (sem assim compensá-lo por ele). Acarões que o Joel passa a andar trado sem o saber. Esta ação passa o teste do imperativo categórico?</p> <p>Não, porque não poderia querer que a mesma coisa se desse a todos os universais, incluindo doravante a si mesmo (O resto da lei universal).</p>	<p>KANT</p> <p>Um homem em apuros que decide pedir dinheiro emprestado, prometerá restituí-lo a dinheiro, mas não tem a intenção de o devolver. Esta ação passa o teste do imperativo categórico?</p> <p>Se todos fossem promissores com a intenção de ao não cumprir, a prática da base promissória desorganizar-se-ia, uma vez que não bastaria na confiança entre as pessoas (O resto da lei universal).</p>
<p>KANT</p> <p>O Henrique usou cabuloso e copiou no exame de filosofia. De facto, ele não se sentia preparado, pois no dia seguinte ao exame foi sair com os amigos e, assim, não teve tempo para estudar. Esta ação passa o teste do imperativo categórico?</p> <p>Se essa máxima fosse universalizada, não seria nem realizada nem seria confiável em parte dos estudantes (O resto da lei universal).</p>	<p>KANT</p> <p>A Sofia faz doações para ações de caridade apenas para aumentar a sua popularidade entre os amigos. Avalia a moralidade desta ação.</p> <p>Tem valor moral porque é uma ação apenas motivada pelo interesse.</p>	<p>KANT</p> <p>Não deves reagir, sendo Deus castiga-te. Avalia a moralidade desta ação.</p> <p>Tem valor moral, porque é uma ação apenas motivada pelo medo.</p>	<p>KANT</p> <p>Alguém ajuda um mendigo na rua apenas por ter pena dele. Avalia a moralidade desta ação.</p> <p>Tem valor moral, é uma ação meramente conforme ao dever, realizada por sentimento de compaixão.</p>
<p>KANT</p> <p>Alguém faz o bem apenas por medo de maiores males. Avalia a moralidade desta ação.</p> <p>Tem valor moral, meramente conforme ao dever, motivado pelo medo.</p>	<p>KANT</p> <p>Ser caritativo quando se pode não-lo é um dever, e há, além disso, muitas outras disposições tão compassivas que, mesmo sem nenhuma outra motivação de vaidade ou interesse pessoal, mostram intencional e espontaneamente a sua vontade de se poder alegrar com o contentamento dos outros, enquanto este é pura sua. Neste caso, uma ação deste tipo ainda que seja conforme ao dever, ainda que a seja amável, não tem qualquer verdadeiro valor moral [...]. Esta ação tem valor moral? Porque?</p> <p>Não, porque é feita em função da intenção de causar o bem pessoal.</p>		

<p>KANT</p> <p>Qual é o critério da ação correta? O Imperativo categórico</p> <p><i>Sugerir o teste do imperativo categórico</i></p> 	<p>KANT</p> <p>A ética de Kant é desontológica e procedimentalista, porque o seu foco</p> <p><i>É a moral como se age, independente de qualquer determinação das consequências</i></p> 	<p>KANT</p> <p>Kant defende que a ação moral correta é estereotipada</p> <p><i>Na ação não se pode desviar</i></p> 	<p>KANT</p> <p>Age de modo a tornares a tua máxima individual em lei universal constitui a</p> <p><i>Fórmula da lei universal do imperativo categórico</i></p> 
<p>KANT</p> <p>O imperativo categórico constitui o teste decisivo para avaliar a moralidade da ação. Além da fórmula da lei universal, a fórmula do fim em si propõe que se atue</p> <p><i>De modo a tratar a humanidade, no nosso pessoal e no dos outros, sempre como fim e nunca como simples meio</i></p> 	<p>KANT</p> <p>Para Kant, a ação com valor moral se fundamenta no imperativo categórico e não em imperativos hipotéticos</p> <p><i>Porque o bem tem de surgir incondicionalmente e o imperativo hipotético aponta para uma ação condicionada</i></p> 	<p>KANT</p> <p>"Se mentis e a zeres que acreditares em ti quando dizes a verdade" A que tipo de imperativo obedeces este princípio?</p> <p><i>Imperativo categórico</i></p> 	<p>KANT</p> <p>Segundo Kant, o princípio da felicidade pode fornecer regras mas</p> <p><i>Não seria lei moral</i></p> 
<p>KANT</p> <p>Compete à ética dizer nos quais são os nossos deveres, ou por meio de que teste podemos conhecê-los? Segundo Kant, como se chama este teste?</p> <p><i>Teste do imperativo categórico</i></p> 	<p>KANT</p> <p>De acordo com Kant, o motivo moralmente válido para honrar compromissos, não é o benefício das partes ou as simpatias pessoais, mas apenas</p> <p><i>O dever de si para</i></p> 	<p>KANT</p> <p>Na relação com temas de coação, a ética de Kant pode ser criticada por</p> <p><i>considerar que as ações motivadas apenas por necessidade não têm valor moral</i></p> 	<p>KANT</p> <p>Mentir para salvar a vida de alguém é, para Kant, moralmente incorreto. Esta afirmação pode ser criticada porque</p> <p><i>não existem deveres morais ou absolutos</i></p> 
<p>KANT</p> <p>A regra dos deveres morais absolutos pode colocar o sujeito diante de dilemas sem saída. Esta afirmação serve para dizer que tal regra pode colocar o agente diante de</p> <p><i>Dilemas de deveres</i></p> 	<p>KANT</p> <p>A fórmula do fim em si pensa as pessoas concebidas como agentes racionais e morais, dotados de autonomia. E as pessoas que não estas faculdades suaves (recebem) associadas, imputáveis?</p> <p><i>Não podem não ser considerados um fim em si mesmos</i></p> 	<p>KANT</p> <p>Fia e formal como um algoritmo de poucas variáveis, a ética kantiana é acusada de cair de lado que característica antropológica?</p> <p><i>As condições</i></p> 	<p>KANT</p> <p>Nem só as intenções parecem relevantes para uma apreciação do seu valor moral. Isso implica criticar a desvalorização que Kant faz</p> <p><i>Das consequências da ação</i></p> 
<p>KANT</p> <p>Muitas pessoas pensam que há emoções claramente morais - tais como a compaixão, a simpatia ou o remorso. Isso significa que a ética não pode reduzir-se ao cumprimento formal do</p> <p><i>Dever</i></p> 	<p>KANT</p> <p>Se as pessoas fossem exclusivamente motivadas pela obediência ao dever moral teriam relações frias e desagradáveis. Ao invés de uma ética marcada pela humanidade, a ética kantiana marca-se pela</p> <p><i>Desumanidade</i></p> 	<p>KANT</p> <p>A ética de Kant pode desculpa a negligência bem-intencionada, dado que desvaloriza as</p> <p><i>Consequências da ação</i></p> 	<p>KANT</p> <p>Podem ser logicamente aceitáveis máximas que nada têm a ver com a moral - amorais - e até imorais, desde que respondam ao imperativo categórico e possam ser</p> <p><i>universalizadas</i></p> 
<p>KANT</p> <p>Age por dever implica</p> <p><i>Fazer aquilo que é certo tendo como único motivo ou intenção obedecer à lei moral que a razão impõe</i></p> 	<p>KANT</p> <p>Recusando todas as interferências externas na decisão, a proposta ética de Kant, obedecia ao</p> <p><i>Princípio de Autonomia</i></p> 	<p>KANT</p> <p>Toda a moral se baseia no princípio racional, porque</p> <p><i>Todos os seres racionais, como vontade a priori, estão submetidos a razão</i></p> 	<p>KANT</p> <p>Para Kant, será que há deveres morais absolutos ou apenas relativos?</p> <p><i>Há deveres morais absolutos</i></p> 
<p>KANT</p> <p>Na ética kantiana, o termo máxima é aplicada para referir</p> <p><i>O princípio que nos manda agir de determinada maneira</i></p> 	<p>KANT</p> <p>Dizer que Kant propõe uma ética universal, significa que o</p> <p><i>A ação moral terá de ser aplicável a todos os seres racionais, para decidir se está certo ou não uma ação particular</i></p> 	<p>KANT</p> <p>Para Kant ações meramente conformes ao dever, que não são</p> <p><i>Motivadas pelo sentido do dever mas sim por atitudes ou inclinações pessoais</i></p> 	<p>KANT</p> <p>Para Kant ações contrárias ao dever são</p> <p><i>Ações proibidas, ou máximas que podem fazer incondicionalmente, porque violam os deveres incondicionais das pessoas</i></p> 
<p>KANT</p> <p>Para Kant ações por dever são</p> <p><i>As ações com valor moral intrínseco, realizadas por si mesmas e não por aquilo que por elas se possa alcançar</i></p> 	<p>KANT</p> <p>Para Kant, a lei «Age de modo que a tua regra de conduta possa ser elevada como lei por todos os seres racionais» significa que os seres racionais estão submetidos a que tipo de lei?</p> <p><i>Os seres racionais estão submetidos a leis eternas</i></p> 		

<p>MILL</p> <p>Qual é o bem último segundo Stuart Mill?</p> <p>A felicidade.</p>	<p>MILL</p> <p>Stuart Mill defende que uma ação tem valor moral?</p> <p>Quando dela resulta um maior bem comum.</p>	<p>MILL</p> <p>Propõe a ética utilitarista, como pensa Mill a utilidade?</p> <p>Não como aquilo, mas ligada à felicidade do maior número possível de pessoas.</p>	<p>MILL</p> <p>A maximização da utilidade, defendido por Mill, obriga a</p> <p>Valorizar mais a comunidade do que o indivíduo.</p>
<p>MILL</p> <p>Como define Mill a felicidade?</p> <p>Como aquilo, que importa e prazeres e mistica a dor.</p>	<p>MILL</p> <p>Em termos éticos, o utilitarismo de Mill prosseguirá uma teoria da obrigação e do bem ou da praxe e da felicidade?</p> <p>Da praxe e da felicidade.</p>	<p>MILL</p> <p>O que entende Mill por bem-estar humano?</p> <p>A maior felicidade possível do maior número possível de pessoas.</p>	<p>MILL</p> <p>Porque é que, para Mill, "nada é desejado exceto a felicidade"?</p> <p>Porque a felicidade é a única coisa que efetivamente cada pessoa deseja como fim último para a sua vida.</p>
<p>MILL</p> <p>Porque diz Mill que é preferível ser um "Sócrates insatisfeito a um tolo satisfeito"?</p> <p>Porque a qualidade do prazer é relevante.</p>	<p>MILL</p> <p>Há prazeres que têm mais valor do que outros devido à sua natureza. Como os designa Mill?</p> <p>Prazeres superiores.</p>	<p>MILL</p> <p>Em que século viveu Stuart Mill?</p> <p>Século XIX (1806-1873)</p>	<p>MILL</p> <p>No quadro da Ética, qual a obra fundamental de Stuart Mill?</p> <p>O Utilitarismo (1863).</p>
<p>MILL</p> <p>Qual o teórico utilitarista que mais influenciou Mill?</p> <p>Jeremy Bentham.</p>	<p>MILL</p> <p>Os ideais democráticos e positivistas influenciaram o pensamento de Stuart Mill, sobretudo a partir das obras de</p> <p>Tocqueville e Comte.</p>	<p>MILL</p> <p>A radicalização da proposta ética de Mill surge como reformista face a que perspectiva ligada à ideia da existência de uma ética objetiva?</p> <p>O ético "racionalista".</p>	<p>MILL</p> <p>Alguns autores afirmam que Mill "governou" a Inglaterra no século XIX. Isso significa que a sua produção bibliográfica foi também todo um</p> <p>Programa político e social.</p>
<p>MILL</p> <p>No sentido do pai e de Bentham, Mill procurou aperfeiçoar uma teoria filosófica marcada pelo racionalismo ou pelo conservadorismo?</p> <p>Pelo racionalismo.</p>	<p>MILL</p> <p>Numa curta carreira como parlamentar britânico, Mill tentou aperfeiçoar o Ato de Reforma de 1832, no sentido de substituir as lei o termo "homens" por "pessoas", visando estender o direito às mulheres. Mesmo se não tivesse, isto é visto como um ato imprevisto ou não?</p> <p>Devido ao voto das mulheres.</p>	<p>MILL</p> <p>Mill acabava uma comissão e teve de ajudar um Governante paralisado a que político esse impôs uma brutal lei "moral" depois de uma revolta dos negros. Este ato aparece como acusador de...</p> <p>Uma lei moral e religiosa.</p>	<p>MILL</p> <p>Como reformista que foi, qual foi a teoria ética que Mill elegeu como adversária?</p> <p>O racionalismo.</p>
<p>MILL</p> <p>Um milionário a morrer entrega-me um cheque para dar ao seu clube de futebol preferido. A caminho do estádio, uma campanha contra a fome no mundo chama a minha atenção e surge um conflito: cumprir a vontade do milionário ou entregar o cheque à campanha contra a fome. Segundo Mill, qual seria a ação correta?</p> <p>Entregar o cheque para a campanha contra a fome, de acordo com o princípio da maior felicidade.</p>	<p>MILL</p> <p>Um avião descontrolado ameaça despenhar-se sobre um edifício repleto de pessoas. O avião tem um único ocupante - o piloto - que cada pouco faz um fim de voltar a controlar. A única maneira de evitar que a queda do avião mate centenas de pessoas é abastecê-lo antes que se despenhe. Segundo Mill, qual seria a ação correta?</p> <p>Abastecer o avião, de acordo com o princípio da maior felicidade.</p>	<p>MILL</p> <p>Vista Leticia tenta sair de uma gruta situada à beira-mar. O líder fica preso na estreita abertura da gruta. A maré enche. Todos se apercebem de que, se não saírem da gruta, vão morrer afogados. Encontram na gruta um isolado e dinâmico. Se a usarem para libertar a saída, morre o líder, mas os restantes salvam-se. Se nada fizerem, todos morrem, exceto o líder, que já tem a cabeça de fora. Segundo Mill, qual seria a ação correta?</p> <p>Usar a abertura, de acordo com o princípio da maior felicidade.</p>	<p>MILL</p> <p>Es um bombeiro e estás prestes a efetuar um salvamento. Uma casa está a arder e as pessoas não conseguem sair de lá. Numas partes da casa está apenas uma pessoa e na parte oposta da casa estão quatro pessoas. Só tens tempo de ir a uma das partes. Segundo Mill, qual seria a ação correta?</p> <p>Apagar o incêndio na parte onde estão 4 pessoas, de acordo com o princípio da maior felicidade.</p>
<p>MILL</p> <p>Uma mulher é presa pelos raios e, com os seus dois filhos, enviada para o campo de concentração de Auschwitz. Chegadas, para a "recompensarem" por não ser judia, os nazis colocam-na perante um terrível dilema: um dos filhos será poupado às câmaras de gás, mas tem de ser ela a escolher. Não sabe que decisão tomar. Para a forcarmos a escolher, os nazis começam a levar os crianças em direção às câmaras de gás. Sofia acaba por ceder e escolhe salvar aleatoriamente um dos seus filhos. Esse filho sobrevive uma longa vida de experiências agradáveis e sem grandes sofrimentos, ao invés do outro. Segundo Mill, a ação de Sofia foi correta?</p> <p>Sim, segundo a maximização do prazer e a minimização da dor.</p>	<p>MILL</p> <p>Haverá alguma circunstância em que seja moralmente aceitável matar uma pessoa inocente, sem o seu consentimento, para salvar a vida de outras cinco pessoas?</p> <p>Sim, de acordo com o princípio da maior felicidade.</p>	<p>MILL</p> <p>Segundo Mill "Não existe sistema moral algum no qual não ocorram casos, inequívocos de obrigações em conflito". Como os resolve o autor?</p> <p>De acordo com o princípio da maior felicidade e a heurística qualitativa.</p>	<p>MILL</p> <p>"Não rimos se queres que acreditem em ti quando dizes a verdade" Mill subscreve esta tese ou admite exceções?</p> <p>Admite exceções, em nome do princípio da maior felicidade.</p>
<p>MILL</p> <p>Será que, de acordo com a ética utilitarista de Mill, quando calculamos as consequências dos nossos atos, temos a obrigação de dar prioridade aos nossos familiares, amigos e vizinhos mais próximos?</p> <p>Não, devemos ser imparciais, podendo até ter de sacrificar a nossa felicidade em benefício do bem comum.</p>	<p>MILL</p> <p>Um doutorado em química não tem emprego e o saúde frágil limita as suas possibilidades de emprego. Tem dois filhos, o primeiro da esposa que responde às dificuldades da família e os filhos reassestem-se desde problemas. Um dia umco mais velho descobre para um laboratório que faz investigação em guerra química e biológica, sendo ela contra este tipo de guerra. A investigação prossegue, colocando de ou não. Segundo Mill, deve aceitar e é contra as suas convicções?</p> <p>Sim, de acordo com o bem comum da família.</p>		

<p>MILL</p> <p>Qual é o critério da ação correta, segundo Stuart Mill?</p> <p>As consequências.</p>	<p>MILL</p> <p>A Ética de Mill é consequencialista, porque...</p> <p>Defende que um ato tem certo ou errado depende de uma consequência: a sua contribuição para a felicidade.</p>	<p>MILL</p> <p>Quanto ao tema do prazer, a ética de Stuart Mill pode ser classificada como</p> <p>Hedonista, porque a felicidade e a qualidade dos prazeres são o objetivo da vida.</p>	<p>MILL</p> <p>De acordo com a ética utilitarista de Mill, mentir, é correto ou incorreto?</p> <p>Pode ser correto, dependendo das consequências.</p>
<p>MILL</p> <p>De acordo com Mill, geralmente temos a obrigação de dizer a verdade, porque</p> <p>Dizer a verdade tende a produzir efeitos positivos no saldo global de felicidade.</p>	<p>MILL</p> <p>Numa sociedade marcada por uma Religião de regras exteriores e abstratas, quais os dois critérios da moralidade revolucionária que Mill apresenta??</p> <p>A felicidade e o prazer.</p>	<p>MILL</p> <p>Como responderia Mill a uma acusação de egoísmo ético?</p> <p>Com a ideia da maior felicidade geral.</p>	<p>MILL</p> <p>Que propõe Mill contra uma perspectiva ética idealista e formal?</p> <p>Com o realismo da felicidade possível e da distribuição possível da mesma.</p>
<p>MILL</p> <p>Qual a maior extensão possível da felicidade?</p> <p>Toda a humanidade, incluindo criaturas sencientes, se for possível.</p>	<p>MILL</p> <p>Pensar na felicidade dos outros, obriga o agente a pensar a sua felicidade de um modo</p> <p>Imparcial.</p>	<p>MILL</p> <p>Imagine-se um mundo em que todas as pessoas se encontram ligadas a sofisticadas máquinas que controlam os nossos pensamentos e sentimentos. As máquinas controlam as nossas experiências de forma a tornar as nossas vidas virtuais extremamente ricas em prazeres. Temos uma vida repleta de sucesso e prazer, sem nunca termos de enfrentar dissabores. Esse mundo seria pleno de todo o tipo de prazeres, superiores e inferiores. Será uma boa ideia estar ligado à máquina de experiências?</p> <p>Segundo Razick, a autenticidade das nossas experiências é algo intrinsecamente valioso. Uma de experiências ilusórias, ainda que que muito agradáveis, tem menos valor do que uma vida real.</p>	<p>MILL</p> <p>A perspectiva ética de Mill enfrenta que objeção relativamente ao cálculo da felicidade?</p> <p>A felicidade não pode ser uma questão meramente quantitativa.</p>
<p>MILL</p> <p>O utilitarismo exige que o agente seja tão estritamente imparcial entre a sua própria felicidade e a dos outros como um espectador desinteressado e benevolente. Que crítica se pode fazer a esta perspectiva?</p> <p>Que se trata de uma ética demasiado excessiva e exigente.</p>	<p>MILL</p> <p>Uma de experiências ilusórias, ainda que que muito agradáveis, tem menos valor do que uma vida real" é uma afirmação que respalda a que crítica à ética de Mill?</p> <p>Falácia de experiência.</p>	<p>MILL</p> <p>Segundo o utilitarismo, devemos redefinir radicalmente a nossa vida, prescindindo de quase tudo o que apreciamos para benefício dos outros. Teremos de sacrificar o nosso bem-estar até ao ponto em que sacrificá-lo ainda mais não resultaria numa maior felicidade geral. Como se formularia esta crítica?</p> <p>Ética demasiado exigente.</p>	<p>MILL</p> <p>Uma cirurgiã especializada na realização de transplantes e enfrenta uma terrível escassez de órgãos – cinco dos seus pacientes estão prestes a morrer. Um jovem pedinte de rua, sem família, está no hospital a recuperar de uma operação. Ela sabe que se trata pessoa solitária, sem família ou impacto na sociedade e que não cuidará bem da sua saúde. Tem a ideia de o matar para usar os seus órgãos para realizar os transplantes, sem os quais os seus pacientes morrerão. Como formular uma crítica a Mill a partir deste relato?</p> <p>Ética demasiado permissiva.</p>
<p>MILL</p> <p>Fazer da felicidade um cálculo onde se usa uma escala puramente numérica, o que implicará em relação à perpetuação do futuro?</p> <p>Não é possível que se possa fazer um cálculo a longo prazo.</p>	<p>MILL</p> <p>Provar que algo é desejável porque se deseja de facto, dado que algo é desejável por se desejar de facto é um raciocínio que comete que tipo de falácia informal?</p> <p>Falácia da falácia análoga.</p>	<p>MILL</p> <p>Prender um pedinte solitário e manipular as provas de maneira a que ele seja julgado, e condenado por um crime que não cometeu pode socorrer os amigos e devolver o bem estar a uma cidade inteira sobrecarregada por uma série de crimes. Dependendo desta história, com que valor pode conflitar o utilitarismo?</p> <p>O valor da justiça.</p>	<p>MILL</p> <p>Os atos de uma expedição botânica atraem Jim para o centro de uma aldeia sul-americana. De repente, vê à sua frente uma série de homens atalhos e armados contra uma parede. Estão prestes a ser fuzilados. Não tudo dependem de Jim. Por fortuna, o capitão que comanda as operações concede a Jim o privilégio de matar um dos índios. Se o fizer os outros serão libertados. Confrontado com o valor da sua integridade pessoal, mas segundo Mill, como agir Jim?</p> <p>Matar o índio.</p>
<p>MILL</p> <p>Qual é o princípio ético central defendido por Mill?</p> <p>Princípio da Maior Felicidade.</p>	<p>MILL</p> <p>O que defende o Princípio da Maior Felicidade?</p> <p>Uma ação é moralmente correta se, e só se, tendo em conta as alternativas, for a que resulta numa maior felicidade geral.</p>	<p>MILL</p> <p>O Hedonismo é a teoria que defende que</p> <p>A felicidade ou bem-estar de um indivíduo consiste unicamente no prazer e na ausência de dor ou sofrimento.</p>	<p>MILL</p> <p>Pensar a felicidade como algo que tem de ser garantido para todos implica</p> <p>Que não seja pensada como felicidade individual.</p>
<p>MILL</p> <p>O sacrifício não é um bem em si, é algo desperdiçado se</p> <p>Não for realizado em prol da maior felicidade de todos.</p>	<p>MILL</p> <p>Na comparação entre a sua felicidade e a dos outros, o agente tem de agir como um "espectador desinteressado e benevolente", ou seja, bem de sur</p> <p>Imparcial.</p>	<p>MILL</p> <p>Que importância atribui Mill ao motivo da ação?</p> <p>Não tem a ver com a moralidade da ação, embora tenha a ver com o agente.</p>	<p>MILL</p> <p>Como pensa Mill a distribuição da felicidade geral ou o bem estar agregado?</p> <p>É indiferente a forma como o bem estar está agregado.</p>
<p>MILL</p> <p>O que pensa Mill das regras morais absolutas ou invioláveis?</p> <p>Não existem, dependem das consequências.</p>	<p>MILL</p> <p>Defendendo que os valores não variam apenas segundo a quantidade, com a distinção entre prazeres superiores e inferiores, Mill defende que</p> <p>Os prazeres superiores distinguem-se qualitativamente dos inferiores.</p>		

CONCLUSÃO

Mais do que um lugar, ainda que ‘mágico’, para usar a adjetivação mobilizadora, de congregação e motivação, que a D. Dinis utiliza nas Escolíadas, esta foi [é] mais que um lugar. Neste período de estágio, tratou-se sempre de uma experiência humana viva, um contexto feito de pessoas, instantes marcados por relações. Mesmo que o aprofundamento que o estágio permite não seja denso, respira-se esse ambiente e foi este o registo que se experimentou entre o núcleo de estágio, em razão da dinâmica de confiança e apoio imprimida pelo professor orientador. Talvez sem isto não exista pedagogia possível e a Escola se resume somente a burocratização e técnica.

A turma do 10^o A de Filosofia revelou-se um elemento central neste processo de estágio. Norteou a minha postura a consciência deste ser um exercício laboratorial, mas que onde os alunos não podiam se reduzidos a ‘cobaias’ de um processo, antes tinham de ser conquistados para protagonistas do mesmo. Daí que tenha apostado substancialmente na facilitação da relação humana, procurando demonstrar solidez científica e segurança didática e pedagógica. O meu limite maior, neste aspeto, foi sempre o de preparar aulas a montante com conteúdos acima das possibilidades reais de concretização das mesmas. A dispersão profissional noutros registos de lecionação e alguma preparação realizada em cima dos prazos explicam, sem legitimar, esta fragilidade. Em alguns momentos senti que assumi algum risco [excessivo?] comunicativo, motivado por algum excesso pessoal de confiança. Ainda assim, essa opção consciente sustentou-se na liberdade e autonomia incrementadas pelo orientador, que me foi progressivamente tornando um par. A assistência prévia às aulas do orientador constituiu uma imersão de realidade, onde aspetos como o bom senso, a elasticidade mental, o ‘conturcionismo’ positivo sempre que a realidade não responde à preparação prévia e é necessário um improviso que advém da experiência acumulada, foram sendo vislumbrados e intuídos como necessários. Daí que considere o estágio como experiência determinante de complemento à preparação universitária, ainda que advogue que o estatuto do professor estagiário deverá ser jurídica e politicamente revisto, no sentido de lhe conferir uma cidadania renovada.

Das aprendizagens essenciais, sublinho o referido peso substancial da Lógica Proposicional, que retira lugar a matérias onde o texto e a reflexão crítica próprio do exercício filosófico poderiam e deveriam ter um lugar mais significativo e relevante.

A opção pelo estudo temático e pela didatização do tema da Ética ocorreu em razão desta ser a temática que, no programa de 10^o Ano [a par da Retórica e Argumentação, muito prematura no tempo, e da Filosofia Social e Política, frequentemente remetida para o 11^o ano] facilita claramente uma abordagem filosófica marcada pela leitura de textos, pela discussão e pelo enraizamento de questões.

Como palavra conclusiva, aquela que ficou por expressar, mas que tenho a esperança secreta de ter perpassado o texto e a prática pedagógica. A lecionação é uma questão de competência científica, pedagógica e relacional. O tempo presente, e o currículo universitário é sintoma disso, parece distinguir as duas primeiras. O centro é mais a performance, sobretudo se misturada com suficientes ‘feitos especiais’. Depois do académico, alguém vem dizer como se traduz em linguagem corrente o seu dizer supostamente cifrado. Creio que esta dicotomia errónea pode estar na base de muitos atropelos de perspetivas que não se cruzam e de outras tantas ideias interessantes que não conseguem tornar-se ato. Para lá disso, sem uma componente afetiva, o ensino será sempre uma reprodução mecânica que produzirá reproduzidos mecânicos. Procurei gostar do que fazia e usar a capacidade relacional como instrumento científico e pedagógico. A síntese que aqui deixo é precária e provisória, como tudo aquilo que fazemos. Importa encontrar a partir daqui o tom certo, o jeito

próprio, aquilo que configurará um modo criativa e competente de ser professor, acrescentando valor ao espaço educativo que é a escola.

BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS

ALVAREZ, Ana de Miguel, *Cómo leer a John Stuart Mill*, Ediciones Jucar, Gijón, 1994.

BARATA-MOURA, “Kant ou le sens pragmatique d’une Anthropologie, in AA. VV., *Was ist der Mensch?/Que é o Homem*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2010.

BAUM, Manfred, “Direito e Ética na filosofia prática de Kant”, in, Leonel Ribeiro dos Santos [Org.], *Kant: Posteridade e Atualidade*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002.

DURANT, Will, *A história da Filosofia*, Cultura Editora, [sl], 2021.

GALVÃO, Pedro, “Introdução”, in *Utilitarismo e ensaios sobre Bentham*, Bookbuilders, Lisboa, 2020.

GRAYLING, A. C., *Uma História da Filosofia*, Ed. 70, Lisboa, 2020.

KANT, Immanuel, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Edições 70, Lisboa, 2019.

MARKET, Oswaldo, *A Revolução Kantiana e o Idealismo Alemão*, Estudos e Conferências, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

MARTINS, Clélia Aparecida, “O que é o homem? Um paralogismo entre a *Anthropologie* e a filosofia teórica de Kant”, in AA. VV., *Was ist der Mensch?/Que é o Homem*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2010.

MILL, John Stuart, *Utilitarismo e ensaios sobre Bentham*, Bookbuilders, Lisboa, 2020.

SÁ, Teresa, “Por uma escola sem muros”, in *Jornal de Letras*, 15 a 22 de junho de 2021.

SANTOS, Leonel Ribeiro dos, *Regresso a Kant, Ética, Estética, Filosofia Política*, INMC, Lisboa, 2012.

ANEXOS

1. Grelha de Avaliação de aulas



ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO D. DINIS
GRELHA DE REGISTO DE PARTICIPAÇÃO

FILOSOFIA 10º A - Curso de Ciências e Tecnologia

ANO LETIVO 2021/2022
Prof. José Girão e Luís Francisco

Nº	Nome	Semana de 18 a 22 de outubro/2021																								Observações	
		Clareza			Vocabulário			Resp. revelam memorização			Resp. revelam compreensão			Resp. c/ valor heurístico			Pertinência da intervenção			Coloca questões			Executa as tarefas				
		2ª	3ª	6ª	2ª	3ª	6ª	2ª	3ª	6ª	2ª	3ª	6ª	2ª	3ª	6ª	2ª	3ª	6ª	2ª	3ª	6ª	2ª	3ª	6ª		
3	Daniel Silva							B		B																	
4	Diogo Santos																										
5	Francisco Pedrogão							B																			
6	Inês Barata							B																			
7	Inês Cavadas							S																			
9	João Rafael							S																			
10	Leonor Rodrigues																										
11	Leonor Correia							B																			
12	Luana Marques									B																	
13	María Diogo																										
14	Martim Soto																										
15	Matilde Cabido																										
16	Nádia Tomaz																										
17	Nuno Neto							B																			
18	Pedro Afonso																										
19	Sabrina Henriques							S		S																	
20	Simão Inácio							B		B																	
21	Tiago Pinheiro							B																			

Legenda: I - Insuficiente; S - Suficiente; B - Bom; MB - Muito Bom



7.1. Clube de Filosofia: M.E.S.A.S.

[Momentos Espontâneos e Sistemáticos de Aprendizagem Social]

A presente proposta é respeitante ao desafio de criação de um Clube de Filosofia na Escola, passível de ser elemento complementar da atividade letiva, mas, sobretudo, abrindo-se a toda a comunidade académica, discente, docente e não docente, como contributo para potenciar na Escola o exercício da discussão democrática e respeitadora da diversidade cultural humana. O que se apresenta em elenco são os tópicos fundamentais que explicitam a materialidade, a operacionalização e o alcance do projeto.

I. Fundamentação e inspiração

O texto apresentado corresponde a uma tradução livre e adaptada de uma experiência francesa, que remonta a 1996 e constitui um desafio para um encontro mensal de um grupo de pessoas interessadas em discutir filosoficamente temáticas de relevância. Pensou-se que, no contexto da Escola Secundária D. Dinis, esta dinâmica possa ser proposta num ritmo quinzenal.

A marca identitária constitutiva do projeto é a noção de desafio coletivo e não o registo de uma conferência-debate, sendo que o dinamismo em questão pode ser resumido da seguinte forma interrogativa: “como discutir durante 60 minutos, cada um na sua vez, filosófica e democraticamente, assuntos significativos e de interesse comum?”

Num grupo de pessoas, que pode [e deve!] misturar as habituais e acolher sempre algumas novas, cada uma toma a palavra entre uma a três vezes. Deve ter-se em conta que o número de intervenções espontâneas tenderá a diminuir sempre que a extensão das que acontecerem forem desproporcionais. Este aspeto deve ser sempre cuidado pelos dinamizadores.

II. Um lugar de exercício de cidadania

Para que se instaure um espaço comunicacional garantido por regras de funcionamento democrático, diferentes pontos de vista podem confrontar-se, de um modo pluralista e respeitoso. Um lugar relacional de discussão filosófica contribui para tecer laços sociais, para gerar momentos de exercício da cidadania, que favoreçam a criação de condições para uma interação pacífica pela mediação da partilha verbal de opiniões, que eduquem o gosto para a possibilidade da mudança.

Pelo seu horizonte de vocação filosófica, este espaço institui um grupo que se configura como “comunidade de procura” [Lipman]: um conjunto de pessoas dá forma a um projeto, que se propõe aprofundar coletivamente um problema significativo de complexa explicação, dando cada um à sua palavra o estatuto de hipótese a interrogar, para que se verifique a sua pertinência.

O “*plus*” filosófico, por relação com o ideal democrático, é que a verdade do pensamento, contrariamente à legitimidade de uma decisão, não resulta do nome ou do número de votos, mas da qualidade do “melhor argumento” [Habermas]. Deste modo, a obediência à razão aparece como liberdade e não como submissão a qualquer um que possa ter convencido o restante grupo.

2. Clube de Filosofia



A prática filosófica da problematização, da concetualização e da argumentação, de visão universalizante, afere a qualidade do debate democrático, pela dupla exigência do rigor intelectual e da “ética comunicacional” [respeitar e escutar o outro, procurar compreender a sua porção de verdade, sentir necessidade das suas proposições para fundamentar o nosso próprio pensamento..].

É útil estar alerta contra duas grandes tentações demagógicas de toda a democracia: a simples mudança de opinião sem a procura de um fundamento racional e partilhável e a arte de vencer o outro pela palavra sem preocupação de ter a verdade como fonte.

Esta utopia democrática e filosófica pode ter alguns obstáculos no seu caminho de realização: expressão de pré-juízos sem sentido crítico, conflitos afetivos e sociais, derivas narcisistas [encontrar um lugar para ter destaque], terrorismo intelectual [exclusão de alguém usando uma linguagem esotérica ou a convicção de que falamos de uma cultura supostamente partilhada por todos]...

Esta tentativa pode revelar-se um contributo significativo para melhorar a prática da discussão filosófica em contexto de aula, no tocante aos alunos, favorecendo a didatização da oralidade filosófica, no que respeita aos professores.

Tudo depende da competência da animação para gerir um debate filosófico num grupo: clareza de enunciação, respeito pelos participante e comunicação de certas regras mínimas como condição de possibilidade de uma discussão com estas caraterísticas.

III. O dispositivo

1. A co-animação é a estratégia assumida como escolha democrática de uma responsabilidade coletiva, a partilhar em funções distintas. Como dinâmica de operacionalização, sugere-se que esta se estabeleça de modo pleno no final da quarta sessão. Até lá, o estagiário assumirá as despesas da dinamização.

2. O introdutor da problemática, diferente em cada encontro, coloca, em cinco minutos, no começo, os termos do debate e apenas volta a intervir mais tarde, ou não volta intervir de todo, para evitar a focalização sobre a sua pessoa.

3. O distribuidor da palavra gere a forma de comunicação e regula os processos de relação interpessoal.

4. O reformulador, num tempo curto [após 2-3 intervenções] constrói o sentido e a progressão do debate coletivo, fazendo a ligação entre as intervenções e o assunto [recentrando para evitar derivas] e entre o conteúdo das diferentes intervenções [pontualização de questões, tese que emerge, elementos das definições, argumentos contraditórios...]. As reformulações jamais devem ser avaliativas, mas ter uma função explicitante e, como sequência, questionantes...

A proposta de que nas primeiras quatro sessões o docente coordenador assuma a totalidade destes passos reveste-se de uma perspetiva educativa, visando a criação de hábitos e a automatização de uma dinâmica. Após esta primeira etapa, a previsão é que ele possa cingir-se a este papel reformulador, preparando, na antecâmara e com os restantes membros, a fita do tempo do encontro. Nesse sentido, é desejável que, após os quatro primeiros encontros, o docente coordenador possa escolher uma pequena equipa de animação.



5. O primeiro sintetizador, depois de uma pausa de 5 minutos, ao fim de 40 minutos de debate e no final dos 60 minutos, faz um síntese tanto quanto possível estruturada, valorizando os desafios enunciados, permitindo assimilar as aquisições de conhecimento e prosseguir.

6. O segundo sintetizador reestrutura mais aprofundadamente um resumo que é distribuído ao grupo do encontro seguinte e eventualmente enviado para algum participante anterior, que não possa estar presente e solicite o mesmo.

7. Os assuntos são propostos pelos participantes, selecionados pela equipa de animação e em cada sessão anunciados para a sessão seguinte, para que exista a possibilidade de alguma reflexão antecipada.

Nas primeiras quatro sessões, os temas serão da responsabilidade do docente coordenador.

8. O uso da palavra é regido por regras democráticas. Cada interveniente levanta a mão e não toma a palavra sem que seja autorizado, sendo que tal autorização não deve demorar tempo demasiado. Daí a necessidade de controlar as intervenções. Deve dar-se prioridade absoluta a quem ainda não fez qualquer intervenção, precedência que termina logo que a palavra for utilizada. Trata-se também de exercitar o sentido da escuta quando não se tem a palavra. Jamais pode permitir-se algum tipo de moralismo desvalorizador ou julgador do discurso de alguém, muito menos qualquer tipo de pessoalização negativa em forma de contra-argumentação.

9. Esta ordem rígida de inscrição sequencial pode pontualmente ser interrompida por uma ou duas manifestações espontâneas muito breves. Tal apenas é aconselhável após cada participante estar familiarizado com a dinâmica, a ter interiorizado e assumido. A norma é que cada um seja tratado pelo nome, neutralizando qualquer diferenciação social e igualizando as diferentes intervenções.

10. O pensamento é regido por regras filosóficas: tentar argumentar em relação ao que é proposto como assunto, para se procurar perceber se o que se diz constitui a melhor 'resposta' possível ao tema em questão. Tentar definir os conceitos, para tornar preciso aquilo de que se fala. Questionar as próprias questões, para compreender bem o problema. Pensar o que se diz, sem se contentar apenas com dizer o que se pensa.

IV. Objetivos Gerais

1. Enraizar a filosofia nos contextos das vivências quotidianas de cada estudante.
2. Estimular o gosto pela filosofia, a partir do contato com textos e autores civilizacionalmente significativos.
3. Exercitar a reflexão fundamentada e argumentada, favorecendo a arquitetura lógica e coerente do pensamento.

V. Objetivos específicos

1. Relacionar grandes temas e autores da filosofia com as problemáticas existenciais, sociais e políticas contemporâneas.
2. Redigir com os alunos um pequeno dicionário pessoal de temas/autores/textos filosóficos.
3. Propor à comunidade escolar um espaço de debate democrático regular dinamizado fundamentalmente pelos estudantes.



X. Propostas de temas para as primeiras quatro sessões

Não significa que estes temas sejam estanques e não possam ser alterados, nomeadamente de acordo com a aferição do andamento dos primeiros encontros. A perspetiva é que este primeiro elenco sirva de experimentação educativa, para que o restante tempo do projeto possa funcionar de acordo com o espírito de escolha democrática evidenciado na fundamentação do mesmo.

1. *On, logo sou*: tecnologia, liberdade e determinismo
2. Populismo: com a filosofia política, ler a guerra atual

Um **Espaço de Estudo de Filosofia** é a atividade que vai intervalar com o Clube de Filosofia, aberto à participação de todos os alunos, mas focado naqueles que demonstram mais dificuldade. Além do esclarecimento de dúvidas, será ocasião propícia para ajudar a criar métodos de estudo e trabalhar a motivação para a disciplina.

3. Guião de aula

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

Sumário: Distinção entre lógica formal e lógica informal.

Enquanto os alunos registam o sumário, projetado no PPT, o professor verifica as presenças.

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.

A meta de aprendizagem da aula de hoje consiste em distinguir lógica informal de lógica formal, o que reclamará dos alunos a necessária caracterização, ainda que sumária, de cada uma das abordagens lógicas.

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

Como contexto para anúncio do tema, o professor projeta duas fotos de dois ‘templos’ – um da música, a Ópera de Viena, outro do futebol, a Bombonera, estádio do Boca Juniors, em Buenos Aires.

O objetivo é um **telegráfico brainstorming**: Onde estamos mais ‘à vontade’, onde a conversa é mais ‘descontraída e solta’? O professor orienta esta interação, fazendo dela alavanca e ancoragem para o prosseguimento da aula.

Dos exemplos, decorre **um documento** a entregar aos alunos. [*Documento 1: anexo*]

O professor realizar um pequena dinâmica plástica, usando formas de pastelaria e um pouco de massa, tentando centrar os alunos na relação entre forma e conteúdo e nas possibilidades criativas quase ilimitadas da abordagem da lógica informal.

Finda esta, o professor prossegue, com a explicitação do tema.

Introdução

Não diminuindo a importância e o papel da forma, que estudaremos mais adiante, vamos iniciar o nosso estudo dando mais destaque ao papel do conteúdo.

Em ambos os casos somos conduzidos pelo conceito de ‘logos’, que se traduz habitualmente por razão, discurso... Trata-se de pensar tão corretamente quanto possível.

Do lado da lógica formal, valorizando a forma como um raciocínio está construído, ao passo que, do lado da lógica informal, colocando todo o destaque no conteúdo que pensamos, dando menor realce ao modo como ele é apresentado.

Na primeira lógica, perseguimos o objetivo de pensar com exatidão, buscando a certeza. Na lógica informal, não deixamos de pensar com rigor, mas encontramos o provável, o verosímil. Muito do que interessa à nossa vida, como a amizade e o amor, a beleza e a arte, diz-se com o recurso a este segundo pensar lógico, dado que não se enquadra na formalidade lógica.

Aproximação ao tema

O nosso foco agora será o conteúdo significativo dos argumentos, o modo como são usados e o efeito que exercem no auditório.

A razão humana não é uma simples formalidade, mas relaciona-se com as vivências concretas do ser humano e com o contexto das suas relações. Nestas, como sabemos, muitas realidades não são indiscutíveis, aparecendo, por isso, dimensões como opiniões, crenças, valores... Os domínios da moral, da religião, da economia, da política, são exemplos de circunstâncias em que isto se verifica e nem por isso se diz que são discursos irracionais. As decisões que se tomam nestes campos, também elas possuem um significativo grau de razoabilidade.

Entra aqui a importância da lógica informal, empenhada na resolução de questões ligadas à prática e reconhecendo o poder argumentativo da razão. Trata-se, por isso, de uma lógica que apela para o exercício concreto de uma decisão, onde lidamos com aquilo que parece preferível à luz de critérios racionais, mas, muitas vezes, sem a certeza absoluta de que seja exatamente assim. A lógica informal conduz a afirmações plausíveis e a conclusões que são mais ou menos prováveis.

Neste momento, o professor solicita o registo de uma **definição de lógica informal no caderno diário**.

Ancoragem aristotélica do tema

Sendo a filosofia um atividade radical, no sentido de procurar a raiz fundamentadora de tudo o que afirma, vamos recorrer às duas vias pelas quais Aristóteles estabelecia a possibilidade de realizar essa fundamentação. **A via demonstrativa e a via argumentativa.**

A primeira, **a via demonstrativa**, é própria da lógica formal e recorre a premissas verdadeiras, das quais se obtém uma proposição verdadeira, que é a proposição que se pretende fundamentar. As premissas são inquestionáveis e escapam a qualquer possibilidade de controvérsia:

Ex. Todos os peixes respiram por guelras.
As baleias não respiram por guelras.
As baleias não são peixes.

A **via argumentativa**, que queremos agora estudar, parte de premissas discutíveis, de afirmações mais ou menos questionáveis, premissas plausíveis, cuja verdade é meramente provável.

Ex. Todos os professores são justos a avaliar os alunos.
Francisco e Marta são professores.
Francisco e Marta são justos a avaliar os alunos.

A primeira premissa não corresponde a uma verdade de facto, mas é uma opinião valorativa bastante discutível.

Ao primeiro tipo, Aristóteles chamou *raciocínios analíticos*, tendo denominado o segundo de *raciocínios dialéticos*.

Momento 4 – Primeiro Bloco de Trabalho

Exercício de leitura e análise de texto [*Documento anexo*].

O objetivo do exercício será concluir que vamos trabalhar, no quadro da lógica informal, com os conceitos de probabilidade/verosimilhança, estabelecendo um paralelo com a tradição racionalista cartesiana.

Segunda parte da Aula

Momento 5 – Explicitação do tema

Metodologia e dimensões da Lógica Informal

Não excluindo a dedução, vamos usar, na lógica informal, **raciocínios não dedutivos: indutivos, de analogia e de autoridade**.

1. Em oposição à perspetiva da Lógica Formal, constituída por uma postura binária, de apenas duas possibilidades, dois valores de verdade [verdadeiro e falso], a lógica informal apresenta **flexibilidade e polivalência de hipóteses**.

Tradução comum: Entre o preto e o branco das coisas, há muitos ‘cinzentos’ e muitas outras cores.

Exemplo: A Carolina Deslandes é a melhor cantora portuguesa da atualidade.

[O verdadeiro e falso não são passíveis de aplicação, dado que existem imensos fatores e critérios a ter em conta, uma flexibilidade e uma polivalência infindável de hipóteses]

2. Em oposição ao apagamento do sujeito [impessoalidade] da lógica formal, a lógica informal reveste-se de uma marcada **dimensão pessoal**, onde a importância do sujeito é determinante.

Tradução comum: Quem disse confere importância maior ou menor ao que foi dito.

Exemplo: No tocante aos cuidados com o coração, na minha prática desportiva, sigo os conselhos que li numa entrevista ao Professor Doutor Manuel Antunes, cirurgião de renome em Coimbra e no mundo.

[Uma mesma opinião escutada na mesa do café, não tem o mesmo impacto. O ‘chazinho da avó’, por exemplo, aplicado às mesmas questões de saúde, já ganha outro peso, por razões de afetividade, respeito, obediência]

3. Em oposição ao caráter inquestionável da lógica formal, a lógica informal apresenta-se em **situação dialética**, dando importância ao auditório.

Tradução comum: Antes de dizer, importa pensar em quem para quem se vai dizer.

Exemplo: O Governo elaborou um Orçamento de Estado, técnica e social correto, na sua perspetiva, mas que foi chumbado na Assembleia da República. Por isso, em janeiro, temos eleições de novo.

[Mesmo que fosse um documento verdadeiro, à luz da Lógica Formal, o facto é que o diálogo [a dialética] na Assembleia da República, impediu que ele fosse aprovado.]

4. Em oposição à descontextualização, que faz funcionar a lógica formal, a lógica informal é sempre **contextualizada**.

Tradução comum: O lugar [geográfico e/ou cultural] onde algo é dito é essencial para a compreensão da mensagem e altera a sua interpretação.

Exemplo: - Tenho bilhete para ir à 'Catedral da bola', que fica em Lisboa, na Segunda Circular, junto ao Centro Comercial Colombo.

- Espera lá, fui este domingo, com os meus pais, à missa à Catedral, mas em Coimbra. Estás a falar da mesma coisa?

[A palavra 'catedral' dita em contexto desportivo – benfiquista, no caso – ou religioso vê alterado o significado. A Lógica informal é kairológica, tempo de oportunidade. O argumento pode falhar, porque dito na altura errada. Exemplo: *time, weather, timing* são três palavras com que o inglês diz tempo]

5. Em oposição à ideia de obtenção rigorosa e exata da verdade própria da lógica formal, a lógica informal foca-se na meta de alcançar a **probabilidade**.

Tradução comum: É razoável e comum agir em função do que é provável, dado que ninguém antecipa com absoluta exatidão o momento seguinte, não o controla e nunca o viveu.

Exemplo: - Amanhã vou estrear as minhas botas novas, porque vai chover.

- Tens a certeza, como sabes?

- Certeza, certeza, não tenho, mas pelo que deu no boletim meteorológico e do jeito que estão as nuvens, é o mais provável.

Momento 6 – SEGUNDO Bloco de trabalho

Preenchimento de mapa concetual: os alunos serão desafiados a pensar por contrários, recebendo um documento preenchido no que respeita à Lógica Formal. Complementarmente, terão que encontrar um exemplo para cada elemento e justificar as suas escolhas.

Lógica Formal	Lógica Informal
Binarismo: duas possibilidades	Flexibilidade e polivalência de hipóteses
Impessoalidade: apagamento do sujeito	Pessoal: importância do sujeito
Inquestionabilidade	Situação dialética: importância do auditório
Descontextualizada	Contextualizada
Obtenção da verdade	Obtenção da probabilidade

Momento 7 – SÍNTESE/ Recapitulação dos Objetivos/Metas de Aprendizagem

No nosso cotidiano, usamos frequentemente a Lógica Informal e percebemos a importância do contexto e da pessoa que produz determinadas afirmações. Há frases que mudam de sentido em contextos diferentes.

Deve ter ficado claro que a lógica informal permite o discurso com identidade/individualidade, o juízo estético e ético, a originalidade e a criatividade, a retórica e a argumentação... Nada disto se esgota num esquema simplesmente 'formal'...

O professor faz a síntese final, recapitula os objetivos e distribui um pequeno molde de pastelaria como 'símbolo' e 'memória' da aula, dando a mesma por terminada.

3. Planificações



Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Aprendizagens Essenciais	Estratégias e Atividades	Recursos	Cronograma: Aula Previstas Espaço Temporal
Introduzir o estudo do discurso argumentativo, dos principais tipos de argumentos e falácias informais	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar o conceito de lógica informal - Distinguir lógica formal e informal Clarificar o conceito de Dedução Clarificar o conceito de Indução Elencar as condições de rigor da indução 	<p>O DISCURSO ARGUMENTATIVO E PRINCIPAIS TIPOS DE ARGUMENTOS E FALÁCIAS INFORMAIS</p> <p>1. Lógica Formal e Informal: contexto e introdução</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lógica Formal e Informal - O conceito de Lógica Informal [flexibilidade e polivalência; subjetividade; dialética; contexto; probabilidade e verosimilhança] <p>2. Dedução e Indução</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Conceito de Dedução - O conceito de Indução - Condições de rigor da Indução 	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias pedagógicas com o recurso a símbolos tradutores dos conteúdos estudados - Visionamento de vídeos e imagens, com produção de materiais para os alunos - Realização de exercícios de leitura e análise de texto - Elaboração de mapas conceituais - Realização de fichas de trabalho em contexto de sala de aula - Realização de Kahoots - Realização de exercícios de problematização/concetalização em contexto de sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> - Power Points diversos, com apontamentos - Sala Virtual - Fichas de trabalho - Exercícios de leitura e análise de texto - Exercícios de concetalização/problematização - Exercícios de aplicação de conhecimentos - Materiais diversos 	13 aulas 06/12/21-04/02/22

PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE TEMÁTICA - O DISCURSO ARGUMENTATIVO E PRINCIPAIS TIPOS DE ARGUMENTOS E FALÁCIAS INFORMAIS
ORIENTADOR: JOSÉ GIRÃO | ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS

1



<ul style="list-style-type: none"> Clarificar o conceito de Indução por generalização Clarificar o conceito de Indução por previsão - Clarificar o conceito de Analogia - Elencar as condições de rigor da Analogia - Explicitar a fecundidade da Analogia - Clarificar conceito de argumento de autoridade e identificar a sua forma. - Explicitar as condições de rigor 	<ul style="list-style-type: none"> - O conceito de Indução por generalização - O conceito de Indução por previsão <p>3. Argumento por Analogia</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Conceito Analogia <ul style="list-style-type: none"> - Definição tradicional - Definição matemática - Sentido quotidiano - Condições de rigor da Analogia - Fecundidade da Analogia <p>4. Argumento de Autoridade</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Conceito de autoridade <ul style="list-style-type: none"> - A forma do argumento - Condições de rigor do argumento de autoridade 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de exercícios diversos de aplicação de conhecimentos, com recurso a materiais preparados para os alunos e ao quadro - Identificação de argumentos não formais e falácias não formais em artigos de opinião de publicações periódicas digitais e respetivas caixas de comentários (diretamente na publicação ou nos meios de difusão através de redes sociais) ou em qualquer suporte de informação - Identificação, pelos alunos, em textos argumentativos sobre assuntos comuns do quotidiano de conceitos com relevância na reflexão filosófica. - Formulação pelos alunos de possíveis problemas filosóficos a partir desses conceitos. - Apontamentos em <i>Power Point</i>, enviados aos alunos e disponibilizados em sala de aula virtual. 		
--	--	---	--	--

PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE TEMÁTICA - O DISCURSO ARGUMENTATIVO E PRINCIPAIS TIPOS DE ARGUMENTOS E FALÁCIAS INFORMAIS
ORIENTADOR: JOSÉ GIRÃO | ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS

2

do argumento de autoridade.				
- Identificar limites do argumento de autoridade	- Limites do argumento de autoridade			
	5. Principais Falácias Informais			
- Clarificar o conceito de Falácia	- O Conceito de Falácia			
- Distinguir falácias formais de falácias informais	- Falácias Formais e informais			
- Clarificar e exemplificar argumentos que recorrem às falácias da amostra não representativa, da generalização precipitada, da falsa analogia, do apelo ilegítimo de autoridade, nas formas de autoridade não qualificada [ad verecundiam] e apelo ao povo [ad populum], da	- Elenco de Falácias informais - Amostra não representativa - Generalização precipitada - Falsa analogia - Apelo ilegítimo de autoridade: - Ad verecundiam - Ad populum - Falácia da petição de princípio - Falácia da falsa relação causal - Falácia do falso dilema - Falácia do ataque pessoal [Ad Hominem] - Falácia do Boneco de Palha ou Espantalho - Falácia do apelo à ignorância - Falácia da derrapagem			

PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE TEMÁTICA - O DISCURSO ARGUMENTATIVO E PRINCIPAIS TIPOS DE ARGUMENTOS E FALÁCIAS INFORMAIS
 ORIENTADOR: JOSÉ GIRÃO | ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS

3

FILOSOFIA 10º A | LUÍS FRANCISCO | ANO LETIVO 2021/2022

	petição de princípio, da falsa relação causal, do falso dilema, do ataque pessoal [Ad Hominem], do Boneco de Palha ou Espantalho, do apelo à ignorância, da derrapagem e do equívoco, nas formas da homonímia e da anfibologia	- Falácia do equívoco: homonímia e anfibologia.		
--	--	---	--	--

Bibliografia:
 GIRÃO, J., *A cor das Ideias*, Manual de Filosofia, 11º ano, Texto Editores.
 OLÉRON, P. (1987), *L'argumentation*, Paris, Presses Universitaires de France.
 PIRES, Catarina, *Ponto de Fuga*, Manual de Filosofia, 10º ano, Areal Editores, 2021.
 WALTON, Douglas, *Lógica Informal*, Ed. Martins Fontes, 2012.

PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE TEMÁTICA - O DISCURSO ARGUMENTATIVO E PRINCIPAIS TIPOS DE ARGUMENTOS E FALÁCIAS INFORMAIS
 ORIENTADOR: JOSÉ GIRÃO | ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS

4



Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Aprendizagens Essenciais	Estratégias e Atividades	Recursos	Cronograma: Aula Previstas Espaço Temporal
Introduzir o estudo das formas de inferência válida	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar proposições simples e complexas - Exercitar a análise da forma lógica dos argumentos e a construção do dicionário - Exercitar a formalização de argumentos e a transposição para a linguagem natural - Aplicar as conectivas proposicionais 	<p>Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico</p> <p>Formas de inferência válida</p> <p>Lógica Proposicional 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposições simples e complexas - A análise da forma lógica dos argumentos e a construção do dicionário - A formalização de argumentos e a transposição para a linguagem natural - As conectivas proposicionais 	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias pedagógicas com o recurso a símbolos tradutores dos conteúdos estudados - Apontamentos em <i>Power Point</i>, enviados aos alunos e disponibilizados em sala de aula virtual - Realização de fichas de trabalho em contexto de sala de aula - Realização de exercícios diversos de aplicação de conhecimentos, com recurso a materiais preparados para os alunos e ao quadro - Formulação pelos alunos de possíveis problemas filosóficos a partir desses conceitos. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Power Points</i> diversos, com apontamentos - Sala Virtual - Fichas de trabalho 	12 aulas 07/12/22- 08/03/22

PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE TEMÁTICA - RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA DA FILOSOFIA E A DIMENSÃO DISCURSIVA DO TRABALHO FILOSÓFICO: FORMAS DE INFERÊNCIA VÁLIDA
ORIENTADOR: JOSÉ GIRÃO | ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS

1



<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar as tabelas de Verdade das Conectivas - Aplicar as regras das Conectivas - Construir tabelas de verdade com duas proposições - Formalizar argumentos com três proposições - Construir tabelas de verdade de argumentos com três proposições - Identificar e justificar tautologias, contradições e contingências - Reconhecer a relevância dos conceitos de tautologia, contradição e 	<p>Lógica Proposicional 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tabelas de Verdade das Conectivas - As regras das Conectivas - Tabelas de verdade com duas proposições <p>Lógica Proposicional 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argumentos com três proposições - Tabelas de verdade de argumentos com três proposições - Tautologias, contradições e contingências - A relevância dos conceitos de tautologia, contradição e contingência na argumentação 			
---	--	--	--	--

PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE TEMÁTICA - RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA DA FILOSOFIA E A DIMENSÃO DISCURSIVA DO TRABALHO FILOSÓFICO: FORMAS DE INFERÊNCIA VÁLIDA
ORIENTADOR: JOSÉ GIRÃO | ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS

2

contingência na argumentação - Exercitar o uso dos parêntesis na formalização em linguagem lógica - Construir inspetores de circunstância - Exercitar a análise de argumentos - Conhecer e aplicar o conceito de validade dedutiva - Identificar as formas de inferência dedutiva válidas.		Lógica Proposicional 4 - O uso dos parêntesis na formalização em linguagem lógica Lógica Proposicional 5 - Inspetores de circunstância - Análise de argumentos - O conceito de validade dedutiva Lógica Proposicional 6 - As formas de inferência dedutiva válidas - <i>Modus Ponens</i> - <i>Modus Tollens</i> - Silogismo Hipotético - Silogismo Disjuntivo - Dupla Negação - Contraposição - Leis de De Morgan		
---	--	--	--	--

PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE TEMÁTICA - RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA DA FILOSOFIA E A DIMENSÃO DISCURSIVA DO TRABALHO FILOSÓFICO: FORMAS DE INFERÊNCIA VÁLIDA
 ORIENTADOR: JOSÉ GIRÃO | ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS

3

- Aplicar as regras das formas de inferência válidas - Identificar as falácias formais da afirmação da consequente e da negação da antecedente	- As regras das formas de inferência válidas Lógica Proposicional 7 - A falácia formal da afirmação da consequente - A falácia formal da negação da antecedente			
---	---	--	--	--

Bibliografia:

TELES DE SOUSA, Susana, PINTO RIBEIRO, Isabel, AREAL, Rui, *Ágora - Filosofia - 10.º Ano*, Porto Editora, 2022.
 RUFINO, Rui, *Lógica Proposicional, Filosofia Ensino Secundário, Exemplos e Exercícios, Ideias de Ler* – Porto Editora, 2018.

PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE TEMÁTICA - RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA DA FILOSOFIA E A DIMENSÃO DISCURSIVA DO TRABALHO FILOSÓFICO: FORMAS DE INFERÊNCIA VÁLIDA
 ORIENTADOR: JOSÉ GIRÃO | ESCOLA SECUNDÁRIA D. DINIS

4

4. Exemplos de apresentação de PPT projetadas em Aula [duas aulas de Lógica Informal e duas aulas de Lógica Proposicional]