

O HUMANO: AS SUAS DELIMITAÇÕES E EXCLUSÕES

Uma proposta para o ensino de filosofia no secundário

Rafaela Nunes Roncon

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do
Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário**

Outubro, 2023

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos
requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Filosofia realizado
sob a orientação científica do Professor Doutor Luís Manuel Bernardo

RESUMO

O presente relatório resulta do trabalho desenvolvido durante o período de Prática de Ensino Supervisionada, levado a cabo no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Secundário da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA, Lisboa. Em primeiro lugar, será apresentada uma breve caracterização da escola e ambiente escolar da Escola Secundária de Casquilhos, uma caracterização das turmas acompanhadas no ano letivo 2022/2023 e, de seguida, será exposta uma descrição e reflexão das aulas observadas e lecionadas. Na segunda parte deste relatório, será apresentada uma proposta de inclusão do estudo de três categorias a partir das quais o humano foi pensado com o objetivo de combater o preconceito, exclusão e discriminação.

PALAVRAS-CHAVE: Antropologia; humanismo; pós-humanismo; outros.

ABSTRACT

This report results from the work developed during the period of Supervised Teaching Practice, carried out within the context of the Master's Degree in Teaching Philosophy in Secondary Education at the Faculty of Social and Human Sciences of NOVA University, Lisbon. Firstly, it will be presented a brief characterization of the school and school environment of Escola Secundária de Casquilhos, a characterization of the classes monitored in the 2022/2023 school year and then it will be presented a description and reflection of the classes observed and taught. In the second part of this report, a proposal will be presented to include the study of three categories from which the human was thought with the aim of combating prejudice, exclusion and discrimination.

KEY-WORDS: Anthropology; humanism; post-humanism, others.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Capítulo I: Descrição da prática de ensino supervisionada	3
A Escola Secundária de Casquilhos	3
O núcleo de Estágio	6
Caracterização da turma do 10ºE e 11ºA	8
Planificação e Planeamento	10
Avaliação formativa e sumativa	11
As Aulas do 10ºE	13
Determinismo e liberdade na ação humana: o problema do livre-arbítrio	13
A necessidade de fundamentação da moral: a ética utilitarista de Stuart Mill	21
As Aulas do 11ºA	22
Análise comparativa entre duas teorias explicativas do conhecimento: o racionalismo de Descartes	22
Análise comparativa entre duas teorias explicativas do conhecimento: o empirismo de David Hume	27
O Colóquio dos Jovens Filósofos	33
A Palestra de Filosofia Oriental	35
Capítulo II: O Humano: as suas delimitações e exclusões	38
O início de uma proposta para o Ensino de Filosofia no Secundário	38
A «raça» e a «sub-raça»: A fragmentação do corpo social	45
O humano e o infra-humano: a «raça» produtora da norma	52
Lidar com a herança do humanismo nas Aulas de Filosofia	57
A «raça»	60
O género	64
A espécie	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
BIBLIOGRAFIA	73
ANEXOS	77

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

APAV – Associação Portuguesa de Apoio à Vítima

ONG – Organização Não-Governamental

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

CUF – Companhia União Fabril

AMAC – Auditório Municipal Augusto Cabrita

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada na Escola Secundária de Casquilhos, durante o ano letivo 2022/2023, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes: num primeiro momento farei uma descrição e análise reflexiva acerca da prática de ensino exercida durante o período de estágio, sob a orientação da professora Maria Emília Santos. Num segundo momento, apresentarei uma proposta teórica para o currículo da disciplina de Filosofia no ensino secundário.

Na primeira parte do relatório, será apresentada uma caracterização da Escola Secundária de Casquilhos e do ambiente escolar; uma descrição dos elementos que compuseram o núcleo de estágio bem como o trabalho desenvolvido em conjunto; uma caracterização das turmas acompanhadas, a saber, a turma do 10ºE, pertencente ao curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, e do 11ºA, pertencente ao curso de Ciências e Tecnologias.

Após esta primeira parte, passarei a apresentar o processo de planificação e planeamento tanto das aulas como da avaliação formativa e sumativa. De seguida, incidirei sobre o trabalho desenvolvido individualmente e o próprio tempo de lecionação em contexto de sala de aula, permitindo assim que sejam apresentados os conteúdos e recursos utilizados. Este momento mais descritivo será complementado com diversas análises reflexivas e críticas sobre os mesmos, o modo como foram rececionados pelos alunos e o impacto que tiveram na sua aprendizagem.

Considera-se também fundamental apresentar as duas atividades realizadas no âmbito da disciplina de filosofia durante este ano letivo: o Colóquio dos Jovens Filósofos, projeto que ocorre anualmente na Escola Secundária de Casquilhos; e a palestra de Filosofia Oriental,

pensada e dinamizada pelo núcleo de Estágio que contou com a colaboração do Professor Doutor Paulo Borges.

Na segunda parte do relatório, irei desenvolver uma proposta teórica que justifica a necessidade de se pensar o ser humano e que procura compreender qual a abordagem que deve ser privilegiada para que a passagem pelo estudo do humano contribua para a redução da violência exercida sobre os sujeitos. Para isso, será necessária uma revisão do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), documento norteador da prática de ensino, onde podemos entrever quais os conteúdos que devem fazer parte integrante do plano de estudos dos alunos do ensino secundário. Após esta análise, serão examinadas as considerações de Michel Foucault, Rosi Braidotti e Judith Butler, a fim de compreender a problemática em torno do humano cujo estudo é determinante para a redução da violência.

Capítulo I: Descrição da prática de ensino supervisionada

A Escola Secundária de Casquilhos

A Escola Secundária de Casquilhos, localizada na cidade do Barreiro, ocupa as antigas instalações do Externato Diocesano D. Manuel de Mello que foram projetadas pelo arquiteto Sebastião Formozinho Sanchez e inauguradas a 9 de outubro de 1961¹.

Esta escola é a sede do Agrupamento de Escolas de Casquilhos, composto por cinco estabelecimentos de ensino, a saber: a Escola Básica da Quinta Nova da Telha; a Escola Básica do Barreiro; a Escola Básica nº9 do Barreiro; a Escola Básica de Palhais e, por fim, a Escola Secundária dos Casquilhos.

O terreno a que pertence a escola secundária, Quinta dos Casquilhos, foi cedido pela Companhia União Fabril (CUF), em resposta ao pedido de construção de uma nova escola na cidade do Barreiro onde os filhos dos operários fabris pudessem estudar.

Com a revolução de 25 de abril de 1974 e as mudanças que o ensino sofreu, o Liceu Nacional do Barreiro, recebeu a designação de Escola Secundária do Barreiro. Foi apenas no ano de 1992 que a escola passou a chamar-se Escola Secundária de Casquilhos.

O período pós 25 de abril foi marcado por um aumento significativo do número de estudantes, o que levou a que no ano de 1975, a Associação de Pais reunisse encarregados de educação, professores e alunos para construir novas salas de aula, as salas do Bloco A. Durante este período de construção, que contou apenas com o trabalho voluntário dos membros da comunidade escolar, as aulas foram lecionadas no interior de três elétricos e em pavilhões pré-fabricados. Foi em 1987, que os pavilhões pré-fabricados foram

¹ Este texto resulta tanto da leitura de textos disponíveis no *site* oficial da escola, como da leitura do capítulo introdutório do Projeto Educativo de 2014-2017, assim como da observação e análise realizadas durante o período de estágio.

substituídos por dois blocos de salas, o bloco E e D, onde se encontram os laboratórios de química e biologia e uma sala de artes.

Assim, podemos identificar três fases de construção da escola, sendo que, tal como referido, a primeira ficou a cargo do arquiteto Formozinho Sanchez que projetou a construção dos atuais blocos C e B, a atual sala de trabalho de professores, a reprografia e papelaria da escola, a sala de professores e o bar/refeitório.

A Escola Secundária dos Casquilhos, é uma escola de grandes dimensões e distingue-se das restantes escolas da cidade do Barreiro pela sua arquitetura única, área de espaço ao ar livre e proximidade ao Parque da Cidade inaugurado em 2000. Esta proximidade permite que várias atividades da escola sejam dinamizadas no espaço envolvente e que os alunos se desloquem em visitas de estudo ou por iniciativa própria ao Auditório Municipal Augusto Cabrita (AMAC) localizado junto à entrada principal do Parque.

Como referido, a escola está organizada em 5 blocos e é composta por um total de quarenta e uma salas de aula. Conta com quatro laboratórios, duas salas de desenho, duas salas de informática, uma sala de fotografia, um gabinete de psicologia e filosofia e um campo exterior de educação física e respetivos balneários. Para além dos espaços já mencionados, a comunidade escolar pode usufruir de um pequeno auditório à entrada da escola onde são organizadas sessões de cinema e palestras. Este ano a escola passou também a contar com uma horta biológica que surgiu da participação de vários alunos do 10º ano de escolaridade no projeto “Horta para Todos!”. É de destacar apenas a falta de um campo desportivo coberto onde possam ser realizadas as aulas de educação física.

Relativamente à comunidade escolar, esta é composta por alunos do 9º ano do 3º ciclo do ensino básico e por alunos que frequentam o 10º, 11º e 12º ano do ensino secundário, bem como pelos respetivos professores, técnicos e funcionários. No que diz respeito à oferta educativa, a escola conta com os cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Artes visuais e Socioeconómicas. Quanto aos cursos profissionais, os alunos podem frequentar o curso de Técnico de design de moda, Técnico de design de

interiores e exteriores, Técnico de logística e o curso de Técnico de desenho de construção civil.

No que toca ao ambiente escolar, destaca-se o facto de a escola ser bastante informal, solidária, criativa e dinâmica. O ambiente informal que se faz sentir resulta não apenas do modo completamente original como o espaço da escola está organizado e decorado, mas também da forma descontraída e afetiva com que os vários membros da comunidade escolar se relacionam. A escola é também visivelmente solidária, ao longo do ano letivo foram dinamizadas várias campanhas de recolha de alimentos através do *Projeto Card* e campanhas de combate à pobreza menstrual a partir do trabalho voluntário dos alunos que participaram na *Operação 400* que se encontra vinculada ao projeto Barreiro + solidário. Na escola existe também a Loja Solidária que recolhe e vende peças de roupa em segunda mão a todos os membros da comunidade.

Não pode deixar de ser mencionado, que a Escola Secundária de Casquilhos se destaca das restantes escolas secundárias da cidade do Barreiro pela sua originalidade e criatividade. Durante o período de estágio, foram realizadas várias iniciativas de embelezamento do espaço, bem como exposições ao longo dos corredores da escola e na montra “Projeto d’arte” de trabalhos realizados pelos alunos do curso científico-humanístico de artes visuais da escola secundária assim como de alunos de outras escolas do agrupamento, o que confere diversidade e dinamismo ao espaço.

Uma das mais valias de pertencer à Escola Secundária de Casquilhos reside no facto de a escola apostar no trabalho colaborativo, tanto entre alunos da mesma escola como entre alunos das diversas escolas do agrupamento. A sua oferta de atividades culturais é também muito extensa e diversificada. Podemos encontrar divulgadas as atividades e projetos de todo o agrupamento no Blog *Clubes, Oficinas e Projetos da AE Casquilhos*. Relativamente aos clubes, os alunos podem inscrever-se no Clube de Dança; no clube Saber Ver, de cinema e fotografia; no Clube de Programação e Robótica e, por fim, no clube Eco-Escolas.

Quanto aos projetos, os alunos podem participar no Colóquio dos Jovens Filósofos, coordenado pela professora Maria Emília Santos; no Projeto de Educação para a Saúde; no

projeto Embelezar a Escola; no projeto Caminhos (com)sentidos; no projeto Desporto Escolar e no Projeto Ser Bem Estar dinamizado pela psicóloga da escola. A multiplicidade de projetos, clubes e iniciativas contribui para atingir as principais metas estabelecidas no projeto educativo da escola, a saber: promover o sucesso escolar; assegurar a orientação vocacional dos alunos e educar para a cidadania. Estas iniciativas também tornaram a escola um espaço de convívio, partilha e cooperação entre todos os membros, que se reúnem para contribuir para a mudança tanto dentro como fora do espaço da Escola Secundária de Casquilhos.

O núcleo de Estágio

O núcleo de estágio foi composto por dois mestrandos/estagiários, eu e o mestrando Xavier Rafael, e contou com a orientação da professora Maria Emília Santos.

Durante este ano letivo, cumprimos com a realização de todas as reuniões semanais de orientação da prática de ensino supervisionada. Estas reuniões foram fundamentais para o desenvolvimento e progresso da prática letiva. Procurámos semanalmente fazer um balanço das várias aulas lecionadas e observadas, da sua execução, das planificações², estratégias e recursos utilizados. Para além de terem sido momentos de partilha de algumas dúvidas e preocupações, assim como sessões de trabalho de elaboração e correção de testes de avaliação, foram momentos onde procurámos compreender em que aspetos era necessário melhorar.

Para além de nos termos centrado bastante na análise das aulas lecionadas e da evolução das turmas que cada um acompanhou, despendemos também grande parte da nossa atenção e trabalho na planificação da Palestra de Filosofia Oriental, na organização do Colóquio dos Jovens Filósofos, bem como no planeamento das idas ao teatro e ao AMAC.

² O núcleo de estágio acordou seguir o modelo de planificação utilizado na unidade curricular de Didática I, uma vez que a escola não possui um modelo *standard* de planificações. Este modelo que segue a taxonomia de Bloom e as planificações encontram-se divididas em: 1) objetivos; 2) conteúdos; 3) estratégias; 4) recursos e 5) tempo.

Foi também proposto ao núcleo de estágio a participação no Projeto de Cidadania e Desenvolvimento dirigido os alunos da direção de turma da professora orientadora, o 10ºF+V. Este ano letivo, o projeto teve como principal temática a Educação Ambiental e o Desenvolvimento Sustentável³. A construção deste projeto teve como principais objetivos: a) incentivar a participação cívica ativa na sociedade; b) promover um debate atual entre os estudantes; c) desenvolver competências para a participação cidadã d) relacionar vários aspetos do quotidiano com a dimensão política e) problematizar esses aspetos criticamente.

³ No âmbito do mesmo, foram realizadas duas sessões de leitura da obra *A Liberdade dos Antigos Comparada com a dos Modernos* de Benjamin Constant, o que permitiu analisar o conceito de cidadania, discutir com os alunos as duas noções de liberdade retratadas na obra, bem como debater a importância do voto e da participação ativa na comunidade.

Na segunda fase do projeto, seria pedido aos alunos que se organizassem em grupos em função das preocupações que têm em comum relativamente aos problemas ambientais e necessidade de contribuir para o desenvolvimento sustentável. Passada a fase de identificação do problema que gostariam de combater e a discussão de possíveis soluções para o mesmo, cada grupo deveria escrever um manifesto onde apresentasse o problema e uma proposta de mudança. Uma vez que os alunos não estavam familiarizados com a escrita de manifestos, foi reservada parte de uma aula para contextualizar historicamente os manifestos e apresentar a sua estrutura. Foram identificados vários tipos de manifestos políticos, artísticos e tecnológicos, onde se procurou dar voz a uma declaração de intenções. Foi feita referência ao *Manifesto do Partido Comunista*, escrito por Karl Marx e Friedrich Engels, como um dos manifestos mais conhecidos da história. Foi também apresentado um manifesto atual, *Mulheres a Pedalar: Manifesto por uma Cidade Inclusiva*, principalmente com o objetivo de mostrar como é, ainda hoje, uma forma literária importante para a participação na política nacional.

Ainda no âmbito do Projeto de Cidadania e Desenvolvimento, os alunos assistiram à longa-metragem *Que Estranha Forma de Vida* (2015) da autoria de Pedro Serra, no AMAC. Um documentário sobre formas de vida alternativas que têm em comum a preocupação por encontrar tipos de organização horizontal, sustentável e de cooperação. Por fim, na terceira e última fase, os alunos passariam para a ação: cada grupo deveria organizar uma ação cívica no próprio espaço da cidade do Barreiro.

Caracterização da turma do 10ºE e 11ºA

Durante a prática de ensino supervisionada, foram acompanhadas as turmas do 10ºE e 11ºA.

A turma do 10ºE era constituída por vinte e seis alunos, que pertenciam ao curso científico-humanístico de Artes Visuais⁴. Três alunos não possuíam nacionalidade portuguesa. Destaco, em particular, a presença de uma aluna de nacionalidade nepalesa que não sabia falar português e que, por isso, necessitou de um acompanhamento diferenciado. Seis alunos beneficiavam de Ação Social Escolar e nenhum aluno beneficiava de apoio educativo formalmente proposto.

O comportamento global da turma foi considerado muito bom e o aproveitamento bom. A turma revelou algumas dificuldades na disciplina de filosofia e foi especialmente desafiante uma vez que os alunos eram pouco participativos e ativos nas aulas. Apesar das relações interpessoais parecerem surgir de modo orgânico e serem vividas com animação e entusiasmo, essa dinâmica nem sempre contribuiu para que os alunos se sentissem confortáveis para participar ativamente. Se, por um lado, durante o decorrer da apresentação dos alunos na primeira aula de filosofia, estes se mostraram confiantes, por outro, quando se iniciou o estudo da primeira unidade, alguns membros da turma revelaram timidez, desconforto e, por vezes, apatia. Passada a primeira parte da unidade, de introdução à filosofia, e iniciada a leção dos conteúdos de lógica proposicional, foi bastante visível como o aumento da dificuldade dos conteúdos contribuiu para a diminuição da motivação e participação nas aulas.

Para além dos alunos manifestarem dificuldades em participar, foram também identificadas dificuldades em interpretar, analisar e estruturar textos. Assim, tentei adotar diferentes

⁴ No plano curricular, as disciplinas de Geometria Descritiva A, História da Cultura e das Artes e Desenho A são as disciplinas específicas e as disciplinas gerais Português, Inglês, Filosofia e Educação Física.

estratégias que promovessem o diálogo e debate na sala de aula, bem como momentos de escrita e reflexão.

Relativamente à turma do 11ºA, esta começou por ser constituída por vinte e oito alunos no início do ano. No final do primeiro período, um aluno pediu transferência para uma turma do 10º ano de escolaridade para melhorar a média de valores obtidos. Esta era uma turma do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias⁵. Dos vinte e sete alunos, seis beneficiavam de Ação Social Escolar. Tal como no 10ºE, pertencia a esta turma um aluno, desta vez de nacionalidade indiana, que não sabia falar português pelo que, foram discutidas em conselho de turma, estratégias e métodos a adotar para potenciar a sua aprendizagem.

O comportamento global da turma foi considerado bom e o aproveitamento muito bom. Nenhum aluno estava ao abrigo do programa de apoio a necessidades educativas específicas. Ao longo do ano, os alunos mostraram-se sempre bastante interessados, ativos e despertos para o mundo. Foram assíduos, pontuais e muito empenhados.

Durante as primeiras aulas, a turma do 11ºA revelou algumas dificuldades e foi bastante evidente como os alunos ainda não estavam familiarizados com a metodologia específica do trabalho filosófico e a sua terminologia. O docente que acompanhou a turma o ano passado adoeceu várias vezes e ausentou-se no final do ano letivo, pelo que os alunos não tiveram a oportunidade de terminar o estudo de todos os conteúdos que constam no documento das AE de Filosofia do 10º ano de escolaridade. Na primeira aula, os alunos revelaram também ter uma representação da filosofia muito limitada e incompleta. Assim, o principal desafio consistiu em conseguir colmatar algumas falhas na compreensão do método e rigor que o trabalho filosófico exige, bem como recuperar, sempre que necessário, conteúdos das unidades pertencentes ao plano de estudos de filosofia do ano anterior.

⁵ No plano curricular, as disciplinas de Matemática A, Física e Química A e Biologia e Geologia são as disciplinas específicas e as disciplinas gerais são Português, Inglês, Filosofia e Educação Física.

Planificação e Planeamento

O trabalho de planificação das aulas foi algo demorado devido à necessidade de, em primeiro lugar, observar a turma e o seu envolvimento no estudo de filosofia a fim de compreender quais as estratégias mais indicadas e qual a abordagem a seguir. Para além do trabalho de planificação ser bem executado quando se centra numa análise cuidada da turma, é também indispensável que quem o realiza procure compreender a problemática a lecionar tanto a partir de uma perspetiva histórica como através da sua relação com o mundo contemporâneo.

No que concerne às aulas lecionadas à turma do 11º A, a grande dificuldade durante o período de planificação consistiu na diversificação de estratégias. Durante a leção das duas teorias explicativas do conhecimento, privilegiei a leitura e análise de excertos uma vez que este trabalho era essencial para a sua compreensão. A necessidade de analisar os textos e levar a que os alunos conseguissem melhorar a sua capacidade de interpretação, levou a que inicialmente sentisse algumas dificuldades em propor outro tipo de tarefas. Contudo, esta dificuldade foi superada com a adoção de um modelo de aula. Todas as aulas foram iniciadas com um breve resumo da aula passada e a sua esquematização no quadro a partir do contributo dos alunos, de seguida passávamos para a análise e comentário de excertos e, por fim, forma criados momentos de discussão e debate que nos encaminhavam para uma conclusão.

Relativamente à planificação das aulas da turma do 10ºE, uma vez que estes alunos revelaram estar bastante desmotivados, o que consequentemente se refletia na sua baixa participação e aproveitamento, decidi adotar um recurso que os despertasse para a problemática do livre-arbítrio: o jornal de notícias. Numa primeira fase, o jornal de notícias contribuiu para envolver os alunos na aula e convidá-los a participar, contudo, nem sempre se manifestaram durante destes momentos de provocação filosófica. A par da utilização do jornal, continuei a privilegiar a análise e comentário de excertos do manual, uma vez que

apresentavam algumas dificuldades nesta tarefa que também faz parte do trabalho filosófico.

Considero que durante a lecionação da teoria ética de Stuart Mill, deveria ter procurado criar atividades onde levava os alunos a contribuir para a própria planificação da aula, isto é, fazê-los compreender que eles também fazem parte do processo de decisão e construção da aula e que a exploração da teoria de Stuart Mill dependia de materiais, debates, textos ou notícias que eles próprios preparavam para apresentar à turma. Deste modo, talvez conseguisse que a turma alcançasse um maior grau de envolvimento e despertasse para a necessidade de pensar a ética e moral.

Avaliação formativa e sumativa

Durante este ano letivo, a professora orientadora Maria Emília decidiu adotar uma nova metodologia de trabalho em sala de aula que combinava aulas mais teóricas e expositivas com aulas práticas de aplicação de conteúdos. Nas primeiras aulas, era esperado que os alunos realizassem sobretudo trabalho individual, e nas aulas práticas, era entregue aos alunos um conjunto de atividades e exercícios que deveriam ser realizados em equipa.

Todos os alunos das diferentes turmas foram divididos em equipas de trabalho no início do primeiro período. Numa primeira fase, os elementos de cada equipa foram selecionados aleatoriamente. Nesta mesma aula, foi pedido que os alunos dessem um nome à equipa que se relacionasse com a disciplina de filosofia e, por fim, a professora Maria Emília deu a indicação de que cada equipa deveria reunir num dossier todos os trabalhos realizados durante o ano letivo.

Após a realização das tarefas propostas, estes trabalhos eram corrigidos ou diretamente pelo professor, que ia acompanhando o progresso de cada grupo, ou no final da aula através da participação do porta-voz de cada equipa que transmitia à turma as respostas redigidas.

No final do período, a nota atribuída a cada dossier substituíu o peso de um teste de avaliação.

A adoção desta metodologia permitiu duas grandes mudanças: em primeiro lugar levou a uma maior diversificação das estratégias de aprendizagem que deixaram de estar centradas na relação professor-aluno e passaram a concentrar-se na relação aluno-aluno; outra grande mudança foi a de ter contribuído para a diversidade de elementos de avaliação. Esta metodologia valoriza a avaliação formativa e permite que o professor faça um acompanhamento próximo do processo de aprendizagem de cada aluno.

Tive oportunidade de acompanhar de perto os trabalhos desenvolvidos em equipa na turma do 11ºA e penso que esta metodologia resultou bastante bem dado o interesse da maioria dos alunos pela disciplina e motivação.

Relativamente à turma do 10ºE, os momentos de trabalho em equipa nem sempre foram profícuos. Nesta turma, muitos dos alunos encontravam-se bastante desmotivados apesar de manifestarem interesse pela disciplina. Nas aulas destinadas à realização de trabalhos em equipa, os alunos revelaram alguma incapacidade de concentração o que tinha como resultado trabalhos de menor qualidade e que eram realizados a um ritmo mais lento.

A observação da diferença da reação das duas turmas à aplicação da mesma metodologia foi bastante enriquecedora. Se por um lado, na turma do 11ºA os alunos manifestaram uma grande capacidade de realização dos trabalhos propostos de modo autónomo, não havendo necessidade de permanente vigilância por parte do professor, na turma do 10ºE os alunos demonstraram algumas dificuldades em acolher os momentos de trabalho em equipa como momentos de efetiva aprendizagem que, apesar de poderem ser momentos mais descontraídos, não deixavam de ser momentos em que o aluno se deveria dedicar à aplicação dos conteúdos abordados.

Assim, durante a realização dos trabalhos em equipa, a turma do 11ºA necessitava de um professor que acompanhava o trabalho desenvolvido e intervinha apenas quando solicitado,

já na turma do 10ºE o professor tinha de tomar uma posição mais vigilante e intervir com maior frequência durante a realização dos mesmos.

Para além da aposta na avaliação formativa a partir dos trabalhos em equipa, os alunos realizaram ao longo do ano diversos testes de avaliação que seguiam o modelo de teste adotado pelo grupo de filosofia (Modelo: Grupo I: 8 questões de escolha múltipla; Grupo II: 2 questões de resposta rápida; Grupo III: 2 respostas de médio desenvolvimento, Grupo IV: 1 questão de desenvolvimento). Por sua vez, alguns testes de avaliação sumativa foram realizados individualmente e outros a pares.

Constou também como elemento de avaliação o ensaio filosófico que os alunos redigiram individualmente ou em grupo durante o terceiro período. Os mestrados não participaram na avaliação final dos dossiers das equipas, mas sim na tarefa de correção dos ensaios filosóficos da turma do 10ºF+V.

As Aulas do 10ºE

Determinismo e liberdade na ação humana: o problema do livre-arbítrio

O início da prática de lecionação com a turma do 10ºE teve lugar no dia 31 de janeiro de 2023. Uma vez que durante todo o primeiro período tive a oportunidade de observar a turma e acompanhar o processo de aprendizagem do módulo I *Abordagem introdutória à filosofia e ao filosofar*, constituído pelo estudo da caracterização da filosofia e da natureza dos problemas filosóficos, bem como da racionalidade argumentativa e dimensão discursiva do trabalho filosófico; pude compreender a disponibilidade, vontade e abertura dos alunos para o estudo da filosofia, bem como o modo como os alunos se relacionavam, participavam e contribuíam para o decorrer e enriquecimento das aulas.

Tal como referido anteriormente, uma vez que os alunos demonstravam estar desmotivados, participavam pouco nas aulas e revelavam dificuldades na interpretação e

redação de textos, procurei trabalhar estas fragilidades através da adoção de diferentes estratégias que desenvolviam as competências chave do Perfil dos Alunos e que são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento filosófico. Como primeira estratégia e recurso que serviu de material de apoio para a unidade de metafísica, elaborei um Jornal de Notícias⁶ que foi entregue a cada dois alunos e utilizado durante as catorze aulas reservadas para o estudo da questão do livre-arbítrio.

As primeiras aulas foram planificadas tendo em conta os principais objetivos que os alunos deveriam começar por atingir numa fase introdutória. Era determinante que, em primeiro lugar, os alunos identificassem os conceitos e noções específicas da unidade, conseguissem defini-los e distingui-los. Nesta primeira fase de apropriação dos conceitos-chave, procurei articular a leitura de excertos e notícias com exercícios de esclarecimento de conceitos e vídeos que estimulassem a reflexão filosófica sobre os próprios conceitos. No decorrer destas aulas explorámos sobretudo as seguintes questões: *o que distingue uma ação de um acontecimento? O que significa realizar algo com uma determinada intenção ou consciência? O que é a consciência e a que é que corresponde ser-se consciente? Quem deve ser responsabilizado e punido pelas suas ações?*

Para que pensassem acerca do que significa *ser-se consciente*, assim como na existência ou ausência de consciência, procurei que os alunos discutissem a distinção que existe entre os humanos e as máquinas. *Um robot tem consciência? Age segundo uma “vontade”? Poderá ser responsabilizado pelas ações que executa?* Para isso, os alunos assistiram ao vídeo intitulado “Ameca conversation using GPT 3 - Will robots take over the world?” que permitiu a discussão de questões atuais sobre o papel dos robots humanoides na sociedade, as suas vantagens e desvantagens, assim como o modo como o robot está constituído e a sua capacidade ou incapacidade para “pensar” e “sentir.” Este momento permitiu também introduzir a grande questão a que o problema do livre-arbítrio pretende dar resposta: a questão da responsabilidade.

⁶ Cf. Anexo A.

Identificados conceitos como *agente, deliberação racional, motivo, intenção, ação, acontecimento e ação voluntária e involuntária*; passámos para a clarificação do problema do livre-arbítrio. Mais uma vez, para que os alunos conseguissem compreender e, mais tarde, formular o problema do livre-arbítrio, foi necessário esclarecer a noção de livre-arbítrio que é diferente da noção que os alunos possuem de liberdade. Quando perguntei aos alunos o que entendiam por liberdade, a definição e exemplos que apresentaram era referente á liberdade de ação, isto é, liberdade no sentido político e não metafísico. Neste sentido, foi fundamental apresentar e rever várias vezes a definição e distinção entre *liberdade de ação e liberdade de escolha*⁷.

Durante o período de esclarecimento dos dois tipos de liberdade, os alunos ofereceram exemplos de diversas condicionantes da ação: condicionantes históricas, culturais, físicas, biológicas e psicológicas. Considerei importante acrescentar a identificação das principais condicionantes da ação como um objetivo de primeira fase, uma vez que identificadas as diversas condicionantes mais facilmente seria possível atingirem o objetivo de identificar e clarificar a tese e argumentos do determinismo radical e determinismo moderado.

Na quarta aula consagrada ao estudo desta unidade, os alunos assistiram ao vídeo intitulado “A ilusão do livre-arbítrio” de Cláudia Feitosa- Santana. Após o seu visionamento, pedi aos alunos que formulassem o problema do livre-arbítrio e indicassem a posição que até agora lhes parecia ser mais convincente: o determinismo radical ou o libertismo. Penso que facilmente podemos considerar que este exercício de escrita parece ter sido proposto numa fase ainda muito precoce, contudo, o principal objetivo era desafiar os alunos a registar aquilo que até então tinham compreendido do problema para que mais tarde pudessem visitar o que tinham escrito e reformulassem a sua resposta.

⁷ Procurei que os alunos tivessem presente o exemplo que Andrew Brook e Robert J. Stainton oferecem para distinguir entre os dois tipos de liberdade. Os autores apresentam uma situação muito simples, vejamos: “Supõe que estavas preso numa cadeia. Isso tirar-te-ia a tua liberdade, o teu poder de fazer o que querias. Mas tirar-te-ia o poder de fazeres escolhas? Bem, parcialmente ficarias, pelo menos, com uma grande parte desse poder: não perderias a capacidade para escolher aquilo em que vais acreditar, para decidir aquilo que farias se pudesses, etc. Tudo o que perderias na cadeia é a capacidade para agir com base nessas decisões, isto é, a tua liberdade de ação.” (Artigo intitulado “O problema do livre-arbítrio” retirado da obra *Knowledge and Mind: A Philosophical Introduction* de Andrew Brook e Robert J. Stainton, traduzido por João D. Fonseca e disponível no *site Crítica na Rede*).

Pensando melhor acerca da complexidade do problema do livre-arbítrio, dos conceitos-chave da unidade e da dificuldade filosófica das questões que estão intimamente ligadas ao problema, penso que deveria ter reservado mais aulas para a sua introdução. A constatação de que existiam ainda algumas dúvidas e pedidos de clarificação do problema do livre-arbítrio, levou-me a pedir aos alunos que partilhassem as formulações do problema que tinham redigido na aula passada e escrevessem no quadro uma formulação que fosse o mais completa e clara possível para todos. Estes momentos de partilha de respostas e redação no quadro de uma resposta que é construída em conjunto, integrando os vários aspetos que cada aluno sugere, foram momentos fundamentais tanto para a aprendizagem dos alunos como para mim, uma vez que era durante estes momentos que conseguia aceder às suas questões e principais dificuldades.

A partir da formulação dada, discutida em conjunto e corrigida, apresentei aos alunos as duas grandes respostas a este problema: a resposta dos deterministas, que afirmam que todo no universo está determinado incluindo a ação humana; e a dos libertistas, que defendem que o humano possui livre-arbítrio, isto é, escapa ao determinismo da natureza e tem o poder de escolher livremente.

Procurei abordar as duas teses de modo distinto. Relativamente ao estudo da tese e argumentos do determinismo radical, considerei que a sua compreensão mais facilmente seria conseguida se os alunos pensassem a vida humana em comparação com a vida animal. Nesse sentido, concentrámo-nos sobretudo no ciclo de vida das tartarugas-de-pente e discutimos o fenómeno *imprinting* e a influência que o campo eletromagnético exerce sob a determinação dos movimentos migratórios desta espécie a partir da leitura e de um excerto colocado no jornal⁸.

Através da exploração do ciclo de vida e características desta espécie, os alunos compreenderam que, tal como nas tartarugas-de-pente existe uma predeterminação

⁸ O excerto tem o título “O ciclo de vida das tartarugas-de-pente” e encontra-se na segunda página do jornal de notícias.

natural, também a vida humana, segundo o determinismo radical, está predeterminada por um conjunto de leis naturais.

A análise e comparação da vida animal com a vida humana, permitiu apresentar a tese dos deterministas e os princípios em que está alicerçada. Os princípios deterministas são: i) a natureza é uniforme; ii) um acontecimento tem sempre uma causa; iii) tudo o que ocorreu no passado irá ocorrer no futuro de modo constante. Também o pensamento científico assenta sobre estes mesmos princípios, bem como o modo como nos relacionamos e perspectivamos o ser humano e as suas ações. Tentei estabelecer esta relação entre os princípios deterministas e o modo como se faz ciência e se pensa o ser humano para que fosse mais fácil compreender a justificação que os deterministas apresentam para a tese de que não temos livre-arbítrio⁹.

A questão que se coloca é: *qual o perigo dos discursos deterministas?* Uma das minhas principais preocupações relativamente a esta unidade era a de poder mostrar aos alunos como cada tese produz discursos que podem exercer violência sobre o humano. *O que muda se aderirmos á tese determinista? Como vê o determinismo radical situações de crime de guerra? Como compreende o decurso da história e o desenvolvimento humano?* Estas questões foram exploradas no âmbito da questão central: a responsabilidade individual.

Só seremos objeto de censura ou elogio se a nossa vontade for livre. Neste sentido, *como podemos ser moralmente responsáveis, se as ações que praticamos não dependem de nós?* Esta questão foi tratada a partir da análise do caso de Adolf Eichmann, oficial alemão que durante a segunda guerra mundial foi responsável pelo extermínio de milhões de pessoas. Segundo o determinismo radical, Eichmann não foi a efetiva causa dos mais variados crimes da Solução Final, este general não tem qualquer responsabilidade moral sobre os crimes que cometeu porque foi na verdade vítima da ordem causal dos acontecimentos. *Mas não terão os humanos, no ato de deliberação e decisão, experiência direta da sua liberdade e*

⁹ Cf. Anexo B.

responsabilidade? O que poderá levar os humanos a perder o seu sentido de responsabilidade individual?

Planifiquei uma aula¹⁰ dedicada à análise e reflexão da questão da responsabilidade individual a partir do pensamento da filósofa Hannah Arendt. Nesta aula foi lido um excerto acerca do conceito de *banalidade do mal* retirado da obra *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar* (1995). Considerei pertinente que os alunos soubessem quem foi Hannah Arendt e como também fizeram e fazem parte da história da filosofia grandes pensadoras que infelizmente não constam nas AE da disciplina. Para isso, os alunos assistiram a um vídeo intitulado “Hannah Arendt e a revelação no julgamento de Eichmann” disponível no site RTP Ensina.

Nesta aula, os alunos refletiram acerca das grandes questões que surgiram com o holocausto e às quais Hannah Arendt procurou dar resposta, a saber: *que circunstâncias levaram ao surgimento do indivíduo em massa? Que indivíduo é esse e o que levou à sua ascensão?*

Segundo Arendt, o surgimento do indivíduo em massa deveu-se à inversão hierárquica entre dois modos distintos de viver. A vida ativa passou a ser privilegiada e o *animal laborans* venceu. Este animal representa não apenas o afastamento do humano da humanidade, mas também de si mesmo. O humano, afastado do mundo, da vida pública e de atividades de contemplação, perde a capacidade de refletir e abdica da sua individualidade para veicular discursos e atitudes produzidos para as massas¹¹. Por sua vez, o humano que deixa de refletir é também o humano que deixa de sentir culpa e revolta, uma vez que estes sentimentos surgem apenas quando o indivíduo reconhece a responsabilidade que tem sobre os seus atos (PRHM, p.63-66).

Eichmann, segundo a autora, representa o indivíduo em massa uma vez que abdicou de si mesmo e ficou ao serviço de uma ideologia. Este era um homem banal, um burocrata que passou a ser uma peça do sistema do regime nazi. Segundo Arendt, o maior mal que

¹⁰ Cf. Anexo C.

¹¹ Como refere Hannah Arendt: “morta a individualidade, restam apenas marionetas com rostos de homens.”

cometeu foi o de *não querer pensar*. O conceito de *banalidade do mal* significa justamente *perda da capacidade de pensar criticamente*. Uma pessoa incapaz de pensar é uma pessoa incapaz de se constituir como responsável e culpada pelas ações que cometeu. Esta é a razão pela qual Eichmann não demonstrou sentir qualquer culpa pelos crimes de guerra e por ter dito que apenas se limitou a «obedecer e cumprir ordens». Este caso mostra sobretudo como um sistema burocrático é uma forma de domínio e supressão da consciência de responsabilidade.

Após a exposição e discussão apresentada anteriormente, foi proposto aos alunos que realizassem um exercício de escrita filosófica em que refletissem acerca da resposta a dar a duas questões, a saber: *abdicar de pensar é crime? e o que nos leva a perder a nossa capacidade de pensar criticamente?* O grande objetivo desta aula e deste exercício de reflexão era que os alunos compreendessem a necessidade de pensamento crítico para a tomada de consciência e responsabilidade individual, bem como a necessidade da filosofia para a mudança do decurso da história. Este foi um exercício que os alunos realizaram individualmente e cujas respostas não pedi que partilhassem, uma vez que, tal como a docente de Didática II, Dina Mendonça, nos alertou, os alunos irão pensar e escrever de modo mais livre se não estiverem expostos a uma constante vigilância e avaliação do professor durante a execução destes exercícios, abrindo assim espaço para um momento de efetiva reflexão filosófica.

Relativamente ao alcance dos objetivos estabelecidos no âmbito do estudo da tese do libertismo, os alunos foram introduzidos ao pensamento de Jean-Paul Sartre. Esta escolha deveu-se à necessidade de mostrar os diversos percursos argumentativos que nos permitem defender a tese libertista: o libertismo existencial e o dualismo libertista.

Nesta aula concentrámo-nos na diferença que existe entre o ser humano e os objetos: se no caso de um objeto produzido, *a essência precede a existência*, no caso do ser humano *a existência precede a essência*, isto é, primeiro o humano existe, encontra-se no mundo, e só depois se define, decide em quem se tornar. Este é o ponto de partida do existencialismo e o primeiro passo da argumentação de Sartre a favor da tese libertista. Esta aula foi

fundamental para que os alunos compreendessem as consequências que a tese de Sartre tem para a questão da responsabilidade individual: se as ações que pratico têm como origem a minha vontade livre, então, eu sou inevitavelmente responsável por tudo o que faço. No seguimento da discussão que já tinha sido iniciada a partir da análise do julgamento de Adolf Eichmann, os alunos perceberam, desta vez através de Sartre, a relação inevitável entre liberdade individual e a liberdade coletiva. Esta aula, consagrada ao estudo da tese do libertismo, foi também um aula de esclarecimento de dúvidas, uma vez que os alunos iriam realizar um teste de avaliação sumativa na semana seguinte¹².

Por fim, bastava apenas que os alunos conhecessem a tese oposta às teses incompatibilistas, e avaliassem e discutissem os argumentos e limitações de cada uma. Para que os alunos pudessem formular argumentos a partir das três teses e adotassem uma postura crítica de avaliação e ponderação, planifiquei uma aula de debate em torno de um caso prático¹³. Foi apresentado aos alunos o caso do ex-produtor de Hollywood Harvey Weinstein que foi condenado a 23 anos de prisão por prática de abusos sexuais e violação de mulheres. Esta aula teve início com a leitura da notícia deste caso e uma breve exposição acerca do movimento #metoo iniciado em 2017. Após tomarem conhecimento dos crimes que o ex-produtor cometeu e da revolta social que gerou contra o abuso e violência contra as mulheres em todo o mundo, os alunos foram convidados a organizarem-se em equipas e preparem o debate. Pedi que cada equipa imaginasse que era contratado para ser advogado de Harvey e que o grupo estava prestes a entrar em tribunal. Contudo, cada equipa deveria preparar a defesa ou acusação de Harvey apresentando um conjunto de argumentos específicos segundo uma determinada teoria que lhes foi confiada aleatoriamente¹⁴.

¹² Cf. Anexo D.

¹³ Cf. Anexo E.

¹⁴ Assim, constituíram-se 2 equipas que defenderam o caso segundo argumentos deterministas radicais; 2 equipas a partir de uma argumentação libertista e, por fim, 3 equipas segundo a tese do determinismo moderado. No decorrer do tempo previsto para a preparação do debate cada equipa escreveu: a) a tese do determinismo moderado; b) a definição da tese a partir da qual iriam defender Harvey; c) um conjunto de argumentos em defesa de Harvey segundo a tese atribuída; e d) um conjunto de possíveis objeções a fazer aos argumentos das outras duas teses. Foi também pedido aos alunos que procurassem pesquisar mais informações sobre a vida de Harvey quando estivessem a formular os seus argumentos.

Após o momento de preparação, os alunos reuniram-se no centro da sala sentados em roda, junto da sua equipa. Durante o debate os alunos mostraram-se bastante participativos, à exceção de uma minoria que discutia os argumentos apenas dirigindo-se aos membros da sua equipa. Neste debate, apresentaram argumentos bem formulados e surpreenderam-me sobretudo por serem bastante originais no modo como procuraram fundamentar os seus argumentos a partir da análise biográfica de Harvey. Esta atividade permitiu que os alunos revessem e avaliassem as diferentes teses, assim como desenvolvessem a sua capacidade de argumentativa.

A necessidade de fundamentação da moral: a ética utilitarista de Stuart Mill

Durante as aulas consagradas ao estudo da ética utilitarista, dei preferência à leitura de textos e análise comparativa entre a ética utilitarista e a ética kantiana. Procurei também que os alunos pensassem a proposta teórica de Stuart Mill à luz de questões éticas como a dignidade da vida animal e o problema da exploração infantil.

A partir do problema do trólei de Philippa Foot, os alunos discutiram o valor e dignidade da vida humana. Decidi apresentar várias formulações do problema alterando alguns aspetos do dilema, deste modo os alunos não eram apenas confrontados com a questão moral da violação do direito à vida de um indivíduo em prol do bem-estar do maior número de pessoas, mas desafiados também a pensar acerca do estatuto moral dos animais, do embrião e dos recém-nascidos, bem como de pacientes em estado vegetativo.

O entusiasmo com que participaram no debate anterior manteve-se e vários alunos demonstraram uma grande vontade de discutir o excerto “Máquina de Experiências” de Robert Nozick e debater sobretudo acerca das diversas conceções de felicidade e vida boa. No seguimento dos comentários dos alunos acerca da relação entre felicidade e prazer, assistimos a um vídeo em que o filósofo Slavoj Žižek refere que o pior que pode acontecer a um humano é ver os seus desejos satisfeitos porque, na verdade, o que ele quer não é

satisfazê-los, mas simplesmente desejar e continuar a desejar. Já no debate sobre a falta de imparcialidade na atribuição de privilégios a uma maioria, que surgiu com a abordagem do problema da exploração infantil, várias alunas demonstraram uma profunda consciência das desigualdades sociais que existem no mundo.

As Aulas do 11ºA

Análise comparativa entre duas teorias explicativas do conhecimento: o racionalismo de Descartes

A primeira aula que lecionei à turma do 11ºA realizou-se no dia 21 de outubro de 2022. Tinha sido acordado previamente com a orientadora de estágio que iria lecionar a unidade *Análise comparativa entre duas teorias explicativas do conhecimento* e que as aulas introdutórias relativas ao problema da possibilidade e origem do conhecimento começariam por ser lecionadas pela professora orientadora.

A maioria das aulas lecionadas teve início com a elaboração de um esquema no quadro que mostrasse o trajeto teórico percorrido até ao momento. Na primeira aula, desenhei um esquema que ofereceu aos alunos uma versão resumida das questões que foram tratadas durante as aulas da professora Maria Emília. Em primeiro lugar, apresentei as duas grandes questões da epistemologia (*o que é o conhecimento?* e *será que é possível conhecer?*) para, de seguida, acrescentar a resposta que Platão apresenta à primeira questão e a resposta que os céticos radicais dão à segunda.

Nas primeiras aulas era fundamental que os alunos compreendessem que o grande problema da epistemologia é, na verdade, a justificação do conhecimento e que recuperassem um dos grandes argumentos céticos: o argumento da regressão infinita da justificação. Quando foi abordado este argumento, os alunos demonstraram ter compreendido como numa cadeia de justificação existem várias hipóteses: ou a) a cadeia

termina numa crença que não tem justificação ou b) as crenças são justificadas infinitamente por outras crenças ou c) existe uma crença que, por ser tão evidente, se autojustifique e funde todo o sistema de crenças (perspetiva do fundacionalismo). Foi a partir desta última hipótese que introduzi o grande objetivo de Descartes: o de encontrar uma crença básica que fundasse todo o sistema de conhecimentos.

Como referido no subcapítulo dedicado à caracterização das turmas, os alunos demonstraram possuir uma representação da filosofia e da metodologia do trabalho filosófico bastante incompleta. Neste sentido, procurei desenvolver dois exercícios de escrita filosófica que permitissem que os alunos refletissem sobre a própria filosofia e as vantagens e desvantagens do pensamento filosófico para a vida.

Na aula de dia 21 de outubro, propus que identificassem o papel que a filosofia assume, segundo Descartes, tanto a nível teórico como a nível prático. Para isso, foi projetada a árvore do conhecimento cartesiana e explicado como, para Descartes, é pela reflexão filosófica que se podem descobrir verdades fundadoras de todo o sistema de conhecimentos. Contudo, estudar filosofia e filosofar não nos encaminha somente para a descoberta de verdades fundadoras ou princípios a partir dos quais podemos deduzir toda a ciência, mas também nos pode guiar na vida. Para que os alunos compreendessem esta perspetiva, isto é, de que o contributo da filosofia não se esgota na resolução de problemas teóricos, mas também práticos, os alunos leram o excerto intitulado “Viver sem filosofar é como viver com os olhos fechados sem procurar abri-los”, retirado da obra *Os princípios da Filosofia* (1644). De seguida, realizaram um exercício de escrita¹⁵ filosófica que inaugurou um momento de reflexão individual. A partir da escrita de um comentário ao excerto, os alunos foram chamados a tomar uma posição sobre o contributo da filosofia para a vida prática.

Durante a leção desta unidade priorizei a leitura e análise de excertos bem como a escrita de comentários a excertos individualmente ou a pares. Procurei também que a

¹⁵ Cf. Anexo F.

resposta aos exercícios fosse escrita no quadro e fosse o resultado da partilha das várias respostas que os alunos tinham redigido, neste sentido, a resposta escrita no quadro seria mais completa e resultado de um esforço conjunto por perceber a teoria do conhecimento cartesiana. Tomei como objetivo central deste módulo o desenvolvimento da capacidade de análise excertos dos alunos, apontando para a constante necessidade de destacarem os conceitos principais e os parágrafos determinantes para a sua compreensão. Se por um lado, este trabalho em torno do texto pode tornar as aulas menos dinâmicas, por outro, proporciona momentos de aprendizagem de uma das principais características da atitude filosófica.

Os momentos de análise de texto foram alternados com momentos de discussão e debate. Deste modo os alunos não alcançariam apenas objetivos de primeiro nível como *identificar*, *definir* e *distinguir* conceitos, mas também exercitariam a sua capacidade de *formular* argumentos, *discutir criticamente*, *avaliar* e *relacionar* conteúdos.

O estudo da estrutura argumentativa de submissão das crenças *a priori* e *a posteriori* ao teste da dúvida metódica, foi realizado a partir da análise dos excertos do manual e momentos de discussão. Ao longo das aulas os alunos mostraram-se sempre bastante participativos e os momentos de debate surgiam de modo espontâneo. Contudo, por vezes acontecia discutirem de modo pouco ordeiro devido ao entusiasmo e nem sempre apresentavam claramente a sua tese e argumentos. Noutras situações, deu-se o caso de se desviarem do assunto que lhes foi proposto discutir. Observar os alunos em momentos de debate permitiu-me compreender duas coisas: que antes de se dar início a um debate, os alunos precisam que lhes sejam transmitidas regras e que o tema do debate deve ficar registado no quadro. Uma das virtudes do trabalho filosófico reside na capacidade de se saber manter no interior de uma discussão e distinguir o fundamental do acessório. Neste sentido, a realização de breves debates motivou-me a organizar um debate no final do primeiro período para que os alunos exercitassem a sua capacidade argumentativa.

Planifiquei uma aula¹⁶ que foi reservada à análise das várias fases da dúvida. Relativamente à abordagem do argumento do génio maligno, foi estabelecida uma analogia com a posição em que o protagonista do filme “The Truman Show” está instalado. Foi nesta aula que surgiu a questão filosófica do debate que se realizou no final do módulo: *que relação existe entre a verdade e a felicidade?* Os alunos demonstraram, nesta aula, especial interesse em discutir as seguintes questões: *será que podemos ser felizes vivendo numa ilusão? A felicidade depende do nosso acesso à verdade?* Apresentarei, mais à frente, breves considerações sobre a sua preparação e realização.

De seguida, abordámos a descoberta do *cogito* e a primeira verdade imediatamente deduzida a partir dele: a distinção alma-corpo. Esta foi para mim uma aula de grande importância durante o meu período de formação, uma vez que, pela primeira vez percebi que os alunos estavam com bastantes dúvidas porque não tinha respeitado o tempo que necessitavam para interiorizar a fase anterior da argumentação. Considero que o grande erro foi ter considerado a chegada à certeza do *cogito* acessível e não ter oferecido uma explicação clara e demorada sobre esse passo, o que teve como resultado a incapacidade de compreensão do estado solipsista em que Descartes se encontrava.

Esclarecidas as suas dúvidas, passámos para análise do argumento ontológico da existência de Deus¹⁷. Para que os alunos compreendessem tanto o argumento ontológico como o argumento da marca, era necessário que pensassem acerca das características e atributos de Deus. Pedi, então, aos alunos que registassem no quadro uma lista de atributos que consideravam que Deus possuía. Durante as aulas reservadas ao estudo dos dois argumentos os alunos revelaram um grande interesse que se refletiu no aumento da participação da turma e na pertinência das questões que colocaram.

Algumas questões foram: 1) *assim, as pessoas, seres imperfeitos, não existem?* (esta questão levou à explicação da diferença entre existência necessária e existência contingente) 2) *porque é que Deus é perfeito?* Existem deuses com características humanas

¹⁶ Cf. Anexo G.

¹⁷ Cf. Anexo H.

e cruéis (esta questão levou a distinguir o Deus teísta dos deuses da cultura greco-romana);
3) *se Deus é perfeito porque criou humanos imperfeitos? Isso não demonstra que é, na verdade, um ser também ele imperfeito?*

Estas foram as três grandes questões que discutimos. Durante este período, foi bastante enriquecedora toda a participação tanto dos alunos como da professora orientadora que alertou para algo bastante importante: a atenção que devemos prestar ao contexto histórico em que determinada teoria, argumento ou objeção surge e qual a tradição filosófica em que cada autor se insere.

Com a turma do 11ºA, discuti com os alunos a possibilidade de alterarmos a disposição das mesas da sala para um U. Deste modo, o espaço tornar-se-ia mais convidativo e permitiria o contacto visual entre todos, o que facilita o diálogo e participação. Penso que esta alteração não teve grande impacto no modo como os alunos viviam a aula, contudo, no meu caso ajudou-me a identificar melhor quem tinha ficado com dúvidas e perceber a disposição com que os alunos estavam.

Devido às dúvidas levantadas nas aulas reservadas ao estudo dos dois argumentos da existência de Deus e do argumento da causa do *cogito*, lecionei uma aula sem seguir a planificação que tinha elaborado. Se por um lado, algumas questões se prendiam precisamente com a tentativa de compreensão dos argumentos, por outro, muitas deviam-se à curiosidade que os alunos tinham acerca da existência de Deus. A participação da maioria dos alunos levou a uma mudança: a passagem de aulas de história de filosofia para aulas de filosofia.

Não querendo desperdiçar brilhantes questões filosóficas, que simplesmente não eram oportunas e não seriam esclarecidas através do pensamento cartesiano, segui a sugestão da professora Maria Emília e combinei com os alunos que todas as boas questões que não iam de encontro aos objetivos da aula, deveriam ser escritas no quadro (com o nome do aluno que a colocou) e registadas no caderno. Assim, iniciáramos uma lista de questões para reflexão e debate que trataríamos durante o estudo do módulo de filosofia da religião.

Após a realização e avaliação do teste de avaliação sumativa¹⁸, compreendi que tinha de continuar a trabalhar com os alunos a análise de texto e a redação das respostas de desenvolvimento em sala de aula, uma vez que manifestaram dificuldades em apresentar um texto claro, bem estruturado e que resulta de uma boa interpretação dos excertos fornecidos.

Análise comparativa entre duas teorias explicativas do conhecimento: o empirismo de David Hume

Terminado o estudo da teoria do conhecimento cartesiana, planifiquei uma aula de introdução¹⁹ ao estudo da teoria do conhecimento de David Hume. Procurei explicar aos alunos que no início da obra *Ensaio sobre o entendimento Humano* (1748), David Hume começa por fazer a distinção entre dois tipos de filosofia: a filosofia teórica, que procura desenvolver o entendimento humano, e a filosofia prática, que procura cultivar as maneiras do humano. David Hume dirige uma crítica aos filósofos que se dedicam ao primeiro tipo de filosofia e aconselha: “Sê um filósofo, mas no meio de toda a filosofia, sê ainda um homem” (IEH, p.16).

Considere importante que continuássemos a avaliar a importância que a filosofia tem para vida e para a ação, o início desta reflexão teve lugar na primeira aula de introdução ao pensamento cartesiano em que os alunos produziram um texto sobre se concordavam ou não com a frase “(...) A filosofia é mais importante para a ação do que os próprios olhos”. A partir da leitura do excerto de David Hume, desafiei os alunos a mais um momento de escrita filosófica em torno da possibilidade da filosofia teórica nos desumanizar.

Os alunos demonstraram alguma dificuldade em compreender a pergunta, isto porque não tinha ficado clara a distinção entre filosofia teórica e filosofia prática e como poderia a

¹⁸ Cf. Anexo I.

¹⁹ Cf. Anexo J.

filosofia teórica desumanizar. Expliquei que David Hume, nessa passagem, se refere a todos os filósofos, mas também cientistas que, isolados da sociedade, se dedicam à produção de teorias que não têm em conta a vida prática, que não nos indicam como devemos viver e agir, isto é, teorias que não têm em conta a sociedade, o contexto histórico-político, os problemas sociais da sua época, no geral, que tratam de responder a questões tão abstratas e complexas que não apresentam qualquer ligação direta com a realidade. Para exemplificar, a professora Maria Emília deu o exemplo de Einstein que, isolado de tudo e de todos, descobriu a fórmula para a bomba atômica, contudo, no meio da sua obsessão não parou para pensar como seria o mundo após a sua descoberta, o perigo que seria para a humanidade haver alguém detentor dessa fórmula.

Durante este exercício um dos alunos interveio de modo muito pertinente: disse que para respondermos à questão sobre se o estudo da filosofia teórica nos pode desumanizar, temos de primeiro procurar definir o que significa *ser-se humano*. A sua intervenção permitiu-me justamente lembrar os alunos que essa é de facto a primeira tarefa de qualquer filósofo: a de definir e clarificar os conceitos que utiliza no desenvolvimento da sua tese. Só através da definição dos conceitos-chave é que o filósofo consegue partir para uma análise mais aprofundada do assunto em questão e garantir que a sua tese é passível de ser compreendida. A necessidade identificada de pensarmos o que significa *ser-se humano*, questão que com o desenvolvimento técnico-científico se torna ainda mais urgente responder, serviu de ponto de partida para a proposta que pode ser lida no capítulo II do presente relatório.

Uma vez que os alunos revelaram dificuldades em redigir a resposta à questão de desenvolvimento do teste sumativo passado, pedi para que desta vez me enviassem os textos que produziram para que pudesse ler e sugerir alterações de melhoria. Após este exercício introdutório, durante as aulas dedicadas ao estudo da teoria do conhecimento de David Hume, continuei a valorizar a leitura de excertos e o estudo da sua teoria a partir de uma análise comparativa com a teoria do conhecimento cartesiana.

Para que os alunos compreendessem o princípio da causalidade elaborei um *Case Study*. Esta aula teve início com a colocação de um cenário: pedi aos alunos que imaginassem que tínhamos acabado de chegar a uma pequena ilha deserta. Nessa ilha podíamos observar: uma coluna de fumo que surgia a 20 metro de nós por detrás de uma palmeira; vários objetos junto aos nossos pés, como uma tesoura, um relógio e um sapato; víamos também que todo o areal da ilha estava molhado e coberto de algas. *O que tinha acontecido/está a acontecer nesta ilha?* No quadro registei as respostas que os alunos tinham fornecido: que algo estava a arder porque podíamos ver fumo, que já tinha passado por ali vida humana e que a maré tinha baixado. Perguntei-lhes, de seguida, se consideravam possível saber que algo estava a arder se nunca tivessem visto que quando alguma coisa entra em combustão podemos observar fumo. Todos os alunos concordaram que não. A partir daqui, dei mais alguns exemplos: se saberíamos que o vapor queimava sem termos tido experiência disso, mas apenas utilizando as nossas capacidades intelectuais; se saberíamos que a água sufoca apenas por uma análise *a priori* do conceito de água; entre outros. A todas estas questões a resposta dos alunos era negativa: não, não conseguiríamos saber *a priori* as causas desses efeitos. Isto levou-me a apresentar a formulação do argumento de David Hume sobre a natureza das inferências causais: de que estas são crenças *a posteriori*.

Este cenário e a explicação da natureza das inferências causais segundo Hume, levou-me a explicar aos alunos que os humanos se encontram num constante esforço por interpretar a realidade e que grande parte dessa interpretação se alicerça sob o princípio da causalidade, isto é, encontramos-nos numa constante resolução dos fenómenos atuais a partir da procura pelas suas causas. Foi a partir daqui que apresentei o problema que David Hume identifica no princípio da causalidade: que nós apenas experienciamos os fenómenos de modo isolado e nunca temos experiência das relações que os fenómenos estabelecem entre si. Isto leva-nos a incorrer muitas das vezes na falácia da falsa causa. Por observar que ao evento A, se segue o evento B, acredito que A causa B, contudo, também o dia se segue à noite e será errado afirmar que a noite causa o dia.

Outro dos problemas que David Hume também identifica no modo como produzimos conhecimento, em especial conhecimento científico, é no raciocínio indutivo. Este raciocínio leva à formulação de falácias de generalização precipitada. A partir de um reduzido número de casos, afirmo uma conclusão universal que não é extraída necessariamente das premissas. Os raciocínios indutivos estão, por sua vez, alicerçados no princípio da uniformidade da natureza, isto é, na crença de que a natureza é regular e previsível.

Os alunos reagiram à explicação da tese de David Hume com bastante desconfiança. Destacaram-se dois alunos: um concordava com Hume de que não é possível prever os fenômenos futuros e que existe a probabilidade de a natureza se reger por determinadas leis, mas disso se poder deixar de verificar no futuro; e outro que acreditava que não, que a natureza é imprevisível e que é justamente graças à sua previsibilidade que a vida humana se mantém.

Após estas considerações e leitura de um excerto sobre a uniformidade da natureza, perguntei aos alunos, mais uma vez, que razões têm para acreditar que o futuro será igual ao passado. Para David Hume não há nada que justifique esta crença. Segundo o autor existe apenas uma explicação psicológica para acreditarmos nela: devido ao hábito e ao costume.

Discutimos, de seguida, a importância que um sistema de crenças injustificadas tem para a nossa sobrevivência. Se não tivéssemos esse sistema de crenças seríamos seres inadaptados que teriam grandes dificuldades em sobreviver. Neste sentido, um aluno referiu que por vezes somos bastante dogmáticos e que é o dogmatismo que nos salva das disposições negativas que a incerteza pode causar em nós. Outro aluno acrescentou também que se não tivéssemos esse sistema de crenças viveríamos constantemente com medo e salientou a relação que existe entre o medo e o desconhecido. A discussão foi progredindo e voltámos às questões principais: *será que podemos dizer que sabemos efetivamente que a natureza é uniforme e regular? E qual a importância do hábito na nossa vida?*

Pedi que os alunos que inicialmente apresentaram posições opostas relativamente á tese de David Hume se dirigissem ao quadro e apresentassem os seus argumentos. Este foi um debate que se iniciou espontaneamente e onde testemunhei provas evidentes de que o pensamento filosófico dos alunos tinha progredido.

Relativamente ao debate referido anteriormente acerca da relação entre a verdade e a felicidade, pude contar com a ajuda do mestrando Xavier Rafael que se juntou a mim e apresentou à turma o tema do debate, o modo como estava planeado e as regras que deviam ser respeitadas. A professora orientadora sugeriu, numa das reuniões de orientação, que eu e o mestrando Xavier representássemos cada um uma posição distinta. Assim, o mestrando Xavier representou a posição que defendia que a verdade não é necessária para a felicidade e eu a tese contrária. Por sua vez, cada um de nós escreveu um texto onde explicitava a tese defendida e apresentava vários argumentos em sua defesa.

Este debate foi realizado dia 16 de dezembro. Os alunos da turma mostraram-se bastante decididos: grande parte dos alunos acreditava que para sermos felizes não precisávamos da verdade. A forte adesão a esta posição espantou-me. Restaram quatro alunos, dois deles concordavam com a posição contrária e dois ainda não sabiam que posição defender.

O debate teve início com a leitura dos textos *A importância da verdade para a felicidade*, escrito por mim, e o texto *A inutilidade da verdade para a felicidade*, escrito pelo Xavier. Lidos os textos e esclarecidas algumas questões, iniciamos o debate. Este foi o primeiro debate que a turma realizou e penso que poderia ter corrido melhor. Um dos indicadores do pouco progresso filosófico alcançado e do carácter pouco transformador da discussão, foi o facto de muitos dos alunos apresentarem como conclusão algo que já tinham concluindo ainda antes da realização de debate.

A professora Maria Emília lembrou os alunos que um filósofo quando se dedica a uma determinada questão procura definir conceitos do ponto de vista universal, isto é, tendo em conta toda a humanidade e não apenas o seu ponto de vista. Assim, se perguntarmos a um filósofo o que é a felicidade e o que origina a felicidade ele não responderá tendo em conta apenas a sua individualidade e subjetividade. Este foi o grande problema de muitos

alunos: não conseguiram abandonar o *eu* para discutir as questões que surgiam. Quando perguntávamos o que era a felicidade e os meios para a alcançar, os alunos limitavam-se a nomear o que gostavam de fazer e não procuravam refletir sobre o que é isso de nos sentirmos felizes.

Após discutir com o Xavier, concluímos que: 1) a realização do debate e o seu tema têm de ser divulgados mais atempadamente para que os alunos se consigam preparar; 2) dependendo da questão, o debate deve ser dividido em várias sessões; 3) alguns dos textos de preparação devem ser lidos em sala de aula; 4) talvez seja útil que os moderadores registem no quadro o percurso que o debate está a tomar; 5) durante a preparação, os moderadores devem registar os possíveis rumos que se podem seguir e refletir acerca do seu valor filosófico; 6) os moderadores devem insistir para que os alunos no início do debate apresentem uma definição dos conceitos que irão utilizar.

Chegado ao fim do estudo da unidade sobre filosofia do conhecimento, foi reservada uma aula para explorar as críticas dirigidas ao projeto cartesiano e humeano²⁰. Tomei como estratégia distribuir por mesa um excerto com uma crítica. A tarefa consistia em ler a crítica, analisá-la e após procurarem o significado das palavras que não conheciam e discutirem entre si a crítica e os argumentos em que se baseia, os alunos deveriam escrever um curto parágrafo que sumariasse a crítica para, de seguida, apresentarem-na à turma.

Os alunos demonstraram grande empenho nesta tarefa e capacidade de trabalharem a pares. Contudo, o tempo que precisaram para completar a tarefa foi mais do que o previsto e a atividade teve de ser realizada em 3 aulas de 50 minutos. Por fim, resta referir que, ao longo destas aulas, os alunos realizaram 13 exercícios individuais, 3 exercícios a pares, 1 trabalho em equipa e 6 debates de curta duração em sala de aula, mais 1 de longa duração.

²⁰ Cf. Anexo K.

O Colóquio dos Jovens Filósofos

O projeto Colóquio dos Jovens Filósofos surgiu em 2007 no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada de dois alunos do Mestrado em Ensino de Filosofia no Secundário da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA, de Lisboa. Segundo a professora Maria Emília, esta iniciativa surgiu num ano em que era colocada em causa a importância do estudo da filosofia para a formação dos jovens.

Este ano letivo, o colóquio realizou-se dia 13 de maio²¹. Esta atividade começou a ser planeada desde o início do primeiro período e o núcleo de estágio foi convidado a participar tanto na sua preparação como na orientação dos ensaios filosóficos dos grupos constituídos.

Numa primeira fase, foi convocada uma reunião com a presença de todos os docentes da disciplina de filosofia e o núcleo de estágio. Nesta reunião, cada professor e estagiário apresentou uma proposta com diversas obras que consideravam pertinentes para integrar a lista de livros recomendados para a realização dos ensaios filosóficos²².

A edição deste ano ficou mais uma vez a cargo da Escola Secundária de Casquilhos que convidou os alunos da Escola Secundária Manuel Cargaleiro, do Seixal, a participar na iniciativa. Infelizmente, os alunos desta escola acabaram por abandonar o projeto devido ao adoecimento repentino do docente de filosofia que se encontrava vinculado projeto.

²¹ Cf. Anexo L.

²² Propus as seguintes obras: *Uma vindicação dos direitos da mulher* de Mary Wollstonecraft; *Escritos sobre uma vida ética* de Peter Singer; *A sociedade do cansaço* de Byung-Chul Han; *Elogio ao ócio* de Bertrand Russel e *A ditadura da Felicidade* de Edgar Cabanas e Eva Illouz. Das cinco obras apresentadas, apenas três integraram a lista de livros propostos, a saber: *A sociedade do cansaço*, *Elogio ao ócio* e *A ditadura da Felicidade* de Edgar Cabanas e Eva Illouz. A obra de Mary Wollstonecraft, assim como a de Peter Singer, não foram escolhidas, uma vez que já tinham sido trabalhadas em anos anteriores no âmbito do mesmo projeto.

Relativamente à proposta feita pelo mestrando Xavier Rafael, este apresentou as seguintes obras: *A liberdade dos antigos comparada com a dos modernos* de Benjamin Constant e *Crítica da Razão Negra* de Achille Mbembe. Segundo o mestrando, a seleção destas obras deveu-se à vontade de levar os alunos a refletirem acerca da liberdade individual e política, da necessidade de participação cívica, bem como acerca do racismo segundo uma perspetiva histórica e filosófica.

Assim, nesta edição, participaram 28 alunos da Escola Secundária de Casquilhos, sendo que 25 redigiram o ensaio filosófico em grupo (8 grupos) e 3 participaram individualmente. A professora Maria Emília Santos, Graça Carvalho, o professor David Erlich e os estagiários de filosofia, orientaram os ensaios dos alunos durante todo o ano letivo.

Relativamente à orientação, tive oportunidade de orientar a redação do ensaio filosófico de um grupo composto por 3 alunas da turma do 11ºA. Foram realizadas cerca de 9 reuniões de orientação. Nestas reuniões começámos por analisar a obra *Investigações Estéticas – Ensaio de Filosofia da Arte* de Jerrold Levinson, recomendada pela professora Maria Emília. Na segunda reunião de orientação, lemos e analisámos em conjunto o capítulo “Teorias do Humor”, uma vez que as alunas manifestaram interesse em abordar a questão dos limites do humor, um debate muito atual, assim como em compreender qual o contributo do humor para a tomada de consciência política dos jovens. Neste sentido, foram estudadas as três principais teorias do humor e foi realizada uma sessão com o mestrando Xavier Rafael que enriqueceu a discussão sobre a importância do humor para a formação cívica e política.

Durante esta primeira fase fui notando que as alunas começaram a perder o entusiasmo inicial sobretudo porque o capítulo “Teorias do Humor” está escrito numa linguagem académica pouco acessível para alunos de filosofia no secundário. Na reunião que realizámos com o mestrando Xavier, o grupo acabou por referir que não pretendia avançar com a questão filosófica pensada e preferiam escolher uma obra cuja leitura fosse mais fácil e, se possível, acerca do amor ou felicidade. Assim, acordaram analisar a obra *Ditadura da Felicidade* (2019) e trabalhar a questão da ascensão do individualismo na sociedade contemporânea. Nas reuniões seguintes, foram realizadas sessões de leitura e escrita. Estas foram também reuniões onde tive a oportunidade de privar com as alunas e saber mais acerca da sua visão sobre sociedade em que vivemos e a sua perspetiva sobre o sistema de ensino português.

As comunicações dos alunos no dia do colóquio foram presidiadas pelos docentes do grupo de filosofia da escola e assistidas pelo professor doutor Nuno Nabais que participou na sessão de abertura e encerramento. O professor Nuno Nabais acompanha esta iniciativa há

vários anos e mencionou que a edição deste ano se destacava pela atenção prestada à atualidade e pela diversidade e pertinência das obras escolhidas. Relacionando com a fotografia do cartaz da atual edição, o professor referiu também que este dia foi particularmente importante por ter sido um dia onde se falou acerca de assuntos e questões que nos asfixiam.

Durante as sessões de debate vários alunos colocaram questões acerca da possibilidade de progresso científico, sobre os limites da liberdade de expressão, a questão da meritocracia, o contributo do dinheiro para a felicidade e a origem do individualismo. Para além destes temas, os alunos mostraram-se particularmente interessados em discutir a escola e o sistema de ensino. Foram colocadas questões como: *o que acontecerá se o sistema de ensino apenas formar estudantes para serem empreendedores? Será que é possível haver um sistema de ensino que tenha em conta a individualidade de cada aluno? Será que o sucesso escolar depende da educação que os pais de cada aluno tiveram?* Entre outras questões. Tanto nos ensaios como nas comunicações, os alunos fizeram várias vezes referência aos problemas que identificam na escola e evidenciaram o ambiente em que gostariam de estudar e o espaço em que a escola se poderia tornar.

Todas as intervenções dos alunos acerca do papel da escola na vida dos jovens, mostraram como existe um grande descontentamento, mas também uma grande esperança na educação. O dia do colóquio foi, na verdade, um dia onde foram propostas mudanças significativas para a melhoria do sistema de ensino.

A Palestra de Filosofia Oriental

A Palestra de Filosofia Oriental, decorreu na biblioteca da Escola Secundária de Casquilhos, dia 24 de março, entre as dez horas e cinquenta e cinco minutos e o meio-dia e quarenta. Contou com a presença de cinquenta e oito alunos e cinco professores. Apesar da palestra

ter sido pensada para as turmas do 11ºA e 11ºE, toda a comunidade escolar foi convidada a assistir, havendo apenas como única limitação os lugares disponíveis na sala da biblioteca onde se realizou.

A ideia de realizar uma palestra sobre filosofia oriental com o professor Paulo Borges, surgiu da vontade de apresentar aos alunos uma visão holística da filosofia e de introduzir o estudo de pensadores que contém uma visão prática desta disciplina. Por sua vez, a incompletude do programa e a constatação de que os manuais escolares de filosofia apresentam apenas autores do género masculino, maioritariamente de origem europeia ou norte-americana, levou o núcleo de estágio a pensar na possibilidade de realizar um ciclo de palestras que poderiam colmatar esta apresentação limitada. Assim, pensou-se em dinamizar quatro palestras, a saber: uma sobre filosofia oriental, outra sobre filosofia africana, uma sobre as mulheres na filosofia e, por fim, e sugerido pelo professor Paulo Borges, realizar uma palestra sobre filosofia dos povos indígenas.

Infelizmente, o atraso verificado na lecionação dos conteúdos dos vários módulos que constam no documento orientador das Aprendizagens Essenciais tanto do 10º ano como do 11º ano, fez com que se optasse pela realização de apenas uma palestra: a palestra de filosofia oriental.

A palestra foi dividida em quatro momentos distintos: primeiro foi feita a apresentação do tema e do professor convidado; de seguida deu-se início à palestra com dez minutos de meditação; passou-se depois para um momento de exposição mais teórico e, por fim, foram reservados vinte minutos para o esclarecimento de dúvidas.

Para efeitos de organização e divulgação da palestra, o núcleo de estágio contou com o apoio do professor Alcino Gonçalves, que elaborou o cartaz da palestra²³ que foi posteriormente afixado na sala de professores, à entrada da biblioteca, junto da papelaria, secretaria e bar da escola; contou também com o apoio da professora Maria Emília que indicou todos os procedimentos necessários para que a realização da palestra fosse

²³ Cf. Anexo M.

autorizada e, por fim, com a atenção do professor Carlos Coentro e o trabalho da funcionária Maria da Saudade que organizaram o espaço da biblioteca destinado à sua realização.

Tal como mencionado, a palestra foi pensada e proferida pelo professor Paulo Borges, professor do departamento de filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Foi feito o convite ao professor Paulo por ser um dos grandes especialistas do pensamento oriental em Portugal e por trabalhar junto de estudantes universitários o desenvolvimento de práticas *mindfulness*. Durante a sua comunicação, centrou-se sobretudo no pensamento filosófico indiano e procurou apresentar o resultado de alguns estudos científicos acerca das vantagens da prática de meditação para a saúde física e mental. Explorou conceitos como *ego*, *corpo*, *presença plena*, *meditação*, *tempo* e *espaço* e, por fim, o conceito de *ubunto*.

Considero que a palestra foi de grande importância para a formação dos alunos em especial por ter sido abordada a questão da supremacia da cultura ocidental sobre a filosofia oriental e a origem dessa supremacia: os preconceitos étnicos e culturais. A ilusão da grandeza do ocidente contribuiu para uma perda significativa da diversidade epistémica que nos ajuda a descobrir novas formas de pensar o humano, modos de vida e organização da sociedade.

Para além desta questão ter sido discutida, os alunos tiveram também a oportunidade de meditar em conjunto recebendo a orientação do professor. Fiquei bastante surpreendida com o interesse que mostraram e a concentração com que realizaram o exercício de meditação guiada.

O reconhecimento das vantagens que a prática de meditação constitui, levou a que fosse também discutida a possibilidade de integrar nas atividades da escola a prática de meditação no período da manhã para que os alunos se possam sentir mais calmos e disponíveis tanto física como mentalmente para iniciar o dia na escola. Este foi um assunto que levou à discussão dos resultados positivos que alguns projetos-piloto de *mindfulness* têm obtido junto da população estudantil de escolas norte-americanas. O professor Paulo

Borges partilhou também a sua experiência como coordenador do programa de *Mindfulness* Universitário pensado para os alunos da Universidade de Lisboa.

No final da palestra, o professor convidado recomendou a leitura de algumas obras, a saber: *Presença Plena* (2022) de Paulo Borges; *Traços Alterados* (2018) de Daniel Goleman e Richard Davidson e, por fim, as obras de Mantak Chia. Nesta última parte vários alunos colocaram algumas questões ao professor sobretudo por verem na prática da meditação uma forma de combate a problemas como a ansiedade e depressão. Alguns alunos, chegaram até mesmo a falar pessoalmente com o professor para saberem de que modo a filosofia oriental no geral responde às questões, inquietações e problemas que atravessam as suas vidas.

Por fim, a visita do professor Paulo Borges foi essencial para que repensássemos o modo como vivemos as nossas vidas e os hábitos que podemos incluir para desacelerarmos e contemplarmos o que está ao nosso redor. Penso que a sua comunicação foi também bastante importante por ter não apenas mostrado aos alunos os benefícios da meditação, mas também por ter levado a que os próprios professores pensassem de que modo a meditação pode influenciar a concentração e processo de aprendizagem de todos.

Capítulo II: O Humano: as suas delimitações e exclusões

O início de uma proposta para o Ensino de Filosofia no Secundário

Ao conjunto de questões colocadas por Kant, a saber: *O que posso saber?*; *O que devo fazer?*; *O que me é permitido esperar?*; surge uma quarta interrogação. A questão *O que é o Homem?* inaugura o período da história em que o humano, de modo explícito, se constitui como objeto e sujeito do seu próprio conhecimento e a filosofia ocidental é atravessada por um pensamento predominantemente antropológico (PC, p.378-79).

Na obra *As Palavras e as Coisas* (1966), Michel Foucault apresenta uma arqueologia das ciências humanas e uma avaliação dos sistemas de conhecimento da *episteme* da cultura ocidental onde podemos identificar três períodos distintos: a Renascença, a Época Clássica e a Modernidade. Nesta obra, são pensadas as condições de possibilidade para o surgimento da antropologia que marca este último período. Segundo o autor, a produção do homem como objeto teórico deve-se a uma *episteme* marcada fundamentalmente pela *analítica da finitude*, que Kant formula no século XVIII, e pelas ciências humanas que surgem no século XIX: a psicologia, sociologia e análise das linguagens (PC, p.356).

A questão acerca da *humanidade* do humano é uma questão que a filosofia não conseguiu ainda abandonar e à qual todos nós regressamos. Como referiu Foucault: “A antropologia constitui talvez a filosofia fundamental que tem orientado e conduzido o pensamento filosófico desde Kant até hoje” (PC, p.380).

Num período em que o desenvolvimento tecnocientífico possibilita a hibridação entre o homem e a máquina, somos confrontados novamente com a questão acerca da “natureza humana”, numa tentativa de compreensão dos seus traços distintivos e daquilo que o torna superior. Se, por um lado, nos interrogamos acerca da fronteira entre o homem e a máquina, por outro continuamos ainda a questionar as fronteiras que existem entre humanos e que são erguidas por discursos que escondem um ideal de humano violento e opressor que decide sobre quem reúne condições para que lhe seja identificada *humanidade*.

A pergunta sobre o que significa *ser-se humano* está como pano de fundo em todos os discursos religiosos, científicos, filosóficos e políticos. Adriana Serrão, no artigo didático intitulado *O que é o Homem? Introdução na Antropologia Filosófica*, apresenta uma citação de Michael Landmann retirada obra *De Homine: Man in the Mirror of His Thought* (1979) em que o autor refere:

A visão do homem (*MenschAnschauung*) reflete-se involuntária e voluntariamente em tudo o que pensamos, fazemos e produzimos. Todos os domínios culturais de um povo e de uma época contêm uma autocompreensão humana não expressa e multifragmentada, uma “antropologia implícita”, como se poderia dizer, e têm nela um dos aspetos

determinantes da sua configuração. Cada filosofia deixa-se circunscrever numa antropologia (RP, p.23).

Neste sentido, quando analisamos as teorias filosóficas que integram as AE, podemos verificar como cada uma dessas teorias se alicerça ou forma imagens do humano. Subjaz a cada módulo, não apenas das AE da disciplina de filosofia, mas das várias disciplinas que compõe o plano de estudos obrigatório dos alunos do ensino secundário, diversas antropologias, concepções de humano, que embora surjam de modo implícito e fragmentado, contribuem para a representação que os alunos formam.

Durante o período de prática de ensino supervisionada, esta questão foi apenas abordada indiretamente a partir de um exercício de escrita filosófica realizado com a turma do 11ºA. Tal como referido, na primeira aula de introdução ao estudo da teoria do conhecimento de David Hume, após a leitura do excerto introdutório da obra *Ensaio sobre o entendimento Humano*, foi pedido aos alunos que refletissem acerca da citação “Sê um filósofo; mas, no meio de toda a filosofia, sê ainda um homem” e escrevessem um comentário acerca da possibilidade do estudo da filosofia teórica nos desumanizar. A dificuldade que os alunos manifestaram, evidenciou a necessidade de trazer para as aulas de filosofia o estudo e discussão das várias questões de Antropologia Filosófica. Tal como referido por um dos alunos, era necessário que primeiro se pensasse acerca do que significa *ser-se humano*, reflexão essa que não tinha surgido anteriormente nas aulas de filosofia e que se tornava agora o centro da nossa reflexão uma vez que procurávamos compreender o que nos pode *desumanizar*.

Este exercício de escrita e a reação dos alunos, em particular, fez com que questionasse a necessidade de serem abordadas explicitamente as diversas concepções de humano que pertencem à história da filosofia, isto é, se o estudo da Antropologia Filosófica não deveria ser também ele considerado uma Aprendizagem Essencial. Para além desta questão, surge uma segunda de ordem metodológica acerca do modo como este estudo deve ser abordado e qual o percurso teórico que deve ser percorrido.

A necessidade do estudo das concepções de humano e a sua pertinência para a formação dos alunos, só poderá ser justificada se tivermos em conta os dois documentos reguladores que orientam a prática letiva da disciplina de Filosofia no secundário, a saber: as AE do 10º, 11º e 12º ano de escolaridade que se articulam com o PASEO. Para além da análise destes documentos nos esclarecer quanto à necessidade de ser feito um estudo em torno do humano nas aulas de filosofia, é também necessário olhar para o estado do mundo contemporâneo, o contexto em que o aluno do secundário vive e os desafios da escola portuguesa.

Em primeiro lugar, é fundamental compreender o perfil do aluno em vista apresentado no PASEO²⁴, documento que procura responder à necessidade de definir o perfil dos jovens de 18 anos de idade, aquando do fim do 12º ano de escolaridade obrigatória. Assim, encontramos no PASEO um conjunto de valores, princípios, competências e implicações práticas em que uma educação democrática e inclusiva deve assentar.

Estão enunciados no PASEO, todos os princípios de base do Sistema de Ensino Português²⁵, bem como a visão de aluno em que assenta. É esperado que o modelo de escolaridade não desenvolva apenas a qualificação individual como também seja capaz de promover atitudes específicas de um cidadão democrático. Espera-se que o aluno seja questionador e crítico da realidade, seja informado e capaz de solucionar problemas e tomar decisões fundamentais no seu dia a dia. É também fundamental que se torne livre, autónomo, responsável e consciente de si e do mundo. Deve também ser capaz de lidar com a mudança e reconhecer a importância dos desafios que o mundo enfrenta, desafios esses que são

²⁴ Este documento que surge a partir da integração de três documentos fundamentais: *European Union's Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*; OECD, *Future of Education and Skills*

²⁵ Leia-se os princípios: “A) uma educação de base humanista; B) uma educação que desenvolve a cultura científica dos alunos que lhes permite tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais do mundo; C) uma ação educativa que promova o desenvolvimento da capacidade de aprender; D) uma educação promotora de equidade e democracia independentemente da origem socioeconómica e cultural do aluno, bem como das suas características cognitivas e motivacionais; E) uma educação que garante o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos através de uma ação educativa coerente e flexível; F) uma educação que é consciente da necessidade de se adaptar a novos contextos e novas estruturas, preparada para atualizar o conhecimento e desempenhar novas funções; G) uma educação que forma alunos conscientes para a sustentabilidade e, por fim H) uma educação para um perfil de competências alargado que permite fazer face à evolução” (PASEO, p.13-14).

levantados pelas diversas áreas do saber e que apontam sobretudo para a necessidade de refletir e agir de modo a solucionar problemas referentes à sustentabilidade social, cultura, economia e questões ambientais. O aluno deve também ser crítico e criativo, adquirir competências fundamentais para a execução de trabalho colaborativo e conhecer e respeitar os princípios, direitos e liberdades em uma sociedade democrática assenta, rejeitando todas as formas de discriminação e exclusão social. E por último, que esteja apto para continuar a aprendizagem ao longo da vida (PASEO, p.15).

De seguida, são apresentados um conjunto de valores que devem ser encorajados a pôr em prática, as competências-chave que cada aluno deverá desenvolver e adquirir e, por fim, as implicações práticas desta visão para o exercício da docência (PASEO, p.19-30).

Após uma revisão do PASEO, parece indiscutível o papel fundamental que a disciplina de Filosofia no secundário desempenha no desenvolvimento do *Perfil do Aluno*. As AE do 10º e 11º anos de escolaridade já contém parte dos valores, princípios e competências enunciados. Podemos, por sua vez, encontrar nas AE um conjunto de atitudes gerais que o trabalho filosófico deve desenvolver nos alunos: a sua capacidade de questionar e criticar o mundo que os rodeia de modo consciente, informado e bem fundamentado; a capacidade de cuidar de si e dos outros através da reflexão acerca de questões éticas, sociais, políticas e tecnocientíficas essenciais para uma cidadania ativa; a capacidade de acolher a diferença individual e cultural e levar a cabo ações inclusivas, bem como a capacidade de propor alternativas a problemas filosóficos compreendendo e justificando a sua pertinência (AE, p.2).

Relativamente às competências na área de relacionamento interpessoal, a disciplina de filosofia pode também contribuir para que o aluno seja capaz de cumprir o ponto três, a saber: “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (PASEO, p.25).

Contudo, para garantir que o trabalho filosófico levado a cabo durante a escolaridade obrigatória promova e desenvolva a grande maioria das atitudes e valores que constam no

PASEO, é necessário que as AE estabeleçam uma articulação adequada com este último e que os conteúdos nelas estabelecidos, bem como o modo como são abordados e trabalhados ao longo dos anos, permita aproximar o aluno da visão estabelecida.

Para que um aluno seja consciente de si e dos outros, seja tolerante, respeite a diferença, seja capaz de criar um projeto para a sua vida, se sinta encorajado e seja munido de múltiplas literacias que o permitam continuar a sua aprendizagem ao longo da vida, isto é, para que se torne livre e autónomo e, em última instância, se eduque a si próprio, não nos parece suficiente que, na disciplina de filosofia, sejam lecionados apenas conteúdos relativos à abordagem introdutória à filosofia e ao filosofar (Módulo I); à ação humana e os valores (Módulo II); aos temas/problemas do mundo contemporâneo (Módulo III); ao conhecimento e racionalidade científica e tecnológica (Módulo IV); à dimensão estética; à dimensão religiosa e, por fim aos temas/problemas da cultura científico-tecnológica, de arte e de religião.

A efetiva consciência de si e dos outros e sobretudo o respeito pela diferença e adoção de uma ética que tem como princípio a igualdade, podem ser adquiridos se refletirmos acerca de várias questões de antropologia filosófica que não estão contempladas nas AE da disciplina. Questões como: *O que é o ser humano? Como está constituído o ser humano? O que é natural e cultural em si? O que distingue o humano dos outros seres vivos?* entre outras questões. No fundo, um questionar que contribua para a resolução de questões éticas, sociais e políticas que envolvem uma tomada de decisão na discussão sobre a oposição natureza *versus* cultura.

Coloca-se depois a questão sobre quais as conceções de humano que seriam verdadeiramente importantes e qual a metodologia que deveria ser adotada. Não nos parece que o estudo enciclopédico da antropologia filosófica, um exercício erudito e de memorização, possa produzir as atitudes que se pretendem promover: de um cidadão democrático, ativo e inclusivo. Na verdade, a antropologia filosófica humanista foi acusada de contribuir para a formação de hierarquias opressivas e processos de exclusão. Neste sentido, seria imprudente não pensar como o seu estudo poderia contribuir para a

circulação de mitos sobre a “natureza humana” que constroem, limitam e controlam os sujeitos.

Assim, esta proposta sofre uma viragem: o foco não será o estudo da antropologia filosófica, mas sim o de se partir de uma crítica da antropologia filosófica para compreender que discursos, mitos e meias-verdades sobre o humano deveriam ser discutidos nas aulas de filosofia do secundário. Esta alteração deve-se também ao facto de a escola ser cada vez mais diversa a nível étnico e cultural e, por isso, ser fundamental que se torne um espaço de desconstrução e desmistificação.

É necessário olhar para esta proposta e compreender em que medida é que as questões em torno do humano podem servir para reduzir a violência e não seu o contrário. Neste ponto parece-nos que seria útil que fosse feito um estudo sobre os discursos ou categorias que comprometeram o modo como pensámos o humano e as consequências históricas que estes discursos produziram. Deste modo, o aluno poderá tornar-se um jovem e futuro cidadão que se encontra capacitado para compreender e antecipar as consequências sociais e políticas de determinadas definições, assim como para combater ativamente categorias ou formas de identidade discriminatórias proliferadas em discursos de ódio.

O alcance do ideal de aluno estará mais próximo se a inclusão do estudo das concepções de humano surgir como exercício teórico e crítico orientado pelo par delimitação/exclusão, estiver em permanente diálogo com a história, promover a reflexão acerca do modo como as definições do humano produzem e transformam as interações sociais e toda a organização social, bem como levar a uma reflexão acerca do valor da vida dos humanos e de todos os seres vivos.

Por fim, cabe referir que não nos iremos dedicar nos próximos capítulos a realizar uma síntese da história da antropologia-filosófica (humanista), mas que nos serviremos da matriz de Foucault para evidenciar o modo como o seu surgimento comprometeu tanto a filosofia como o próprio humano. De seguida, passaremos pelo curso do mesmo autor intitulado “É preciso defender a sociedade” de 1978, de modo a compreender como Foucault explica o surgimento de inimigos sociais. Por sua vez, será a partir da análise das considerações de

Rosi Braidotti que identificaremos quais as categorias, noções ou conceitos que fizeram parte da história da antropologia e que merecem nos dias de hoje ser discutidas nas aulas de filosofia do secundário. Neste sentido, não serão somente discutidas as categorias como também o próprio sentido de uma antropologia.

A «raça» e a «sub-raça»: A fragmentação do corpo social

Embora o homem se tenha constituído como objeto teórico apenas no século XVIII, ao longo da história da filosofia encontramos, ainda que de modo secundário, tentativas de teorização sobre o humano cuja fundamentação se alicerça em noções distintas, a saber: Natureza, Deus e Liberdade.

No caso da teleologia aristotélica, esta funda a superioridade e singularidade humana a partir das divisões da alma: alma vegetativa, alma sensitiva e alma racional. O humano distingue-se dos outros seres por ser o único capaz de racionalidade.

Dentro das antropologias que concebem o humano a partir da noção de Deus, destaca-se a agostiniana em que o humano é pensado à imagem e semelhança de Deus. Nas obras de Santo Agostinho, o humano surge como o único ser capaz de dialogar com o Criador, isto é, um dos seus traços essenciais não é apenas a racionalidade, mas também a capacidade de se dedicar a uma vida espiritual.

Por fim, a racionalidade humana e possibilidade de aperfeiçoamento conferem-lhe uma liberdade que o distingue de todos os seres do reino animal que se encontram submetidos à cadeia determinista da natureza. A *autonomia*, enquanto traço distintivo do humano, é transversal a todas as filosofias humanistas. A capacidade do humano se autodeterminar dita a normatividade humana que o coloca no epicentro do universo e num grau de superioridade perante todos os seres vivos.

Se, por um lado, Kant inicia a sua obra *Antropologia de um ponto de vista Pragmático* (1798) enumerando as dificuldades de se estudar a natureza humana e, por isso, pensa as condições de possibilidade da antropologia se constituir como uma ciência bem fundamentada; Foucault na obra *As Palavras e as Coisas* procura compreender a *episteme*²⁶ que fundou este saber e as consequências da supremacia antropológica no discurso da filosofia ocidental.

Segundo Foucault, e de acordo com Paulo Frazão Roberto em *O conceito de homem em Foucault: uma leitura de les mots et les choses* (2016), enquanto o primeiro sistema, o Renascimento, é marcado e dirigido por uma visão cosmológica do mundo, onde o homem, por analogia, é pensado como microcosmos; na *episteme* clássica o princípio do conhecimento e pensamento é a *representação* cujo paradigma fundador é o *cogito* cartesiano. O *sujeito-cogito* é comparado por Foucault ao casal real do quadro *As Meninas* de Velázquez (CHF, p.57-58). Leia-se a seguinte explicação de Paulo F. Roberto:

Com efeito, se nos debruçarmos sobre o *modus operandi* do processo de cogitação cartesiano constatamos essa similaridade: tal como o casal real, também o “*sujeito-cogito*”, enquanto fonte de onde emana toda a representação, todo o conhecimento e toda a ordenação do saber não aparece – não obstante o seu papel fundador – representado nesse processo de representação cognitiva; a imagem deste sujeito seria assim como que análoga à de Deus, em que ele deteria o poder de uma “*omni-representação*” do mundo e da sua ordem sem no entanto nele nunca se incluir nesse seu ato de representar (CHF, p.59).

Por sua vez, este pensamento dirigido pela *representação* levará, segundo Kant, a filosofia e o homem a entrar num *sono dogmático*, o sono do racionalismo cartesiano que atribui um lugar privilegiado ao homem, mas não o pensa (CHF, p.59-63).

²⁶ Veja-se o que entende Foucault por *episteme*: «Por *episteme*, de facto, entendemos o conjunto das relações que podem unir, numa época dada, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e se operam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização (...) A *episteme* não é uma forma de conhecimento ou um tipo de racionalidade (...) é o conjunto das relações que podemos descobrir, para uma época dada, entre as ciências quando as analisamos ao nível das regularidades discursivas.» (AS, p.28).

Assim, “Antes do fim do século XVIII, o *homem* não existia”. De acordo com Foucault, o homem não existia porque não havia consciência epistemológica de si. Foi devido ao surgimento das ciências empíricas e dos objetos que fez nascer²⁷, que o homem se constitui como objeto e descobre a sua finitude. É também neste momento que a dialética transcendental de Kant, apresenta as condições de possibilidade do sujeito cognitivo através da teorização acerca das faculdades humanas (CHF, p.66).

Deste modo, a questão *o que é o homem?* passa a ser a questão central e ponto de partida não apenas da reflexão filosófica como de todo o saber. A filosofia moderna começa a assumir um caráter iminentemente antropológico: torna-se, segundo Foucault, uma *analítica da finitude*. Se por um lado, sai do *sono dogmático*, entra logo de seguida num *sono antropológico* em que o homem assume a forma de um par *empírico-transcendental* que não está presente apenas na filosofia, mas também nas ciências humanas (CHF, p.68-72).

A criação de antropologias não apenas na filosofia, mas no interior do saber, é considerada por Foucault como perigosa (PC, p.385). Para compreender o seu perigo, será necessário recuperar a tese de Foucault relativa à relação que o saber estabelece com o poder²⁸. Estas várias antropologias circulam pelo espaço e tornam-se operativas, elas exercem poder na medida em que os seus discursos impõe um conjunto de determinações acerca de como o humano *deve ser* (CHF, p.80-81).

²⁷ A saber: a vida, o trabalho e a linguagem.

²⁸ Leia-se a seguinte passagem para uma melhor compreensão da noção de poder em Foucault: “O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e exerce-se em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Por outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. Não se trata de conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e inerte que o poder golpearia e sobre o qual se aplicaria, submetendo os indivíduos ou esfaqueando-os. Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é o seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu (MP, p.103)”.

Segundo Foucault, o par normal e anormal emerge nas ciências humanas da necessidade de lidarmos com problemas éticos, de traçarmos a fronteira entre o certo e o errado, o bem e o mal. Dentro de cada disciplina, que tem a sua ética, surge uma visão de humano, daquilo que ele *é*, *deve* e *pode ser*. O humano passa a estar subordinado a várias concepções que o avaliam, controlam e prendem a posições sociais. Se tomarmos o caso das minorias sexuais estas foram julgadas pelo que se toma por normal dentro dos discursos acerca da sexualidade que foram enunciados na história. Estes discursos, por sua vez, condicionam os indivíduos através de justificações biológicas, psiquiátricas e religiosas que inculcam um ideal, um modelo de subjetividade normativo, e apontam para fraquezas, anomalias e deficiências que reduzem o ser (MACP, p.9).

As ciências humanas, que formulam um conjunto de normas e regras, são perigosas na medida em que produzem padrões que se creem universais. Por sua vez, estes padrões são castradores, uma vez que oprimem os sujeitos a partir do que determinam como humano e não-humano. Para além disso, ao determinarem o que o humano *é* e *deve ser*, eles investem na formulação de um fim para a humanidade (CHF, p.83).

Os discursos acerca do que o humano *é* ou *deve ser* determinam, numa sociedade normatizada, quem *deve viver*. Para compreender melhor a articulação entre a norma que recai sobre o indivíduo e, por sua vez, e as formas de controlo sobre a vida é necessário recuperar duas noções que Foucault apresenta no curso intitulado “É preciso defender a Sociedade”: a noção de *biopoder* e *racismo de estado*.

Para que se compreenda o que Foucault entende por *racismo de estado* é fundamental analisar aquele que Foucault considera ser um dos fenómenos fundamentais do século XIX: a apropriação da vida pelo poder ou a estatização do biológico. Segundo o autor, enquanto o poder soberano, anterior à modernidade, consiste no poder de *fazer morrer e deixar viver*; a partir da constituição do estado moderno dá-se não uma substituição do direito da soberania, mas o surgimento de um novo direito que o modifica: o poder de «*fazer*» *viver e deixar morrer* (EPDS, p.256-257).

Segundo Foucault, se nos séculos XVII e XVIII, surgem técnicas e dispositivos de poder que se centram fundamentalmente sobre o corpo individual (poder disciplinar), poder que se faz na direção do *homem-corpo*; é na segunda metade do século XVIII que encontramos para além do poder disciplinar uma outra forma de poder, um poder que se volta sobre o *homem-espécie*: a *biopolítica* (EPDS, p.259).

De acordo com o autor, essa nova tecnologia do poder diz respeito a um conjunto de processos de conjunto ligados à gestão da vida²⁹ que, por sua vez, estabelecem uma relação com problemas económicos e políticos. Esta forma de poder tem vários campos de atuação: um deles é o problema das endemias, que leva a uma viragem na medicina que passa a estar preocupada com a higiene pública, mas também o problema do envelhecimento e das cidades (EPDS, p.260-268).

Esta nova tecnologia do poder preocupa-se com um novo problema político e científico, que não era contemplado na teoria do direito nem na prática disciplinar: a *população*. Enquanto a *biopolítica* lida com a população, a disciplina lida com o corpo: “trata-se de se encarregar da vida, dos processos biológicos do *homem-espécie* e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regularização”. É uma tecnologia centrada no indivíduo que procura controlar e modificar fenómenos globais, populacionais e que, por isso, investe em dispositivos de segurança (EPDS, p.263-265).

Assim, a sexualidade não constitui um domínio apenas constrangido pela norma, mas tal como refere Foucault, encontra-se entre a normatização do corpo e o controlo da população. É pela *norma* que se dá a articulação entre essa forma de poder sobre o indivíduo e o coletivo. A norma articula a disciplina (que se volta para o *homem-corpo*) com a regulamentação (forma de controlo da população) (EPDS, p.268).

De seguida, Foucault coloca a questão: *Como exercer o poder de morte, como exercer a função de morte, num sistema político centrado no biopoder?* Segundo o autor, o Estado Moderno reativa o poder de morte a partir do racismo. Pelas suas palavras: “Não existe

²⁹ Processos como como: processos de natalidade e mortalidade, taxas de fecundidade e reprodução, cálculo da esperança média de vida, entre outros.

qualquer funcionamento moderno do Estado que num dado momento, num certo limite e sob certas condições, não passe pelo racismo.” (EPDS, p.271).

A este racismo que surge como condição necessária para o *biopoder*, Foucault dá o nome de *racismo de estado* que apresenta um discurso radicalmente diferente do discurso da guerra das raças. A principal diferença entre os dois tipos de discurso consiste no lugar que o inimigo ocupa. Enquanto na guerra das raças o inimigo diz respeito a uma ameaça externa, no discurso do *racismo de estado* a luta já não é entre duas raças, mas sim a luta de uma raça considerada “única e verdadeira, detentora do poder e produtora da norma”. A luta é a favor da pureza desta raça, contra os que se desviam da norma e são considerados como representando uma ameaça para o património biológico (EPDS, p.73).

Se inicialmente, o racismo diz respeito a um processo de diferenciação entre o sujeito europeu e os povos colonizados; vai-se instituir no interior da sociedade, um racismo que, segundo Foucault, a sociedade exercerá sobre si mesma, um racismo interno de purificação permanente: dimensão fundamental da normalização social³⁰. Os discursos biológicos racistas, difundidos por instituições, introduzem a norma e funcionam como princípio de eliminação e segregação de indivíduos. Estes discursos indicam os grupos que *podem morrer* e quais os que *podem e devem viver* (EPDS, p.73).

Passa-se de um discurso de luta das raças para um discurso de luta pela vida da raça. De acordo com o autor, a luta surge no sentido biológico, pós-evolucionista, e não mais guerreiro. É a partir da teoria da evolução darwinista que se justifica a dominação e prevalência de uma raça e a eliminação da outra³¹. Este discurso passa a funcionar em

³⁰ Pelas palavras de Foucault: “Esse discurso irá desaparecer. Já não será: «Temos de nos defender contra a sociedade», mas «temos de defender a sociedade contra os perigos biológicos dessa outra raça, dessa sub-raça, dessa contra-raça que, contra a nossa própria vontade, estamos ocupados a constituir.» A partir desse momento a temática racista deixará de aparecer como instrumento de luta de um grupo social contra o outro e irá servir de estratégia global dos conservadorismos sociais” (EPDS, p.73).

³¹ Leia-se a seguinte passagem: «Já não será a batalha no sentido guerreiro, mas a luta no sentido biológico: diferenciação das espécies, seleção do mais forte, conversão das raças melhor adaptadas, etc. Da mesma forma, o tema da sociedade binária, dividida entre duas raças, dois grupos estranhos quanto à língua, ao direito, etc., vai ser substituído pelo de uma sociedade que será, ao invés, biologicamente monista. Ela ver-se-á ameaçada apenas por um certo número de elementos heterogêneos, mas que não lhe são essenciais, não dividirão em dias partes do corpo social, o corpo vivo da sociedade, mas que serão, de certo modo, acidentais.» (EPDS, p.92).

benefício da soberania conservadora do Estado que assume o papel de “protetor da integridade, da superioridade e da pureza da raça” (EPDS, p.95).

Feita uma análise histórica, Foucault afirma que este discurso do *racismo de estado*, biológico e centralizado, que surge no final do século XIX, pode ser identificado no século XX onde vemos emergir a pureza da raça ariana na Alemanha Nazi ou os grandes perigos biológicos na luta de classes soviética: o doente, o desviante e o louco (EPDS, p.95).

E qual a função do racismo de estado? Segundo o autor, a sua primeira função consiste em fragmentar, dividir, romper com o *continuum* biológico ao qual se dirige o *biopoder*. A sua função é apresentar a espécie humana como estando dividida em várias raças e legitimar a morte da raça inferior a partir do discurso da purificação. A segunda função do racismo, segundo Foucault, é a de dar continuidade ao discurso guerreiro compatível com o exercício do *biopoder*: “quanto mais matarmos, mais viveremos” ou “se queres viver é preciso que outro morra”. Assim, tal como mencionado, os sujeitos de uma determinada sociedade são postos em relação, mas não uma relação de tipo guerreiro, militar ou política, mas biológica (EPDS, p.271-274).

Deste modo, o *racismo de estado* é a condição de possibilidade de exercer o *biopoder*, uma vez que, tal como afirma Foucault, a função mortífera do estado só pode ser assegurada pelo racismo: ele é “a condição de aceitabilidade de dar a morte numa sociedade de normalização” (EPDS, p.272) ³².

Assim, é constituído um grupo de indivíduos aos quais se reconhece o direito à vida. Estes, por sua vez, a partir da assimilação de discursos que incitam à morte do outro para preservação da sua própria vida, estão preparados para matar ou deixar morrer, isto é, para adquirirem no seu modo de vida um desprezo permanente por outras vidas sem que se sintam por elas responsáveis.

³² Leia-se a seguinte passagem: «Por outras palavras, a provocação da morte, o imperativo da morte, só é aceitável no sistema de *biopoder* se tender não para a vitória sobre os adversários políticos, mas para a eliminação do perigo biológico e para o reforço, diretamente ligado a essa eliminação, da própria espécie ou da raça. A raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de dar a morte numa sociedade de normalização.» (EPDS, p.272).

O humano e o *infra-humano*: a «raça» produtora da norma

Voltando à questão da antropologia considerada no início do subcapítulo anterior, para além de Foucault nos apresentar os seus perigos, ele indica-nos também qual a origem do despertar da filosofia do *sono antropológico*. Segundo o autor, Nietzsche dá o primeiro passo para a libertação do pensamento filosófico da antropologia³³. Com a chegada da “morte do homem”, Foucault vislumbra a oportunidade de se poder pensar de novo (PC, p.380).

O caminho a percorrer seria o da adoção de uma atitude histórico-crítica que procura interpretar o horizonte teórico atual, ainda marcado pelo paradigma do humanismo. Segundo o autor, o humanismo “vergonha-se sempre a certas concepções do Homem advindas da religião, da ciência ou da política. O humanismo serve para colorir e justificar concepções do homem a que, no fim de contas, se vê obrigado a recorrer” (DE, p.346). Cabe, também referir, que o humanismo tem diversas variantes que são enumeradas por Foucault no mesmo comentário que faz ao texto de Kant intitulado *O que é o Iluminismo?*. O autor destaca a existência no século XVII de um humanismo cristão e outro ascético e mais teocêntrico; no século XIX, de um humanismo desconfiado na ciência e outro o seu contrário; e, por fim, inclui também o marxismo, existencialismo e personalismo como formas de humanismo (DE, p.346).

De acordo com Foucault, é necessário que a filosofia passe a pensar acerca de tudo o que é apresentado como universal e necessário. O autor identifica a necessidade de o

³³ Leia-se a seguinte passagem: “Talvez cumpra ver aqui o primeiro esforço desse desenraizamento da antropologia, ao qual, sem dúvida, se consagrou o pensamento contemporâneo, na experiência de Nietzsche: através de uma crítica filológica, através de uma certa forma de biologismo, reencontrou Nietzsche o ponto em que o homem e Deus pertencem um ao outro, em que a morte do segundo é sinónimo do desaparecimento do primeiro, e em que a promessa do super-homem significa, acima de tudo, a iminência da morte do homem. Com o que Nietzsche, propondo-nos esse futuro ao mesmo tempo como meta e como tarefa, marca o limiar a partir do qual a filosofia contemporânea pode começar a pensar, ele continuará por certo durante muito tempo a dominar a sua orientação. Se a descoberta do Retorno é, realmente, o fim da filosofia, o fim do homem, ela é, por outro lado, o Retorno do começo da filosofia.” (PC, p.380).

pensamento mudar de direção e passar a olhar para a história a fim de identificar e analisar os acontecimentos que nos levaram a constituir como sujeitos (DE, p.347).

Seguindo a tarefa que Foucault procura atribuir à filosofia, isto é, a de a partir de pesquisas históricas compreender quais os eventos que contribuíram para tudo aquilo que fazemos, dizemos e pensamos, é necessário um olhar crítico sobre o humanismo, de modo a compreender porque é que a vida e morte de determinados sujeitos foi considerada de forma diferente.

Se, inicialmente, o Humanismo constitui uma corrente que parecia colocar um travão ao poder homicida do Estado fundamentalmente europeu, ao *biopoder*, a verdade é que, paradoxalmente, a valorização da vida humana proclamada pelos diversos humanismos não deixou de introduzir na história vidas humanas que não foram valorizadas ou *inimigos ficticiais* que não possuíam qualquer estatuto político ou direito sobre os seus corpos.

A *invenção* do homem comprometeu o humano e a sua forma de vida. Para compreender o seu perigo, teremos como principal referência o trabalho desenvolvido por Rosi Braidotti, que nos permitirá identificar as categorias a partir das quais o humano foi conceptualizado, a fim de perceber de que modo estratificaram, criaram hierarquias e contribuíram para a opressão.

Antes de iniciar a tarefa a que nos propomos neste capítulo, é necessário responder à seguinte questão: *que bibliografia de referência, desde o Renascimento, “inventou” o humano?* Dentro do quadro teórico de formação do humanismo europeu, podemos destacar diversas produções de humano que se inserem na doutrina humanista por apresentarem um projeto motivado pelo alcance do progresso civilizacional a partir do aperfeiçoamento das capacidades humanas (TP, p.52-54).

Uma obra de referência que representa o humanismo renascentista diz respeito ao *Discurso sobre a dignidade do homem* (1486) de Giovanni Pico Della Mirandola, onde o homem é pensado como o Grande milagre que está no centro do mundo e tem a possibilidade de se determinar a si mesmo (DSDH, p.53). Tanto a centralidade do Humano como a sua dignidade

e sabedoria são constantemente exaltadas nas obras de Coluccio Salutati, Erasmus e, mais tarde Kant.

O reconhecimento da sua dignidade culmina, por sua vez, com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948). Contudo, tal como afirma Pramod Nayar no seu ensaio *Revisitando o Humano: Humanismos Críticos*, o modo universal como o humano foi descrito, isto é, como um sujeito que tem como atributos a *racionalidade, autonomia, autoridade* e capacidade de produzir a história, foi sempre considerado como masculino (PHQF, p.164).

Neste aspeto, e tal como Foucault, Braidotti considera que o humano do humanismo consiste num padrão sistematizado de reconhecimento, é uma convenção normativa, um modelo que produz “outros” sexualizados, racializados e naturalizados que se opõe à “natureza humana” (PHQF, p.124). Como refere em várias comunicações, o termo humano nunca foi neutro nem inclusivo, e essa falta de neutralidade está representada no modelo universal de “Homem” do Renascimento Italiano: o *Homem Vitruviano*, de Leonardo da Vinci.

Segundo Braidotti, a imagem do *Homem Vitruviano* é o símbolo da doutrina humanista ou ultrahumanista que foi difundida nos séculos XVIII e XIX. Segundo a autora, o humanismo não corresponde apenas a uma perspetiva antropológica, mas também a um modelo cultural e civilizacional que coloca a Europa como a origem da razão crítica e autorreflexiva o que contribuiu para o seu sentido imperialista e reforçou a dialética do Eu e do *Outro* (PHQF, p.112)³⁴.

Segundo Braidotti, o ideal vitruviano, assente na capacidade de aperfeiçoamento a partir da noção de autonomia e autodeterminação, constituía o centro da visão liberal e individualista do sujeito. Ele compromete as relações sociais e decisões éticas e políticas ao veicular a

³⁴ Sobre o paradigma eurocêntrico: “Este paradigma eurocêntrico pressupõe que a dialética do Eu e do Outro, por um lado, e a lógica binária da identidade e da alteridade, por outro, estejam na base da lógica cultural do humanismo universal. No centro desta posição universalista e da sua lógica binária está a noção de “diferença”, entendida em sentido pejorativo. A subjetividade equivale à consciência, à racionalidade universal, ao comportamento ético autorregulado, enquanto a alteridade é definida como a sua face negativa ou especular. Quando a diferença é associada à inferioridade, aquela adquire conotações essencialistas e letais para os indivíduos classificados como “outros” (PHQF, p.113).

ideia de que o individualismo é intrínseco à “natureza humana”. De acordo com a autora: “o individualismo gera egoísmo e egocentrismo; a autodeterminação pode transformar-se em arrogância e dominação” (PHQF, p.121-128).

Por sua vez, aqueles que não correspondem ao ideal universalista, tomado como lei natural, recebem o estatuto ontológico de sub-humanos e as suas vidas, para utilizar a formulação de Judith Butler, são menos *enlutáveis* que a dos restantes. A sua diferença é associada a uma inferioridade que lhes é essencial e lhes confere uma morte social: um corpo descartável. Neste sentido, Braidotti, alerta para a necessidade de assumirmos uma maior responsabilidade ética para com os problemas que herdamos do humanismo³⁵ (PHQF, p.113).

Quem são aqueles cujo humanismo determinou que não contavam como humanos? Os sexualizados, racializados e naturalizados que foram oprimidos pelo ideal vitruviano do Homem: uma construção histórica que surge no mundo ocidental marcado por um paradigma eurocêntrico e que fez crer que os que os que eram diferentes do “homem branco e europeu de corpo e rosto perfeitos”³⁶ eram inferiores (PHQF, p.126). Aqui, os *Outros* são considerados portadores de uma essência imutável e vistos como *degeneração*.

Assim, tal como refere Braidotti, este humano, uma construção histórica tomada como “natureza humana” que se tornou normativa, contribui para a marginalização e discriminação de vários sujeitos acerca dos quais se passa a ter uma ignorância estrutural. Sendo que também faz parte da categoria de *Outro* os animais, o ambiente e a terra (PHQF, p.124-126).

A prática de segregação e exclusão, é possibilitada pelos modos de classificação do humano que produzem uma hierarquização entre indivíduos. Se, por um lado, existem diferentes correntes de “humanismo”, por outro, segundo Étienne Balibar, está presente em cada

³⁵ Leia-se a citação que Braidotti recupera de Tony Davies: “Todos os humanismos têm sido até agora imperialistas. Falam do humano considerando, e de acordo com, os interesses de uma classe, de um sexo, de uma raça, de um genoma. O seu enlace sufoca aqueles que não são ignorados. [...] É quase impossível pensar num crime que não tenha sido cometido em nome da humanidade” (PHQF, p.113).

³⁶ Citado por Braidotti e retirado de *Speculum of the Other Woman* (1985) de Luce Irigaray.

humanismo o mesmo dogma antropológico: a dicotomia humanidade/animalidade³⁷ (PHQF, p.54).

Como refere Achille Mbembe na sua obra *Crítica da Razão Negra* (2014), Buffon ao apresentar a primeira classificação das raças, apresenta o negro como um sujeito que não é capaz de transcender a sua animalidade, isto é, não possui a capacidade de se autodeterminar (CRN, p.39). Do mesmo modo, Beauvoir nos mostra na sua obra *O Segundo Sexo* (1949), como a mulher foi considerada como biologicamente incapaz de escapar aos determinismos da espécie e exercer o mesmo domínio que o homem (SS, p.99). Assim, estes dois sujeitos, a par do indígena, são pensados como preservando uma animalidade ou dependência dos determinismos da espécie que os impossibilita de se aperfeiçoarem ou se tornarem tão civilizados como o homem.

Na obra *Raça, Nação, Classe: As Identidades Ambíguas*, Balibar afirma que classificar e hierarquizar dizem respeito a duas operações que projetam diferenças históricas e sociais numa natureza imaginária. Segundo o autor, estas operações que ditam os graus de humanidade estão sobretudo presentes no darwinismo social e sociobiologia. Se, por um lado, é inegável que o racismo provém dessa ficção útil ou projeção ideológica, por outro, a verdade é que os discursos naturais ou deterministas sobre a «raça» como facto natural recebem ainda a adesão de muitos (RNC, p.127).

Para o processo de atribuição de humanidade no Ocidente, que se considerava o centro do progresso racional e civilizacional, concorrem várias categorias sociais como as de «raça», etnia, género, sexo, classe e idade que ditam as condições de possibilidade de certos indivíduos poderem transcender a sua animalidade, isto é, o que a sua “natureza” (imaginária ou imaginada pelos biologismos) determina. Mulheres, homossexuais, pessoas *queer* ou transgénero, crianças, negros, indígenas, imigrantes, pobres e refugiados serão considerados humanos inferiores ou até mesmo infra-humanos que necessitam de ser afastados para proteção da população.

³⁷ Cf. capítulo “Racismo e Nacionalismo” da obra *Raça Nação e Classe: As identidades ambíguas* de Étienne Balibar e Immanuel Wallerstein.

Contudo, tal como referido anteriormente, o *Outro* não são apenas os infra-humanos, mas também o *Outro* naturalizado: os animais e o ambiente. Tal como afirma Braidotti, segundo a teoria ambientalista, existe uma relação entre o homem “medida de todas as coisas” e a destruição da natureza (PHQF, p.149). Num período marcado pelo Antropoceno, parece-nos fundamental que se pense a legitimidade e justificação da exploração destrutiva do ambiente, dominação abusiva e violência exercida contra a natureza e outros seres vivos.

Lidar com a herança do humanismo nas Aulas de Filosofia

Se, por um lado, podemos identificar valores no humanismo que contribuíram para uma maior união entre os indivíduos, essa união deu-se apenas no interior de um grupo que se identificava com a mítica “natureza” humana universal. No mundo contemporâneo que, tal como refere Mbembe, é caracterizado por “formas ancestrais da vida cultural, jurídica e política, que são a da clausura, da cerca, do muro, do campo, do cerco e, no final de contas, da fronteira”, fronteiras essas erguidas a partir da recuperação de processos de diferenciação e hierarquização, propor pensar o humano deve ser feito com cautela para que não produza efeitos de mutilação e não leve ao estabelecimento de relações sociais do tipo guerreiro ou de preocupação genética (CRN, p.51).

Colocam-se agora diversas questões: *O que podemos fazer para evitar o reaparecimento do Homem Vitruviano? Que caminho devemos seguir para pensar o “humano” a partir de um ângulo mais inclusivo? Como podemos evitar os perigos de biologismos e antropologias redutoras? Como podemos pensar o humano evitando standardizações ou reduções a padrões violentos? Como podemos eliminar discursos sobre a necessidade do Estado promover a higiene social?*

Para que o fantasma do *Homem Vitruviano* e a atitude antropocêntrica se extingam é necessário um trabalho de desconstrução que passa pela reflexão acerca das categorias a

partir das quais pensamos a *humanidade* do humano, isto é, romper com os *processos de enfabulação*, como Mbembe designa, a que o discurso europeu recorreu (CRN, p.29). Uma das práticas fundamentais para esta primeira abordagem é a de se realizar um estudo sobre os discursos que produzem verdade ou discursos normativos.

Um exercício filosófico pertinente para este efeito, seria o de confrontar os alunos de filosofia do secundário com um conjunto de discursos científicos da modernidade que foram construindo a espécie, as «raças» e o género e que, por sua vez, legitimaram a destruição humana do meio e outros seres vivos, a dominação europeia sobre o resto do mundo, bem como a violência exercida dentro das suas próprias fronteiras. Este estudo seria mais completo se surgisse articulado a uma análise do contexto histórico e político em que emergiram de modo a compreender o sentido ou necessidade das suas extrapolações.

Destaco uma aula, em particular, do mestrando Xavier relativa à noção de paradigma segundo Thomas Kuhn. Na aula de introdução a esta noção, o mestrando procurou, a partir da análise dos sistemas epocais formulados por Heidegger, levar os alunos a refletir acerca do fundamento “natural” das diferenças sociais e a sua legitimidade científica. Cada um destes sistemas em que a história da humanidade se encontra dividida, produziu diversos *Outros* que eram excluídos a partir da circulação de diferentes discursos que tomavam a natureza, Deus ou o Homem como referência.

A análise dos excluídos produzidos ao longo da história revelam o poder dos paradigmas. As práticas de perseguição, violência e morte de inúmeras mulheres, negros, judeus e animais foram, por sua vez, perpetuadas com o auxílio de justificações científicas que moralizavam atos desumanos. Assim, nesta aula, mais do que terem aprendido a definir e caracterizar a noção de paradigma segundo Thomas Kuhn, os alunos tiveram oportunidade de compreender como cada paradigma assume critérios de distinção entre o normal e o anormal e questionaram a objetividade das experimentações científicas e o modo como contribuem ou são influenciadas por discursos racistas, nacionalistas, misóginos, xenófobos, homofóbicos e transfóbicos. Exemplo disso é a chamada “ciência nazi” ou “ciência colonial”.

Tanto no primeiro como no segundo subcapítulo desta segunda parte, se evidenciou o embaraço criado à volta da natureza das categorias com que pensámos o humano: se correspondem a construções sociais ou categorias “naturais”. Nas aulas de filosofia deveria ser promovido um debate que relacionasse a ordem social com a biologia e permitisse também questionar o sujeito humano normativo criado pelo humanismo.

A partir desta reflexão em torno do humano e dos discursos que produziram *Outros*, as aulas de filosofia podem ser momentos fundamentais que contribuem para a redução da violência epistémica e um despertar para o combate de meias-verdades que surgem no interior de um paradigma eurocêntrico com tendências imperialistas e que levaram a uma desumanização epistémica e social dos *Outros*.

Pensar sobre o humano e a constituição do sub-humano é fundamental uma vez que se está na verdade a discutir quem possui uma vida valiosa e digna de defesa ou, segundo Butler, uma vida *enlutável*, isto é, uma vida cuja morte é registada como *perda* e *lamentada*. Tal como a autora indica, qualquer decisão ética ou política será menos violenta se se alicerçar sob um princípio de igualdade que rejeita e ultrapassa o discurso do «eu» individualista que reclama por constante autodefesa e moraliza o assassinato ou destruição de *Outros* a partir do discurso de que “é preciso defender a sociedade” (FNV, p.56).

Assim, para que se pense a *enlutabilidade*, dimensão integral da *biopolítica* e para que os alunos reflitam acerca dos processos que levam a que esteja desigualmente distribuída, isto é, para que compreendam como se forma o estatuto de infra-humano ou do *Outro*, proponho o estudo de três categorias: género, «raça» e espécie. Aliada a esta proposta sugiro a leitura de alguns textos cujos autores, a partir de um ponto de vista histórico e fazendo uso de uma linguagem clara e acessível, mostram porque existiram sujeitos mais *vivíveis* que outros ou mais *enlutáveis* que outros. Para exploração destas categorias foi tomada a opção de reduzir a proposta didática a um conjunto de textos fundamentais que permitem adquirir uma maior consciencialização do problema e pensar possíveis soluções.

Contudo, antes de se iniciar um estudo acerca destas categorias, algumas questões devem ser levantadas: *Como se forma a subjetividade? O que são normas e quem as produz?* Para

isso, é fundamental que o aluno comece por identificar o humano como *produto e produtor da cultura* e possa caracterizar as normas como regras ou prescrições que variam de cultura para cultura e são transmitidas explicita ou implicitamente a partir de diferentes processos de socialização e agentes sociais.

Os subcapítulos que se seguem relativos às três categorias selecionadas têm como principal objetivo desenvolver competências que contribuem sobretudo para o desenvolvimento pessoal e autonomia, relacionamento interpessoal e pensamento crítico e criativo; competências fundamentais para o bom exercício da cidadania e adoção de uma atitude inclusiva e democrática.

A «raça»

Para iniciar a abordagem em torno da categoria de «raça» proponho como leitura introdutória a primeira parte do texto intitulado “As muitas moradas” de José Costa Júnior. Neste texto, o autor apresenta de modo claro os diversos modos como se pode abordar esta noção, assim como um conjunto de questões fundamentais sobre esta categoria, das quais destaco as seguintes: *O que é a «raça»? Existe uma identidade racial? A «Raça» é uma descoberta biológica ou uma invenção social? A história da filosofia é racista?*

Em primeiro lugar, para que o aluno seja capaz de caracterizar a categoria «raça» e o modo como esta recebeu legitimidade científica, sugiro a leitura orientada do capítulo “Efabulação e enclausuramento do espírito” presente na obra *A Crítica da Razão Negra* de Achille Mbembe. O diálogo acerca da ficção da «raça» e a discussão acerca das justificações biológicas e extrapolações pode ser enriquecido se os alunos forem também confrontados com autores que se dedicaram a pensar e refutar a credibilidade dessas justificações. Para isso, proponho a leitura do trabalho da filósofa Telma Birchall e do geneticista Sérgio Pena intitulado “A Inexistência Biológica Versus a Existência Social de Raças Humanas: Pode a ciência Instruir o Etos Social?”. Contudo, torna-se necessário fazer a ressalva de que a leitura

deste trabalho deveria ser realizada em articulação com a disciplina de biologia, devido ao uso de uma linguagem mais tecnicista e complexidade da explicação teórica.

Os alunos devem ser capazes de compreender as consequências da apropriação desta categoria para a fragmentação do corpo social. Para formular o problema que a discriminação racial constitui no contexto português e o significado do termo *racismo*, o aluno não deve ser capaz apenas de adquirir um olhar filosófico sobre o problema, mas também histórico. Assim, torna-se necessária a colaboração da disciplina de história na recolha e análise de testemunhos do passado colonial e escravagista português. Neste ponto, é indiscutível a necessidade de compreender a apropriação do Estado Novo da perspetiva do cientista social Gilberto Freyre na década de 1950. Seria pertinente que os alunos interpretassem a mensagem luso-tropicalista veiculada no sistema de ensino português e propaganda do Estado Novo estabelecendo uma relação com o estudo da realidade social e política do país neste período.

Ainda num primeiro momento, surge a necessidade do aluno não apenas identificar, mas também caracterizar o termo racismo. Uma questão à qual não se pode escapar é: *o racismo é um problema de carácter ou acompanha a formação das instituições?* Esta questão é colocada inicialmente no vídeo *Olhares sobre o Racismo*, publicado em 2021 no canal de Youtube do coletivo SOS Racismo, cujo visionamento será pertinente para os alunos do ensino secundário³⁸.

Se, por um lado, conhecer o processo histórico do racismo é fundamental, por outro, é necessário que o aluno avance para a formulação de políticas antirracistas em todos os domínios da vida em comunidade. *Quais as ações necessárias para que haja uma efetiva transformação social radical?* Um trabalho anterior ao da formulação de propostas, é a compreensão dos diversos âmbitos em que a violência racial se evidencia, isto é, os mecanismos que desvalorizam sujeitos racializados. Para isso é necessário que nas aulas de

³⁸ Dois artigos de leitura acessível acerca do racismo sistémico e estrutural são: *Racismo Sistémico: as complexidades de um desafio estrutural e coletivo* de Angella Graça e Karin Gomes e *Explicando o Racismo Estrutural* de Rebeca Gomes de Freitas.

filosofia sejam discutidas questões como: *existem línguas inferiores? Que palavras e expressões são violentas? Qual o limite da liberdade de expressão? Como emendar o passado? Quais as razões que levam a que seja comum a negação da existência de racismo na sociedade portuguesa?*³⁹ Entre outras.

Por forma a adquirir uma maior consciência acerca do problema do racismo na atualidade em Portugal, sugiro o visionamento de uma série de reportagens com o título *Racismo em Português* (1ª parte) e *Racismo à Portuguesa* (2ª parte), publicadas no jornal *Público*. O livro *Racismo no país dos brancos costumes* (2018) de Joana Gorjão Henriques, surge precisamente da segunda parte desta série de reportagens e expõe os diversos domínios em que se manifestam as desigualdades raciais em Portugal: no sistema judicial, na lei da nacionalidade, emprego, educação e ativismo. Esta obra dá continuidade ao trabalho anterior da autora, um livro que recebe o título *Racismo em Português – O lado esquecido do colonialismo* (2016) referente à história colonial a partir de vozes africanas.

Relativamente à comunidade cigana, não podemos deixar de considerar o trabalho científico que José Gabriel Pereira Bastos realizou em torno da investigação, mas também da denúncia do racismo e xenofobia que as comunidades ciganas sofreram em Portugal. Para o autor, a discriminação desta comunidade passa sobretudo por ser um problema de Racismo de Estado, neste sentido, é fundamental que se promova um trabalho de estudo em torno das práticas institucionais que ou incentivaram ou naturalizam a discriminação e tiveram como principais resultados a segregação habitacional, espacial e escolar. Para combater a ignorância e estereótipos criados, sugiro a série *Cinco séculos de Portugueses Ciganos* (2023) publicada no *Público*.

Quais as soluções para resolver problemas de racismo na escola, comunidade e no país? A procura por soluções passa também por ser promovido o contacto direto entre os alunos e organizações e coletivos que trabalham na formulação de estratégias dignas e objetivas de combate ao racismo e discriminação racial. Para que um estudo em torno da «raça» produza

³⁹ Uma leitura pertinente no tratamento desta questão diz respeito ao artigo intitulado “A negação do racismo em Portugal: um imaginário colonial em *loop*” de Cláudia Castelo, presente no *Caderno Micar* (2020).

efetivas transformações sociais e políticas é imprescindível que seja dado a conhecer o conjunto de entidades de apoio. Para citar algumas delas, o aluno deveria procurar inteirar-se do trabalho realizado pelo Alto Comissariado para as Migrações, SOS Racismo, Conselho Português para Refugiados, Amnistia Internacional, Afrolis, Djass – Associação de Afrodescendentes, Associação de mediadores ciganos de Portugal, PADEMA – Plataforma para o desenvolvimento da mulher africana, FEMAFRO, entre outras. No *site* da APAV podemos também encontrar uma folha informativa intitulada “Discriminação racial ou étnica” da sua autoria.

Relativamente ao trabalho que pode ser feito no âmbito da estética surge uma questão cuja discussão é fundamental, a saber: *Que relevância tem a imagem na propagação de estereótipos de beleza e estigmas?* – é também necessário questionar os processos de estereotipificação, transformação em “outros” e desumanização no cinema e na imagem. Surgem, de seguida, problemas éticos e morais no mundo da arte que necessitam de ser pensados cuidadosamente: *Uma obra de arte racista deve ser exibida publicamente? No cinema, as cenas racistas devem ser retiradas?* Para discutir estas questões⁴⁰ é necessário um trabalho de interpretação de obras de arte em que o aluno é chamado a abandonar a posição de espectador passivo e passar a interrogar as identidades retratadas.

Nas aulas de filosofia, devem também ser promovidos trabalhos de combate à invisibilidade. Este trabalho, na verdade, e tal como referido no âmbito da descrição da Palestra de filosofia Oriental, deveria estar refletido tanto no programa da disciplina de Filosofia como nos manuais escolares que continuam a adotar uma abordagem eurocêntrica da história e da própria filosofia.

Abordar a categoria da «raça» contribui também para trazer para a discussão o estatuto e valor atribuídos aos migrantes e refugiados. No seu caso, para combater a formação de meias-verdades que os tornam corpos que representam a destruição social da Europa,

⁴⁰ Estas são questões levantadas no artigo “Quem tem direito á imagem?” de Carla Fernandes e “Notas para um filme sobre o racismo sistémico em Portugal” de João Figueiredo, presentes no *Caderno Micar* (2020) organizado e publicado pelo SOS Racismo.

Estados Unidos e Austrália, proponho a leitura do Manual intitulado *Eu Acolho: Direitos Humanos das pessoas refugiadas* (2018) produzido pela Amnistia Internacional e disponível no site oficial da ONG.

O género

Relativamente à questão do género, um capítulo bastante esclarecedor sobre o debate criado em torno do género está presente na obra *A invenção das mulheres: Construindo um sentido africano* de Oyèrónkẹ Oyěwùmí que recebe o título “A ordem social e a biologia: naturais ou construídas?”. Outro texto pertinente para abordar esta questão foi escrito por Monique Wittig com o título “*Não se nasce mulher*”. Estes são capítulos de leitura acessível e que explicam claramente a confusão criada em torno da “natureza da mulher” enquanto ser determinado biologicamente ou como figura construída social e historicamente. Apesar de Witting ser acusada por Butler de reforçar o modelo normativo humanista através da figura da lésbica que surge quase como um terceiro género que desafia a manutenção da estrutura binária do sexo; recomendo a sua leitura pela função que exerce na reflexão acerca da categoria de género e sobre o “mito da mulher” (PG, p.83-84).

Também para a discussão desta categoria, Oyěwùmí teve um contributo central, uma vez que, na obra mencionada anteriormente, alerta para o erro de serem aplicadas as categorias de género, formuladas pelas teorias ocidentais, para interpretar as diferentes dinâmicas dos povos não ocidentais, neste caso, da sociedade iorubá (IM, p.130)⁴¹.

⁴¹ Leia-se a seguinte passagem: “A exportação mundial da teoria feminista, por exemplo, faz parte do processo de promoção de normas e valores ocidentais. Acatada por seu valor aparente, a incumbência feminista de tornar as mulheres visíveis é levada a cabo submergindo muitas categorias locais e regionais, o que de fato impõe valores culturais ocidentais. A formação global de género é então um processo imperialista possibilitado pelo domínio material e intelectual ocidental. Com efeito, uma das recomendações mais importantes que emerge da minha análise da sociedade iorubá é que, em qualquer consideração de construção de género, quem pesquisa deve se preocupar não apenas com os “porquês” do género, mas também com os “quem” – porque um determina o outro. Ou seja, quando quem investiga diz que o género é socialmente construído, temos não apenas que localizar o que está sendo construído, mas também identificar quem (singular e plural) faz a construção” (IM, p.131).

Segundo a autora, o gênero enquanto construção social e histórica tem de ser teorizado dentro de sistemas culturais e a sua história deve ser pensada criticamente e em relação a vários aspetos desses sistemas. Se no caso do sistema social ocidental, o corpo coloca os indivíduos em diferentes posições sociais com privilégios e vantagens específicas, o mesmo não ocorre no quadro de referência iorubá (IM, p.130). Assim, a leitura desta autora é sobretudo relevante por recusar a possibilidade de se criarem discursos universais acerca do gênero.

Uma perspectiva que se opõe ao caráter natural e biológico do gênero e que combate a opressão que os discursos normativos promovem diz respeito à perspectiva de Butler. Contudo, a complexidade da sua teoria de gênero apresentada na obra *Problemas de Género* (1990) leva-me a considerar mais adequado o visionamento do vídeo intitulado “Your Behavior Creates your gender” disponível no Canal Big Think. *O que significa dizer que o gênero é performativo?* Tal como a autora afirma no vídeo de divulgação, a sua tese passa sobretudo por negar a existência de uma realidade interna ao sujeito que dita o seu gênero. Butler defende o gênero enquanto fenómeno que se produz dentro de um quadro binário normativo e que passa pela escolha de determinados padrões de comportamento que nos são oferecidos. Tal como refere, o seu trabalho não é em torno da “verdade” do gênero, mas sim da formação de um novo olhar que surge na tentativa de reduzir a violência das normas coercivas sobre o gênero.

Torna-se necessário que o aluno reflita acerca das seguintes questões: *Que normas de gênero nos políam? Qual o modelo dominante de feminilidade e masculinidade? Que violência é essa exercida em nome da norma? Como pode também o feminismo ser mais inclusivo? Existem limitações institucionais ou relações sociais que restringem a nossa capacidade de ação no mundo?*

Para que o aluno ganhe uma maior consciência sobre as diversas formas de violência exercidas não apenas contra mulheres como contra todos os membros da comunidade LGBTQIA+ recomendo a leitura de duas folhas informativas: “Violência de Género” e “Violência contra pessoas LGBTI+” da APAV. Outro manual de grande utilidade e que contém

um conjunto de exercícios práticos sobre os papéis sociais e de género é o manual *O meu corpo: os meus direitos* (2019) produzido pela Amnistia Internacional.

Seria também pertinente uma análise dos dados apresentados no relatório anual do Observatório da Discriminação contra Pessoas LGBTI+ em Portugal disponível no *site* da Associação ILGA Portugal, de modo a aferir o número de vítimas de preconceito, violência e discriminação devido à orientação sexual, identidade e expressão de género ou características sexuais. Contudo, antes dos alunos poderem iniciar o tratamento destes dados para, mais tarde, perspetivar um conjunto de ações de combate à violência de género, devem ser clarificados conceitos como *cisgénero* e *transgénero*. Para isso, recomendo o visionamento da reportagem *Linha da Frente – O meu género* (2021) disponível na RTP Ensina.

A violência e desvalorização de humanos em nome das normas de género surge em diversas formas, seja sobre desigualdade económica, assédio, *bullying* na escola ou local de trabalho, discriminação, violência doméstica, entre outros crimes. Para que o aluno ganhe uma maior consciência é necessário promover exercícios de reflexão acerca dos estereótipos de género relativos aos traços e características de personalidade, aos papéis desempenhados socialmente, aos cargos profissionais e às características físicas.

Um manual fundamental para o tratamento da questão de género é o guião de Educação intitulado *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário* (2017) editado pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Neste manual encontramos, no capítulo 6, uma proposta curricular para a disciplina de Filosofia no âmbito da inserção das questões de género.

A espécie

Para tratar a categoria *espécie*, um dos autores incontornáveis é o filósofo Peter Singer, que apresentou na obra intitulada *Libertação Animal* (1975) um capítulo consagrado ao estudo

do especismo com o título “O domínio do homem: uma breve história do especismo”. Neste capítulo, Singer apresenta uma história do especismo, percorrendo diferentes períodos e destacando diversos autores ocidentais que comprometeram o modo como pensamos ainda hoje a divisão e hierarquia entre espécies. Ao longo deste capítulo mostra como o domínio do homem sobre a natureza e os animais foi formulado no pensamento pré-cristão, cristão, iluminista e pós-iluminista. No capítulo seguinte, aborda o estado do especismo nos dias de hoje.

E de que modo o estudo em torno do especismo pode contribuir para a própria proteção do humano? Tal como refere Braidotti, a partir do momento em que o especismo trata as vidas não humanas como dispensáveis, outros humanos que são excluídos da categoria de humano passam também a ser considerados dispensáveis (PHQF, p.162). Braidotti no seu artigo, recupera uma citação de Cary Wolfe retirada da obra *Animal Rites: American Culture, the Discourse of Species and Posthumanist Theory* (2003):

Enquanto esta estrutura de subjetivação humanista e especista persistir, enquanto for um dado adquirido que não há problema algum em explorar e matar sistematicamente animais não-humanos apenas pela sua pertença a uma espécie diferente, o discurso humanista estará sempre disponível para ser usado por uns humanos contra outros, para apoiar a violência contra o outro, qualquer que seja a espécie – ou género, ou raça, ou classe, ou diferença sexual (PHQF, p.162).

Segundo a autora existe uma relação intrínseca entre humanismo especista e as várias formas de discriminação que encontramos ao longo da história, como o racismo, escravagismo, sexismo e genocídios. De acordo com Braidotti, o pós-humanismo não se limita a pensar a possibilidade de aumento das capacidades do humano a partir de implantes protésicos, mas diz também respeito à reflexão do seu aumento a partir do cruzamento do humano com outras formas de vida (PHQF, p.162).

Contudo, o antropocentrismo firmou uma atitude de dominação do humano da natureza por oposição a uma atitude de cooperação e coevolução. Esta atitude teve como resultado

diversos desastres ecológicos e a passagem da época do holoceno para o *antropoceno*: denominação cunhada pelo biólogo Eugene F. Stoermer que se dá à nova época geológica marcada por mudanças significativas no ecossistema devido às ações humanas. Na revista *O Correio da Unesco* nº2 de 2018 com o título “Bem-vindo ao Antropoceno!” encontramos artigos de divulgação acerca dos desafios científicos, éticos e políticos desta nova época. A leitura desta revista permite também esclarecer novos termos criados, como: *tecnosfera* e *capitaloceno*.

Poderá também ser benéfico o visionamento do documentário “Antropoceno: A época do Humano” (2028) dirigido por Edward Burtynsky, Jennifer Baichwal e Nicholas de Pencier. *Esta ação de dominação e destruição assenta em que princípios filosóficos sobre o humano?* A exploração deste documentário permite também explorar outras questões como: *qual o papel da filosofia na era do Antropoceno? A formação filosófica pode ajudar a combater movimentos negacionistas? Que atitude e decisões políticas têm de ser tomadas no combate à crise climática?*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal como Singer refere: “Para pôr fim à tirania temos, em primeiro lugar, de a compreender” (LA, p.132). Segundo o autor, uma forma de atacar de uma vez por todas a plausibilidade de uma atitude dominante é revelar as suas origens históricas. Assim, estudar as categorias de «raça», género e espécie é dar a ver a arbitrariedade das suas definições. Por sua vez, ao longo do seu estudo os alunos devem pensar em propostas e ações concretas que devem ser tomadas pelo estado ou individualmente para nos libertarmos de tudo aquilo que contribui para a constituição do estatuto de sub-humano ou *Outro*. *O que pode ser feito na comunidade e na escola para abolir o estigma e a exclusão?*

Talvez não baste propor apenas o estudo destas três categorias, que nos mostram como diferentes sujeitos foram produzidos, mas é também necessário repensar os vínculos que nos constituem como criaturas vivas, não apenas com outros humanos, mas outros seres vivos⁴². Assim, duas teses convenientes para a constituição de um «eu» cada vez mais inclusivo, e que merecem ser pensadas nas aulas de filosofia do ensino secundário, é a de que o humano é um *ser relacional* e que é pela conservação dos vínculos sociais que preserva a sua vida. Por sua vez, é a consciência desta interdependência que lhe indica o verdadeiro lugar que ocupa no mundo perante todos os outros humanos e seres vivos: uma posição de igualdade, porque cada um é dependente, forma-se e apoia-se nessas mesmas relações. Segundo Butler, só assim poderemos recuperar o sentido de responsabilidade e cooperação (FNV, p.24).

⁴² Tal como afirma Butler: “Se o «eu» for concebido como relacional, nesse caso os defensores da autodefesa devem oferecer uma boa justificação quanto ao que restringe esse eu. Se um *eu* está conectado vitalmente a uma série de outros e não pode ser concebido sem eles, onde e quando começará e acabará esse eu singular? Então, o argumento contra a violência não só implica uma crítica contra o individualismo, como uma elaboração desses vínculos sociais ou relações que exigem não-violência. A não-violência como uma questão de moralidade individual dá, assim, lugar a uma filosofia social dos vínculos vivos e sustentáveis” (AFNV, p.24).

De seguida, para que o aluno possa compreender a desigualdade entre seres, é necessário que compreenda o humano também como um *ser histórico*, que habita um mundo, pensa, sente e age sem conseguir escapar a quadros de referência constituídos por discursos que o limitaram e criaram desigualdades históricas que nada dizem acerca do valor intrínseco de uma vida. A passagem por discursos responsáveis pela *demografia da enlutabilidade* como diria Butler ou pela divisão do mundo entre a *zona do ser e a zona do não-ser*, como chamou Fanon, é talvez o primeiro passo para que se adote uma atitude crítica de nós mesmos.

Num período em que as novas práticas tecnoculturais apontam para novas formas de subjetividade, é necessário pensar a atualidade para antecipar os problemas que podem decorrer do desenvolvimento da tecnologia genética se vários mitos não forem combatidos. Os racismos e outros modos de diferenciação e ódio não pertencem apenas ao passado. Se não combatermos os discursos biológicos e essencialistas que nos fazem crer que existem sujeitos «indesejados» a história continuará a repetir-se.

Para que o aluno se constitua como um cidadão ativo e democrático que contribui para a redução das desigualdades é necessário que reflita acerca das seguintes questões: *O que explica os modos desiguais pelos quais as vidas são valorizadas? Quando sou chamado a tomar uma decisão ética e política quem defendo?* Se o «eu» que merece ser defendido corresponder apenas àquele que se identifica com o *Homem Vitruviano* de uma nação específica, então as medidas de autodefesa que o estado reclama servirão para abrir guerra contra todos aqueles marcados pela diferença: «qualquer possível ameaça – isto é, toda a ameaça imaginada, todo o fantasma de ameaça – basta para desencadear a violência à qual julga ter direito.» (FNV, p.21).

Ao longo deste relatório tive a oportunidade de apresentar de modo resumido e simplificado o trabalho realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária de Casquilhos. Na sua generalidade, o trabalho desenvolvido foi positivo, contudo, a riqueza da experiência de estágio reside na oportunidade que nos dá de compreendermos o que precisa de ser repensado e melhorado antes da prática da docência.

Foi a partir da minha inserção na escola, bem como da lecionação e observação de aulas de filosofia que surgiu a necessidade de pensar de que modo o humano deveria ser problematizado para que a sua abordagem contribuísse para a formação de cidadãos democráticos. Um dos problemas verificados e discutidos ao longo do estágio foi a falta de relação que alguns conteúdos de filosofia estabelecem com a realidade e contexto dos estudantes, o que contribui para o aumento do seu desinteresse pela disciplina e crença de que a filosofia não oferece respostas para problemas práticos e propostas para o futuro.

Neste sentido, procurei ao longo de um trabalho teórico exaustivo perceber que lições podem ser retiradas do estudo da crise do homem e quais as categorias centrais que são necessárias discutir em sala de aula. Ponderei inicialmente propor o estudo do humano enquanto *ser protésico*, *ser vivo relacional* e *ser histórico*, contudo, a emergência evidente da necessidade de combater a violência racial, de gênero e atentados contra a natureza, levou a uma viragem em torno destas categorias.

A análise do curso *É preciso defender a sociedade* de Foucault, do ensaio *Pós-Humanismo: a vida para além do sujeito* de Braidotti e, por fim, da obra *A força da não-violência* de Butler permite-nos compreender como a libertação da imagem do humano e de toda a normatividade a ela inerente, nos abre caminhos para pensar novas formas de viver e agir que vão no sentido da redução da violência. Contudo, como afirma Butler, a única representação do humano, de aspiração normativa, que seria útil circular e que constitui uma premissa fundamental para a tomada de uma posição a favor da não-violência, é o reconhecimento da relação social prévia que existe entre todos os seres vivos. De acordo com a autora, a justificação da não-violência pode apenas triunfar quando o «eu» é pensado como estando desde já implicado no outro «eu». Só assim, a violência contra o *outro*, humanos ou seres vivos, pode ser vista como um ato de violência cometida sobre o «eu». Assim, Butler vê uma forma de refutar o argumento de que o «eu» está condenado a agir violentamente em nome da autopreservação. A sua tese, como afirma, para além de exigir uma crítica contra a ética egológica, exige também uma crítica do legado político do individualismo (FNV, p.19).

Creio que estudar os processos de exclusão e diferenciação, as verdades-mito, deve ser o ponto de partida para que, posteriormente, os alunos estejam mais informados na tomada de decisões éticas, bem como na tomada de decisões políticas a nível nacional e global relativas ao direito de fuga e procura de refúgio, saúde global, fome, cultura, direito de migrar, práticas de ocupação e colonialismo, prisão e pena de morte, destruição, guerra e genocídio. O seu estudo poderá ser o início da adoção de uma ética da não-violência.

Respondendo à questão que coloquei aos alunos sobre se a filosofia pode desumanizar, cabe-me agora responder afirmativamente uma vez que também fez parte da sua história a tentativa de definição do *humano* e da *humanidade* e, por isso, contribuiu para processos de diferenciação. Ao longo da história da filosofia várias construções sobre o humano assumiram um carácter necessário e essencial que legitimou o domínio abusivo sobre os humanos. Resta-nos agora lidar com esse legado e substituir a questão *O que é o humano?* por *Que discursos desumanizam?* isto é, nos fazem acreditar que existem infra-humanos e que levam a uma exploração destrutiva de outras vidas, bem como de organismos e do ambiente.

Assim, a abordagem que sugeri, apesar de ainda imperfeita ou por completar, pode ajudar-nos a combater algumas das fantasias que têm uma origem remota, mas uma força evidente no presente. As leituras propostas em torno de fronteiras corporais (raça, género e espécie) poderão ser acompanhadas de um levantamento de discursos contemporâneos, realizado pelos alunos, que se destacam por encontrarem novas formas de fundamentação e produção de sujeitos ilutáveis. Deste modo, o aluno não parte da filosofia para encontrar o mundo, mas parte da análise do mundo para encontrar na filosofia uma forma de interpretação da realidade e possíveis modos de ação no mundo.

BIBLIOGRAFIA

- AI Portugal (2018). *Eu Acolho: Direitos Humanos das Pessoas Refugiadas*. Lisboa: Amnistia Internacional Portugal.
- AI Portugal (2019). *O meu corpo os meus direitos*. Lisboa: Amnistia Internacional Portugal.
- AMARAL, J. (2017). *Hannah Arendt: Política e Responsabilidade do “Homem em Massa”*. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas.
- BALIBAR, E; WALLERSTEIN, I. (2021). *Raça, Nação e Classe. As identidades Ambíguas*. Trad. de Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo.
- BASTOS, G. (2012). *Portugueses ciganos e ciganofobia em Portugal*. Org. de José Gabriel Pereira Bastos. Lisboa: Edições Colibri / CEMME – Centro de Estudos em Migrações e Minorias Étnicas – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- BEAUVOIR, S. (2015). *O Segundo Sexo*. Trad. de Sérgio Milliet. Quetzal Editores: Lisboa.
- BERNARDINO, L.; FREITAS, M.; GIL SOEIRO, R. (Orgs.) (2020). *PÓS-HUMANO. QUE FUTURO? Antologia de textos teóricos*. V. N. Famalicão: Húmus.
- BERNARDO, L. (2017). *Manter a Abertura do Campo dos possíveis: Breves considerações sobre a tese Michel Foucault de que o poder está em todo o lado*. v14, n2, Maio-Ago., Dossiê Biopolítica.
- BOLSANELLO, M. (1996) *Darwinismo Social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras*. *Educar*, n.12, p.153-165. Curitiba: Editora da UFPR.
- BRAIDOTTI, R. (2017). *Quatro Teses sobre feminismo pós-humano*. Trad. de Rita Himmel. Capítulo de *Género e Performance: Textos essenciais 1*. Coimbra: Grácio Editor.
- BRANCO, R. (2018). *Modernidade e alucinações eurocêntricas a partir de Enrique Dussel e Achille Mbembe*. *Revista de Estudos em Relações Interétnicas*, v.21, n.2, maio/ago., p.141-163.

- BUTLER, J. (2017). *Problemas de Género*. Trad. Nuno Quinas. Lisboa: Orfeu Negro.
- BUTLER, J. (2020). *A força da não-violência*. Trad. de Hugo Barros. Lisboa: Edições 70.
- COLEM, I. (2018). *Introdução à banalidade do mal em Hannah Arendt: reflexões filosóficas em tempos sombrios*. TCC (Graduação em Filosofia) – Universidade de Brasília.
- DESCARTES, R. *Os princípios da Filosofia*. Trad. Alberto Ferreira (4ª edição). Lisboa: Guimarães editores.
- FANON, F. (2017). *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Trad. de Alexandre Pomar. Lisboa: Letra Livre.
- FOUCAULT, M. (1998). *As Palavras e as Coisas*. Trad. de António Ramos Rosa. Lisboa: Edições 70.
- FOUCAULT, M. (2006). *Ditos e Escritos*. Trad. de Vera Lucia Avellar Ribeiro. São Paulo: Forense Universitária.
- FOUCAULT, M. (2006). *É Preciso Defender a Sociedade*. Trad. de Carlos Correia Monteiro de Oliveira. Lisboa: Livros do Brasil.
- FOUCAULT, M. (2023). *A arqueologia do saber*. Trad. de António Fernando Cascais. Lisboa: Edições 70.
- FUSER, M. (2021). *Editorial*. TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, n. 24, jul./dez., p. 6-13.
- HARAWAY, D. (2022). *Um Manifesto Ciborgue | O Manifesto das Espécies de Companhia*. Trad. de Ana Maria Chaves. Lisboa: Orpheu Negro.
- HARAWAY, D; KUNZRU H. (2000). *Antropologia do ciborgue: As vertigens do pós-humano*. Org. e Trad. de Tomaz Tadeu. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- HENRIQUES, J. (2018). *Racismo no país dos brancos costumes*. Lisboa: Tinta da China.
- HOLLANDA, H. (2019). *Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais*. Org. de Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo.

- HUME, D (2020) *Investigações Sobre o Entendimento Humano*. Lisboa: Edições 70.
- LACERDA, B. A. (2017). *A dignidade humana em Giovanni Pico Della Mirandola*. Revista Interdisciplinar Do Direito - Faculdade De Direito De Valença, V6, n.1, 2009, p. 75-80.
- MAIA, J. (2017). *Transumanismo e pós-humanismo – descodificação política de uma problemática contemporânea*. Coimbra: Instituto de Investigação interdisciplinar Universidade de Coimbra.
- MATOS, P. (2010). *Aperfeiçoar a “raça”, salvar a nação: eugenia, teorias nacionalistas e situação colonial em Portugal*. Trabalhos de Antropologia e Etnologia, V. 50, p. 89-111.
- MBEMBE, A. (2014). *Crítica da Razão Negra*. Trad. de Marta Lança. Lisboa: Antígona.
- ME (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- ME (2018). *Aprendizagens Essenciais, Articulação com o Perfil dos Alunos – Filosofia 10º ano*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- ME (2018). *Aprendizagens Essenciais, Articulação com o Perfil dos Alunos – Filosofia 11º ano*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- NEVES, C. (2015). *A questão do Humano: Entre o Humanismo e o Pós-Humanismo*. Griot: Revista de Filosofia, v.12, n.2, dez., p. 255-269.
- OYĚWÙMÍ, O. (2021). *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo.
- PENA, S. D. J., & BIRCHAL, T. S. (2006). *A inexistência biológica versus a existência social de raças humanas: pode a ciência instruir o etos social?*. Revista USP, (68), p10-21.
- PICO, D. M. G. (2001). *Discurso sobre a dignidade do homem*. Trad. e introdução de Maria de Lurdes Sirgado Ganho. Lisboa: Edições 70.
- ROBERTO, P. (2016). *O Conceito de Homem em Foucault*. S.l: Novas Edições Acadêmicas.

SANTOS, B. (2020). *O Biopoder como garantia do Racismo de Estado*. CONTEXTURA, Belo Horizonte, no 16, p. 14-22.

SARTRE, J-P. (1999). *O Ser e o Nada. Ensaio de Ontologia Fenomenológica*. Trad. de Paulo Perdigão. Petrópolis: Editora Vozes.

SEPE, F. (2013). *Pensar para além-do-homem: crítica ao humanismo em Michel Foucault*. Griot – Revista de Filosofia, Amargosa, Bahia – Brasil, v.8, n.2, dez. 2013, p. 25-40.

SERRÃO, A. (2018). *O que é o homem? Introdução na Antropologia Filosófica*. Philosophica, 53, Lisboa, p. 21-35.

SERRÃO, A; SANCHES, M. (2002). *A invenção do “Homem”. Raça, Cultura e História na Alemanha do Século XVIII*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

SINGER, P. (2008). *Libertação Animal*. Trad. de Maria de Fátima St. Aubyn. Lisboa: Via Optima.

SOS Racismo (org.). (2021). *Caderno Micar – Mostra Internacional de Cinema Anti-Racista*. Lisboa: SOS Racismo.

SOUZA, V. (2013). *A crítica Feminista da Representação e do Gênero como categoria universal: Campo de disputas*. Revista TEL, Irati, v.14, n.1, jan/jun., p.227-247.

UNESCO (2018). *O Correio da UNESCO: Bem-vindo ao Antropoceno!*. Abr/Jun., nº 2.

VIEIRA, C. (coord.); NOGUEIRA, C.; HENRIQUES, F.; MARQUES, F.; VICENTE, F.; TEIXEIRA, F.; COELHO, L.; DUARTE, M.; LOUREIRO, M. H.; SILVA, P.; MONTEIRO, R.; TAVARES, T.-C.; PINTO, T.; TOLDY, T. & FERREIRA, V. (2017). *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário*. Lisboa: CIG.

ANEXOS

Notícia de 18 de novembro de 2009

Britânico estrangula a mulher durante pesadelo

Brian Thomas sofre de sonambulismo, mas o pior pesadelo que alguma vez podia imaginar está a acontecer no mundo real. O britânico é acusado de ter matado a mulher enquanto dormia.

Segundo a imprensa britânica, o estranho caso de homicídio ocorreu durante o sono. Brian, de 59 anos, estava a sonhar que um intruso lhe assaltava o carro e, para o afastar, estrangulou-o. Mas, na realidade, o britânico matou a sua mulher com quem estava casado há 39 anos e com quem tinha duas filhas.

O crime ocorreu em Aberporth, no País de Gales, a 26 de Julho, quando o casal viajava durante as férias numa caravana. Foi o próprio Brian que ligou para a polícia a informar do sucedido. "Eu acho que matei a minha mulher. O que foi que eu fiz? Eu estava a tentar acordá-la!, disse. Quando os agentes chegaram, o homem, chorando compulsivamente, ainda tentava reanimar a mulher.

Brian sofre de sonambulismo, pesadelos e outros distúrbios de sono, não controlando as suas ações enquanto dorme.



Os exames pedidos pelo tribunal confirmaram a doença. Brian, que tomava medicamentos para a combater a doença de Parkinson e antidepressivos, negou a intenção de matar a mulher.

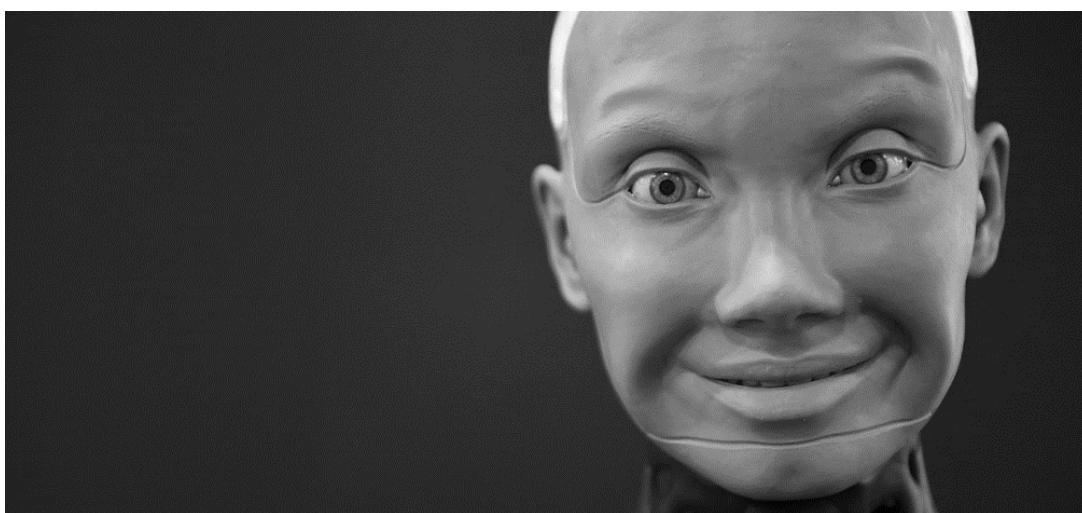
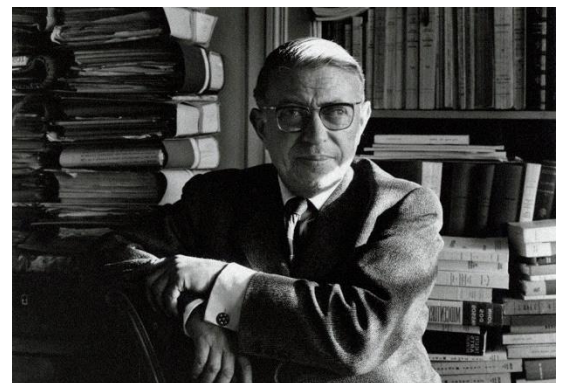
O estranho caso levou a Acusação a pedir um veredicto de não culpado por insanidade, ainda que tenha reconhecido que Brian não é insano "no sentido comum da palavra". O julgamento vai continuar.

Retirado do jornal *Correio da Manhã*.

INTENCIONALIDADE

“Convém, de facto, notar antes de tudo que uma ação é, por princípio, intencional. O fumador desastrado que fez explodir inadvertidamente um paiol não agiu. Em contrapartida, o operário encarregado de dinamitar uma pedreira e que obedeceu às ordens dadas agiu quando provocou a explosão prevista: sabia na realidade o que fazia ou, se preferirmos, realizava intencionalmente um projeto consciente.”

J-P Sartre, *O Ser e o Nada*,
Círculo de Leitores, p.434.



O ROBOT HUMANOIDE AMECA

Desenvolvido pela empresa Engineered Arts, o robot impressiona pela sua capacidade de “falar” e pelos movimentos suaves e expressões faciais realistas.

ALGUMAS QUESTÕES

Podemos dizer que Ameca age segundo a sua “vontade”? Se cometer um crime, será o robot responsável?

A AÇÃO É “DE MIM”

“A ação é “de mim”, depende de mim; está no poder do agente [...]. Atribuir uma ação a alguém é dizer que ele é o portador da intenção. Inversamente, a intenção leva a marca da pessoa. É o que se quer dizer quando se imputa a ação a alguém: atribui-se-lhe a intenção.”

P.Ricoeur, *O discurso da ação*, pp.60-63.

DOCUMENTÁRIO “DISPAROS”



Uma investigação sobre o uso de força letal no estado do Utah.

Com o The Salt Lake Tribune fazemos um exame do treino policial, táticas, responsabilidade e disparidades raciais na forma como a força policial é usada.

Retirado do site da RTP.

Nova música da artista H.E.R



A MORTE DE GEORGE FLOYD

Em 2020, as últimas palavras de George Floyd ecoaram pelo mundo: «Não consigo respirar», disse, enquanto Derek Chauvin, um polícia de Mineápolis (EUA) lhe pressionava o pescoço com o joelho.

George Floyd, um homem negro, de 46 anos, morreu asfixiado. O incidente foi filmado por transeuntes. Nos vídeos, é possível ouvir várias pessoas a criticar a atuação policial e a pedir ao agende da polícia para sair de cima da vítima.

A morte de George Floyd reacendeu o problema do racismo e do abuso de poder nas forças de segurança estado-unidenses, dando lugar a inúmeras manifestações em várias cidades dos EUA e do mundo.

Retirado do Dossiê de Apoio à Docência *Ponto de Fuga* 10º ano.

ALGUMAS QUESTÕES

Tinha George Floyd, no momento em que estava a ser asfixiado, liberdade de escolha? Porquê?

Derek Chauvin, tinha liberdade de escolha?

Deverá Chauvin ser responsabilizado pela morte de Floyd?



Graffiti em homenagem a George Floyd, que morreu vítima de uma ação policial. É da autoria do artista Eme Freethinker e pode ser encontrado em Mauerpark (Berlim, Alemanha).

O CICLO DE VIDA DAS TARTARUGAS-DE-PENTE

Após a eclosão dos ovos, as crias de tartarugas-de-pente dirigem-se diretamente para o mar, respondendo a estímulos como a luminosidade da Lua na água e o campo magnético da Terra. Estudos genéticos realizados revelam que, durante o trajeto do ninho para o mar, ocorre o *imprinting* de nascimento quando as crias entram em contacto com as características físicas e químicas da praia. Após a maturidade sexual, reconhecem a área de nascimento e orientam-se de volta à mesma praia. É por esta razão que, após percorrerem milhares de quilómetros, estas tartarugas voltam, muitos anos depois, à praia onde nasceram para desovar.

Tendo em conta a quantidade de quilómetros realizados pelas tartarugas-de-pente durante o seu ciclo migratório, estas poderiam optar por estabelecer-se em qualquer um dos muitos locais que visitam ao longo da vida e escolher uma praia diferente para desovar. No entanto, quando o momento da desova se aproxima, as tartarugas dirigem-se à praia onde nasceram, obedecendo ao seu instinto.

Retirado do Manual Escolar *Ser no Mundo* (Filosofia 10º ano), 2014, p.63.

“Investe-se na formação e não há retorno. Estamos perder a geração mais qualificada”

Salário, estabilidade e reconhecimento são as razões que levam tantos jovens com formação superior a saírem do país. 70% ganhava menos de mil euros e passou a receber mais de dois mil e, até, mais de três mil euros.

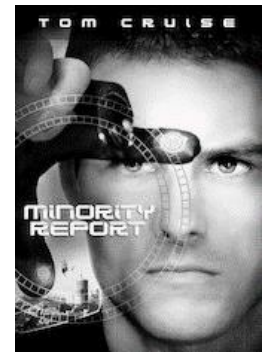
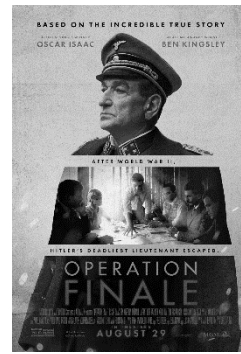
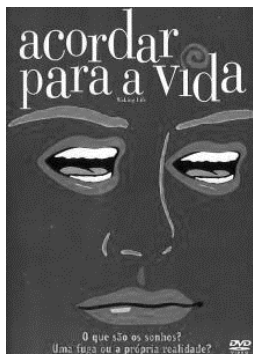
Retirado do *Diário de Notícias*.

DETERMINISMO

A imagem mais forte a transmitir esta conceção de determinismo é ainda a que foi formulada por Laplace: “se um observador ideal conhecesse as posições de todas as partículas num dado instante e conhecesse todas as leis que governam os seus movimentos, poderia prever e retrover toda a história do Universo.” As previsões de um Laplace perito em mecânica quântica contemporânea podem ser estatísticas, mas apesar de tudo não permitiriam espaço para a liberdade da vontade.

J.Searle, *Mente, cérebro e ciência*, Edições 70, pp.106-107.

Filmes que tratam o problema do determinismo e livre-arbítrio



Pode também ver o documentário “Killer Inside: The Mind Of Aaron Hernandez” da Netflix.

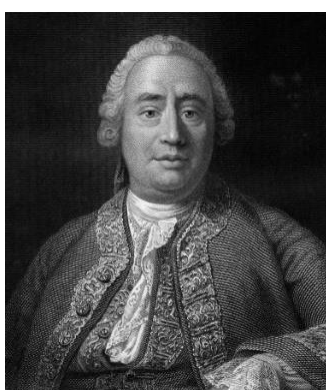
TEORIA DA VELOCIDADE DA LUZ VARIÁVEL PÕE EM CAUSA EINSTEIN

Uma equipa de cientistas sugeriu que a velocidade da luz pode não ser constante, uma ideia que destronaria uma das mais respeitadas teorias da física moderna: a teoria da relatividade de Albert Einstein. Os físicos João Magueijo (do grupo de Física Teórica do Imperial College, em Londres) e Paul Davies (da universidade Macquarie, em Sidney) disseram que é possível que a luz tenha perdido velocidade ao longo de biliões de anos.

Se assim for, a ciência terá de rever os seus princípios fundamentais sobre as leis que regulam o universo. “Isto significa abandonar a teoria da relatividade e o $E = mc^2$ (a equação que define tal teoria)”, disse Davies. É possível que a mudança na velocidade da luz só tenha implicações para o estudo do universo em larga escala, as suas origens e evolução. Por exemplo, a luz “variável” poderia explicar por que razão duas partes do universo, distantes e sem relação entre si, podem ser muito similares, mesmo que, segundo as teorias convencionais, a luz ou outras forças não tenham tido tempo para passar entre elas.

Mas também pode haver, segundo estes cientistas, resultados mais práticos para os humanos. “Por exemplo há uma lei que diz que nada pode deslocar-se mais rápido do que a luz, mas pode ser possível superar essa restrição, o que iria animar os fãs de *O caminho das estrelas*, uma vez que até agora, mesmo à velocidade da luz, seriam necessários 100 mil anos para atravessar a galáxia, o que é aborrecido. Mas se a velocidade limite da luz mudasse, quem sabe? Todas as possibilidades estão em aberto.”

Agência Reuters (2002), Sidney (traduzido e adaptado pelos autores do manual *Ser no Mundo* 10º).



Segundo David Hume...

não existe uma justificação racional e lógica que nos permita ter a garantia de que o que os eventos que se verificaram no passado de modo uniforme e constante, irão ocorrer do mesmo modo necessariamente no futuro. Pode acontecer que determinados eventos no futuro não se rejam segundo as leis da natureza. Não temos uma justificação lógica que nos permita inferir que o sol nascerá amanhã, mas apenas uma explicação psicológica: o hábito.

O homem não é mais que o que ele se faz

O homem é, não apenas como ele se concebe, mas como ele quer que seja, como ele se concebe depois da existência, como ele se deseja após este impulso para a existência; o homem não é mais que o que ele se faz. Tal é o primeiro princípio do existencialismo. É também a isso que se chama a subjetividade, e o que nos censuram sob este mesmo nome. Mas que queremos dizer nós com isso, senão que o homem tem uma dignidade maior do que uma pedra ou uma mesa?

Porque o que nós queremos dizer é que o homem primeiro existe, ou seja, que o homem antes de mais nada é o que se lança para um futuro, e o que é consciente de se projetar no futuro. O homem é antes de mais nada um projeto que se vive subjetivamente, em vez de ser um creme, qualquer coisa podre ou uma couve-flor; nada existe anteriormente a este projeto, nada há no céu inteligível, e o homem será antes de mais o que tiver projetado ser. (...)

E, quanto dizemos que o homem é responsável por si próprio, não queremos dizer

que o homem é responsável pela sua restrita individualidade, mas que é responsável por todos os homens. (...) Quando dizemos que o homem se escolhe a si, queremos dizer que cada um de nós se escolhe a si próprio; mas com isso queremos também dizer que, ao escolher-se a si próprio, ele escolhe todos os homens. (...) Assim sou responsável por mim e por todos os homens. (...) Assim sou responsável por mim e por todos, e crio uma imagem do homem por mim escolhida; escolhendo-me, escolho o homem.

J-P. Sartre, *O existencialismo é um humanismo*, Presença, pp.216-220.

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher

“**Ninguém nasce mulher: torna-se mulher.** Nenhum destino biológico, psíquico, económico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificamos de feminino. Só a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um outro. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre rapazes e raparigas, o corpo é, em primeiro lugar, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos, e não das partes sexuais, que eles apreendem o universo. O drama do nascimento e o desmame desenvolvem-se da mesma maneira para as crianças dos dois sexos; elas têm os mesmos interesses, os mesmos prazeres; a sucção é, inicialmente, a fonte das suas sensações; o desenvolvimento genital é análogo; exploram o corpo com a mesma curiosidade e a mesma indiferença; do clitóris e do pénis tiram o mesmo prazer incerto (...).”

Simone de Beauvoir, *O segundo Sexo* (volume 2), p.13, Quetzal.

Simone de Beauvoir



Simone de Beauvoir (1908-1986) foi uma escritora francesa, filósofa existencialista e feminista francesa.

Principais obras: *Por uma moral da ambiguidade* (1947) e *O segundo sexo* (1949).

Jean-Paul Sartre

Jean-Paul Sartre, (1905-1980) foi um filósofo e escritor francês, um dos maiores representantes do existencialismo na França.

Principais obras: *A Transcendência do Ego* (1937); *A náusea* (1938); *O Ser e o Nada* (1943); *existencialismo é um Humanismo* (1946).

Existencialismo: Movimento intelectual surgido na Europa, no final do século XIX que reflete sobre a existência, a liberdade e responsabilidade moral a partir de sentimentos reveladores como a náusea, a angústia, o desespero e o absurdo.



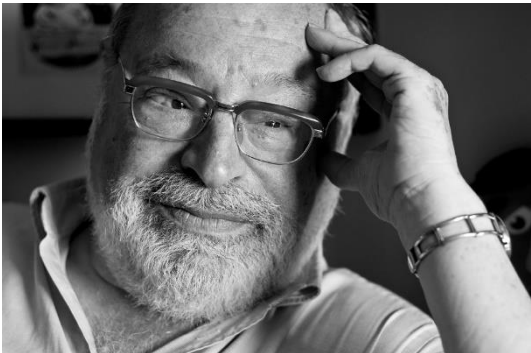
O homem habita o mundo de uma maneira especial

O homem habita no mundo. “Habitar” não é o mesmo que estar incluído no repertório de seres que existem no mundo, não é apenas estar “dentro” do mundo como um par de sapatos está dentro da sua caixa, nem sequer possuir um mundo biológico próprio como o morcego ou qualquer outro animal. Para nós, os humanos, o mundo não é simplesmente entrecruzamento total dos efeitos e das causas mas a palestra cheia de significado em que *atuamos*. “Habitar” o mundo é “atuar” no mundo. E atuar no mundo não é apenas estar no mundo, nem movimentar-se pelo mundo, nem reagir aos estímulos do mundo.

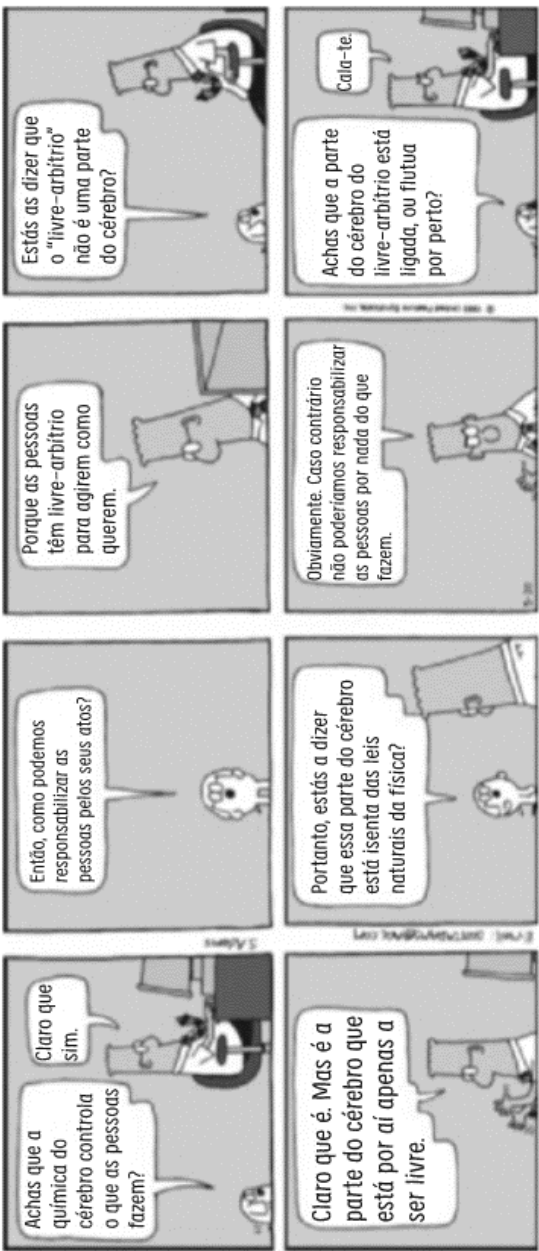
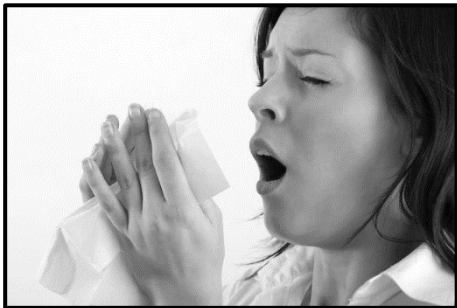
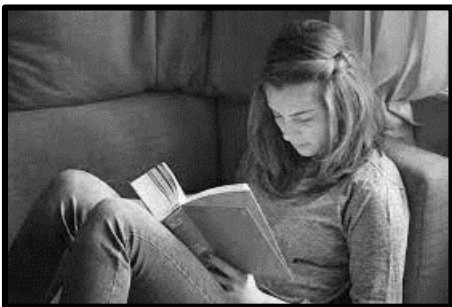
O morcego ou qualquer outro animal responde ao seu mundo de acordo com um programa genético próprio das necessidades evolutivas da sua espécie. Nós humanos, não respondemos apenas ao mundo que habitamos mas vamo-lo também inventando e transformando de uma maneira não prevista por qualquer pauta genética (por isso as ações dos aborígenes australianos não são iguais às dos aztecas ou às dos vikings). A nossa espécie não está “fechada” pelo determinismo biológico, mas permanece “aberta” e criando-se sem cessar a si própria, como referiu Pico della Mirandola.

Quando falo de “criar” não me estou a referir a “tirar algo do nada”, como um prestigitador tira um coelho do chapéu aparentemente vazio (digo “aparentemente” porque se trata de um truque, um engano: ilusionismo), mas refiro-me a “atuar” no mundo e a partir das coisas do mundo... mas mudando em certa medida o mundo!

F.Savater, *As perguntas da vida*, D.Quixote, pp.139-140.



IDENTIFICA AS DIFERENÇAS



© Scott Adams. Used by permission of Andrews McMeel Syndication. All rights reserved.

Sumário: Objecões à tese do determinismo radical.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
1. Discute criticamente a noção de responsabilidade em relação à tese do determinismo radical.	Se aceitarmos a tese determinista, somos obrigados a considerar que a verdadeira responsável pelas nossas ações é a cadeia causal de acontecimentos que nos determina a agir e não nós próprios. Assim, levantam-se alguns problemas morais aos quais os deterministas devem procurar responder: a) Podemos ser responsabilizados por ações para as quais estávamos determinados, isto é, que não escolhemos praticar? b) Pode o ser humano ser castigado, elogiado ou responsabilizado por uma ação que não poderia ter sido diferente? c) Que sentido ganha o ato de pedir desculpa ou sentir arrependimento por algo que cometemos? Aceitar o determinismo é, por sua vez, desresponsabilizar o humano pelas suas ações.	Debate (Texto 1).	Manual.	10min.
2. Identifica generalizações indutivas.	Inferência dedutiva: extraio uma conclusão necessária a partir das premissas oferecidas. A conclusão do raciocínio só explícita o que já está contido nas premissas, não produz novas informações. Inferência indutiva: a partir de casos particulares (por meio da experiência) extraio uma generalização – produz novas informações.	Exposição dialógica.		5min.
3. Relaciona o pensamento indutivo com a falácia da generalização precipitada.	A partir de premissas sobre objetos que temos examinados, formulamos conclusões sobre objetos do mesmo tipo, mas que não foram examinados diretamente. A inferência indutiva pode levar-nos de premissas verdadeiras a uma conclusão falsa, isto é, a incorrer numa falácia de generalização precipitada. As leis científicas são generalizações que superam as observações particulares e que, por isso, não devem ser consideradas verdadeiras, mas apenas prováveis. Além disso, não existe uma justificação racional que nos leve a considerar que o que ocorreu no passado irá ocorrer no futuro.	Leitura do excerto “Teoria da velocidade da luz variável põe em causa Einstein” (Texto 2). Discussão.	Jornal.	10min.
2. Identifica as principais objecões levantadas ao determinismo radical.	1. Não é necessário que as leis da natureza sejam universalmente aplicáveis. Apesar de se poderem aplicar ao universo, podem não se aplicar ao caso específico da ação humana. 2. Mesmo que aceitemos o determinismo, não conseguimos demonstrar que as leis naturais se aplicarão no futuro e que a ordem natural não sofrerá transformações. Caso os deterministas defendam que apesar de não conseguirmos demonstrar que as leis naturais são constantes no universo, podemos verificar que elas funcionam num determinado tempo e espaço, aqui e agora, eles seriam obrigados a reconhecer, através da sua própria argumentação, que o determinismo radical não existe. Objecção da experiência direta: é inerente ao processo de agir a experiência direta da liberdade. Objecção do apelo à responsabilidade: se o determinismo radical for verdade, então, não podemos ser responsabilizados pelas nossas ações.	Exposição dialógica.	Manual.	10min.
3. Identifica indeterminismo.	Indeterminismo: Defende que o determinismo radical não consegue provar que todos os eventos são causalmente determinados pois esse pressuposto é resultado de uma generalização indutiva. Assim, não pode ser ignorada a possibilidade de existirem eventos que escapem ao determinismo, tal como a mecânica quântica demonstra.	Exposição dialógica. Visionamento de um vídeo.	Youtube.	5min.
4. Identifica dilema do determinismo.	Afirmar que a ação humana ocorre sem causa, isto é, sem que nada anterior a ela a origine e explique, pode ser considerado uma boa defesa do livre- arbítrio? Dizer que a ação humana é imprevisível, incerta e aleatória não é o mesmo que afirmar que o ser humano tem livre-arbítrio. Dilema do determinismo: Caso o determinismo seja verdadeiro, então, não temos livre-arbítrio. Caso o indeterminismo seja verdadeiro (ou o determinismo seja falso), então, não temos livre-arbítrio. Ou o determinismo é verdadeiro ou o indeterminismo é verdadeiro, o que significa que em nenhum dos casos temos livre-arbítrio.	Leitura e análise de um excerto (Texto 3).	Manual.	10min.

Sugestões:

- Assistir ao vídeo intitulado “Michio Kaku: Why Physics Ends the Free Will Debate” (Link: <https://www.youtube.com/watch?v=Jint5kjoy6I&t=4s>).
- Assistir ao video intitulado “O gato de Schrödinger: uma experiência mental sobre mecânica quântica” (Link: <https://www.youtube.com/watch?v=UjaAxUO6-Uw>)

Texto 1

DEBATE

“Na segunda Guerra Mundial (1939-1945), Adolf Eichmann (1906-1962) foi o oficial alemão diretamente responsável pela logística de extermínio de milhões de pessoas, a chamada Solução final. A sua tarefa consistia em organizar eficientemente as deportações e o transporte de judeus, ciganos, homossexuais e opositores políticos para os campos de concentração. Terminada a guerra, e após alguns anos em fuga, foi capturado, julgado e condenado à morte em Israel, em 1962, por crimes de guerra. Durante o julgamento, insistiu repetidamente que se limitou a «obedecer e a cumprir ordens»”.

- Faz sentido falar em crimes de guerra e condenar pessoas como Eichmann?
- Será Eichmann culpado pelas suas decisões e ações? Porquê?

Texto 2

TEORIA DA VELOCIDADE DA LUZ VARIÁVEL PÕE EM CAUSA EINSTEIN

“Uma equipa de cientistas sugeriu que a velocidade da luz pode não ser constante, uma ideia que destronaria uma das mais respeitadas teorias da física moderna: a teoria da relatividade de Albert Einstein. Os físicos João Magueijo (do grupo de Física Teórica do Imperial College, em Londres) e Paul Davies (da universidade Macquarie, em Sidney) disseram que é possível que a luz tenha perdido velocidade ao longo de biliões de anos. Se assim for, a ciência terá de rever os seus princípios fundamentais sobre as leis que regulam o universo. “Isto significa abandonar a teoria da relatividade e o $E = mc^2$ (a equação que define tal teoria)”, disse Davies. É possível que a mudança na velocidade da luz só tenha implicações para o estudo do universo em larga escala, as suas origens e evolução. Por exemplo, a luz “variável” poderia explicar por que razão duas partes do universo, distantes e sem relação entre si, podem ser muito similares, mesmo que, segundo as teorias convencionais, a luz ou outras forças não tenham tido tempo para passar entre elas. Mas também pode haver, segundo estes cientistas, resultados mais práticos para os humanos. “Por exemplo há uma lei que diz que nada pode deslocar-se mais rápido do que a luz, mas pode ser possível superar essa restrição, o que iria animar os fãs de O caminho das estrelas, uma vez que até agora, mesmo à velocidade da luz, seriam necessários 100 mil anos para atravessar a galáxia, o que é aborrecido. Mas se a velocidade limite da luz mudasse, quem sabe? Todas as possibilidades estão em aberto.”

Agência Reuters (2002), Sidney (traduzido e adaptado pelos autores do manual *Ser no Mundo* 10º).

Vídeo

Enderenço eletrónico: <https://www.youtube.com/watch?v=UjaAxUO6-Uw>

Texto 3

Manual, página 121.

“Podemos ainda colocar uma terceira objeção. O determinismo radical não nos consegue provar que todos os eventos, sem exceção, são causalmente determinados. A afirmação resulta de uma generalização indutiva. Deste modo, ainda que fortemente alicerçada nos sucessos da ciência, a conclusão não é uma verdade estabelecida, havendo, por isso, a possibilidade de alguns acontecimentos escaparem ao determinismo. Esta tese encontra sustentação científica na mecânica quântica, um ramo da física contemporânea que sugere existir indeterminismo no plano microfísico das partículas subatómicas. Alguns fenómenos parecem escapar ao determinismo. Mas será que o indeterminismo – com os seus elementos de aleatoriedade e incerteza – pode salvar o livre-arbítrio? Afirmar que as nossas ações se limitam a acontecer sem causa, sem que nada nos acontecimentos precedentes origine ou explique, parece ser um suporte frágil para afirmar a liberdade da vontade. Se o sistema é incerto e imprevisível, então não é controlado por mim.

Parece que estamos num impasse: quer o determinismo seja verdadeiro, quer o determinismo seja falso, não temos livre-arbítrio e, consequentemente, não podemos ser responsáveis pelos nossos atos. A este aparente beco sem saída chamamos dilema do determinismo.”

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
1. Reconhece aspetos biográficos de Hannah Arendt, relevantes para a compreensão da sua filosofia.	«Hannah Arendt, uma das maiores pensadoras políticas do século XX, nasceu numa família de origem judaica na Alemanha em 1906. (...) Estudiosa de teoria política, Arendt envolveu-se ativamente na luta contra a ascensão do partido nazi na Alemanha. Devido às suas origens e constantes críticas ao nacional-socialismo, a autora teve de se afastar da Alemanha, passando a viver em vários locais da Europa até se estabelecer em Paris. Em 1941, conseguiu fugir para os Estados Unidos da América, onde permaneceu até à sua morte, em 1975. Como sobrevivente de um dos períodos mais difíceis para a humanidade, a sua produção política e filosófica é importante para a compreensão não apenas dos regimes totalitários do século XX, mas de questões no âmbito da ética, da política, do direito e, claro, da filosofia. ¹ »	Conversa com os alunos. Visionamento de um vídeo.	Youtube.	10min.
2. Identifica responsabilidade individual.	Responsabilidade individual: qualidade daquele que é livre. Obrigação por responder pelo que diz e faz.	Exposição dialógica.		5min.
3. Discute a possibilidade do sistema jurídico e penal alicerçar-se na tese do determinismo radical.	Questão: Como seria se o sistema jurídico e penal se alicerçasse na tese determinista?	Leitura do excerto “A banalidade do mal” (Texto 1). Análise e discussão.	Texto.	5min.
4. Identifica pensamento crítico.	Pensamento crítico: capacidade de analisar de modo rigoroso vários fenómenos de diversas naturezas e de formar um juízo original sobre os mesmos.	Leitura do excerto “A banalidade do mal”.	Texto.	10min.
5. Discute as razões que podem levar o sujeito a perder a capacidade de pensamento crítico.	A banalidade do mal: Situação de completa ausência de pensamento crítico. Segundo Hannah Arendt, a incapacidade do ser humano virar-se para si próprio e refletir leva a que deixe de sentir culpa e responsabilidade moral pelo decurso da humanidade, levando a cabo ações desumanas e violentas.	Exercício de escrita filosófica.	PowerPoint.	20min.

¹ Retirado e adaptado do trabalho de conclusão de curso de Indi Nara Corrêa Fernandes Coleman, intitulado “Introdução à banalidade do mal em Hannah Arendt: Reflexões filosóficas em tempos sombios” (2018), p. 9.

Vídeo

Enderenço eletrónico: <https://ensina.rtp.pt/artigo/a-banalidade-do-mal-de-hannah-arendt/>

Texto 1

Eichmann e a banalidade do mal

“A minha preocupação com as atividades espirituais tem origem em fontes bastante distintas. O impulso imediato derivou do facto de ter assistido ao julgamento de Eichmann em Jerusalém. No meu relato mencionei a “banalidade do mal”. Por detrás desta expressão não procurei sustentar nenhuma tese ou doutrina, muito embora estivesse vagamente consciente de que ela se opunha à nossa tradição de pensamento – literário, teológico ou filosófico – sobre o fenómeno do mal. (...) O que me deixou aturdida foi que a visível superficialidade do agente tornava impossível retraçar o mal incontestável dos seus atos, nas suas raízes ou motivos, em quaisquer níveis profundos. Os atos eram monstruosos, mas o agente – pelo menos aquele que estava agora em julgamento – era bastante comum, banal, e não demoníaco ou monstruoso. Nele não se encontravam sinais de firmes convicções ideológicas ou de motivações especificamente más, e a única característica notória que se podia perceber tanto no seu comportamento anterior como no próprio julgamento e, o sumário da culpa que o antecedeu, era algo de inteiramente negativo: não era estupidez, mas *irreflexão*. No âmbito dos procedimentos da prisão e da corte israelitas, ele funcionava como havia funcionado sob o regime nazi, mas quando confrontado com situações para as quais não havia procedimentos de rotina, parecia indefeso e os seus clichês produziam, na tribuna, como já haviam evidentemente produzido na sua vida funcional, uma espécie de comédia macabra. Clichês, frases feitas, adesão a códigos de expressão e conduta convencionais e padronizadas têm a função socialmente reconhecida de nos proteger da realidade, ou seja, da exigência de atenção do pensamento feita por todos os fatos e acontecimentos em virtude da sua mera existência. Se respondêssemos a toda a hora a esta exigência, estaríamos exaustos; Eichmann distingue-se do comum dos homens unicamente porque, como se mostrou evidente, nunca tinha tomado conhecimento de tal exigência.

Foi essa ausência de pensamento – uma experiência tão comum na nossa vida quotidiana, em que dificilmente temos tempo e muito menos desejo de *parar* e pensar – que despertou o meu interesse. (...) A ausência de pensamento com que me defrontei não provinha nem do esquecimento de boas maneiras e bons hábitos, nem da estupidez, no sentido da inabilidade para compreender – nem mesmo no sentido de “insanidade moral”, pois ela era igualmente notória nos casos que nada tinham a ver com as assim chamadas decisões éticas ou assuntos de consciência.

A questão que se impunha era: seria possível que a atividade do pensamento como tal – o hábito de examinar o que quer que acontece ou chame a atenção independentemente de resultados e conteúdo específico – estivesse dentro das condições que levam os homens a absterem-se de fazer o mal, ou mesmo que ela realente os “condicione” contra ele?”

Excerto retirado e traduzido de:

ARENDT, Hannah. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar* (1995) Trad. Antonio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará. Pp. 5-7.

Exercício de Escrita Filosófica

Exercício de escrita filosófica

(23/02/2023)

O conhecimento da história universal ensina-nos sobretudo que o grande perigo da humanidade é a irreflexão. Segundo Hannah Arendt, a figura do Adolf Eichmann representa o mal que a ausência de pensamento crítico constitui para a humanidade. Como refere a filósofa: “Em nome de interesses pessoais, muitos abdicam do pensamento crítico, engolem abusos e sorriem para quem desprezam. Abdicar de pensar também é crime.”

Concordas com a afirmação de Hannah Arendt? Abdicar de pensar também é crime?

O que nos leva a perder a nossa capacidade de pensar criticamente?

Escreve um pequeno texto onde conste a resposta a estas duas questões.



ESCOLA SECUNDÁRIA DE CASQUILHOS

Versão A

3.º teste sumativo de Filosofia 7 de março de 2023		
10.º Ano	Turma E	Professor: Maria Emília
Duração da prova: 100 minutos.		
O ALUNO NÃO PODE USAR LÁPIS E BORRACHA E SOMENTE CANETA AZUL OU PRETA		
Este teste é constituído por 2 páginas e termina na palavra FIM		

GRUPO I

Questões de escolha múltipla

I.1. Se até hoje o Manuel sempre passou a todas as disciplinas sem estudar, é muito provável que não irá estudar para o teste de Filosofia amanhã. Ao raciocinarmos desta forma está-se a apresentar uma

- A. Generalização indutiva.
- B. Analogia.
- C. Generalização dedutiva.
- D. Previsão indutiva.

I.2. Se um político disser «Já toda a gente percebeu que o rumo que o país está a tomar é errado e, portanto, não vale a pena tentar esconder isso» está a incorrer na falácia

- A. *ad hominen*.
- B. espantalho.
- C. *ad populum*.
- D. falso dilema.

I.3. Os argumentos não dedutivos distinguem-se dos dedutivos porque

- A. a verdade das premissas garante a verdade da conclusão.
- B. são falaciosos.
- C. a verdade das premissas não é condição suficiente para garantir a verdade da conclusão.
- D. não têm em consideração o contexto nem são suficientemente sólidos.

I.4. Qual das seguintes opções traduz inequivocamente uma ação?

- A. Espirrar.
- B. Tropeçar numa pedra.
- C. Falar ao telefone com um amigo.
- D. Tossir quando se fica exposto ao fumo do tabaco.

I.5. Qual a definição mais correta de ação humana?

- A. O que um agente irracional faz de forma consciente, voluntária e intencional.
- B. O que um agente racional faz de forma inconsciente, voluntária e intencional.
- C. O que um agente racional faz de forma consciente, involuntária e intencional.
- D. O que um agente racional faz de forma consciente, voluntária e intencional.

I.6. As teorias incompatibilistas de resposta ao problema do livre-arbítrio concordam com a:

- A. Impossibilidade da existência de livre-arbítrio.
- B. Incoerência em defender a existência do livre-arbítrio e do determinismo.
- C. Afirmação “É impossível definir determinismo.”
- D. Impossibilidade de defender que todas as ações são determinadas.

I.7. De acordo com o determinismo radical:

- A. As nossas escolhas, os nossos desejos e ações estão sujeitos à mesma causalidade que o resto do mundo.
- B. Mesmo tendo conhecimento total do Universo, seria impossível prever o futuro.
- C. Temos livre-arbítrio, apesar de sermos determinados.
- D. Devemos ser responsabilizados pelas nossas ações.

I.8 Indica qual das seguintes opções não traduz uma objeção ao determinismo radical.

- A. A física quântica prova que nem tudo pode ser previsto, mas, nalguns casos, apenas calculada a sua probabilidade de acontecer.
- B. Os sentimentos associados à responsabilidade moral podem não ser justificáveis.
- C. Com o determinismo radical, deixa de existir responsabilidade moral, já que o agente não poderia ter agido de forma diferente.
- D. Se fôssemos determinados, não feria sentido o sentimento de culpa ou arrependimento que experimentamos depois de algumas escolhas.

GRUPO II

1. Constrói um argumento forte por analogia para fundamentar a tese: “O Carlos é muito observador.”
2. Apresenta um exemplo de uma falácia de amostra não representativa.

GRUPO III

Lê atentamente o excerto e responde às questões que se seguem do modo mais completo possível. Lembra-te de incluíres nas tuas respostas citações do excerto apresentado.

“Provavelmente vemos o edifício em que vivemos como um sistema determinista. Se as luzes se apagam, pensamos que isso tem de ter uma causa. Supomos que, logo que a causa ocorreu, o efeito tinha de se seguir. Se o electricista nos dissesse que «isso pura e simplesmente aconteceu», sem qualquer razão, essa afirmação violaria a nossa conceção do funcionamento das coisas. Com a ascensão da ciência moderna, tornou-se comum conceber o universo inteiro como um grande sistema determinista. (...) O universo inclui-nos. Fazemos parte da natureza e tudo aquilo que acontece dentro da nossa pele está sujeito às mesmas leis físicas que tudo o resto.”

James Rachels (2009), *Problemas da Filosofia*, Gradiva, p.160.

1. Esclarece o conceito de livre-arbítrio.
2. Formula o problema do livre-arbítrio.

GRUPO IV

Lê atentamente o excerto que se segue.

“O libertismo é a perspetiva de que pelo menos algumas das nossas ações são livres porque não estão causalmente determinadas. Segundo esta teoria, as escolhas humanas não estão constrangidas da mesma forma que outros acontecimentos do mundo. Uma bola de bilhar, quando é atingida por outra bola de bilhar, tem de se mover numa certa direção a uma certa velocidade. Não tem escolha. As leis causais determinam rigorosamente o que irá acontecer. Contudo, uma decisão humana não é assim. Neste preciso momento, o leitor pode decidir continuar a ler ou parar de ler. Pode fazer qualquer uma destas coisas e nada o faz escolher uma delas [ou seja, nada o obriga a escolher] (...). Esta forma de pensar foi defendida por diversos filósofos e propuseram-se vários argumentos a seu favor.»

Thomas Nagel. *O que quer dizer tudo isto?*, Gradiva, 1995, pp. 49-50.

Escreve um texto, bem estruturado e completo, onde conste a resposta às seguintes alíneas:

- a) Explicita a tese libertista.
- b) Apresenta um argumento a favor desta tese.
- c) Indica possíveis objeções a fazer à tese libertista.
- d) Concordas com a tese libertista? Justifica a tua posição.

FIM

Cotações : Grupo I – 8 questões x 5 pontos = 40 pontos. Grupo II – 2 questões de 15 pontos = 30 pontos. Grupo III – 2 questões de 40 pontos = 80 pontos.
Grupo IV – 1 questão de 50 pontos.

Rafaela Nunes Roncon				
Lições nº55 e 56				
(14/03/2023)				
Sumário: Os comportamentos constrangidos e os comportamentos não constrangidos.				
As objeções ao determinismo moderado.				
Debate sobre o caso de Harvey Weinstein: os possíveis argumentos de cada tese.				
Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
1. Distingue comportamentos constrangidos de comportamentos não constrangidos.	No caso de pessoas que sofrem de transtorno obsessivo-compulsivo, elas não têm possibilidades alternativas ao seu dispor que não lavar as mãos de modo frequente e excessivo. Esse transtorno retira-lhes controlo sobre os seus atos. No caso de alguém que foi torturado violentamente e confessa um crime que não cometeu, essa pessoa praticou um ato que não é livre, pois foi forçada a isso. Relativamente aos comportamentos não constrangidos, estes são comportamentos que dependem da vontade, intenção e desejo de cada um, sem que exista alguém ou algo que os obrigue a praticar esses mesmos atos.	Exposição dialógica.		10min.
2. Identifica as três teses que o compatibilismo defende.	Há determinismo na ação humana. Há livre-arbítrio. O determinismo e o livre-arbítrio são compatíveis.	Exposição dialógica.		5min.
3. Identifica ato causado.	Ato causado: ato determinado.	Leitura do manual.	Manual.	2min.
4. Identifica ato coagido.	Ato coagido: ato forçado.	Leitura do manual.	Manual.	2min.
5. Distingue ato causado de ato coagido.	Um humano não pode escapar a um ato causado, uma vez que a sua determinação não depende da sua vontade, contudo, poderá escapar a um ato coagido se refletir e ponderar sobre outros modos de agir perante uma dada situação.	Exposição dialógica.		6min.
6. Relaciona a tese do determinismo moderado com a tese do determinismo radical e do libertismo.	Tanto os deterministas radicais como os deterministas moderados defendem que as nossas ações são causadas. Contudo, enquanto os deterministas radicais afirmam que as causas que constrangem o comportamento levam à prática de uma única ação possível e inevitável, os deterministas moderados afirmam que essas causas condicionam a conduta de cada um, mas existem várias ações possíveis que podemos levar a cabo.	Diálogo com os alunos.		10min.
7. Identifica as objeções levantadas ao determinismo moderado.	O determinismo moderado redefiniu o conceito de liberdade: dá-se a passagem do conceito de liberdade de escolha para liberdade de ação. O determinismo moderado não apresenta uma justificação científica que nos permita poder afirmar com certeza de que a consciência escapa às leis da natureza.	Exposição dialógica.		10min.
8. Formula argumentos deterministas radicais, deterministas moderados e libertistas a partir de um caso prático.	Perguntas: Como defenderiam os deterministas radicais o caso de Harvey Weinstein? Segundo os deterministas radicais Harvey é culpado pelos crimes que cometeu? O que pensaria um libertista sobre os abusos sexuais e violações cometidas pelo ex-produtor de Hollywood? Os atos que praticou foram escolha sua? E um determinista moderado? O contexto em que vive Harvey, a sua carreira e história de vida contribuíram para incentivar a prática deste tipo de crimes?	Leitura de uma notícia (Texto 1). Debate. Exercício em equipas.	Manual. Quadro.	30min.
9. Avalia as limitações de cada tese.	Os alunos devem procurar refutar os argumentos das equipas contrárias. Deste modo, estarão a avaliar as limitações de cada teoria.	Debate.		20min.

Texto 1

Manual, página 133.

“O ex-produtor de Hollywood Harvey Weinstein foi condenado (...) a 23 anos de prisão por abuso sexual e violação. Em causa estão os casos da antiga assistente de produção Mimi Haleyi (...) e da aspirante a atriz Jessica Mann (...). O júri considerou provado que Wenstein foçou Haleyi a fazer sexo oral no seu apartamento em 2006 e violou Mann num hotel DoubleTree em 20213.

Ambas as mulheres leram testemunhos demolidores perante a sala de tribunal lotada. “Este incidente com Weinstein alterou o curso da minha vida. Estou aliviada que haja mulheres que estão mais seguras porque ele já não anda por aí”, disse Haleyi, citada pelo jornal The Washington Post. A ex-assistente de produção revelou que a sua vida mudou desde que decidiu chegar-se à frente e expor-se ao escrutínio, temendo retaliação do antigo produtor: “Tive ataques de pânico e pesadelos. Temi pela minha vida”. (...)

A procuradora Joan Illuzzi-Orbon pediu uma pena máxima de 29 anos, frisando que o antigo produtor de cinema viveu uma “vida enraizada na criminalidade, uma criminalidade que não foi controlada durante décadas.”

Sobre Weinstein pendiam inicialmente cinco acusações. (...) No entanto, saiu ilibado das acusações de agressão sexual predatória, consideradas as mais graves e que poderiam levá-lo à prisão perpétua. (...)

Em outubro de 2017, mais de uma centana de mulheres começou a acusar publicamente o produtor de conduta sexual imprópria. Os relatos feitos ao jornal *The New Yorker* ajudaram a iniciar o movimento #MeToo.”

Hélder Gomes (2020), “Harvey Weinstein condenado a 23 anos de prisão”, in *Expresso*, 11-03-202.

TAREFA (em quipas)

1. Começa por escrever um parágrafo onde sumaries a tese do determinismo moderado.
2. Escreve um parágrafo que explique a tese da teoria que o teu grupo ficou responsável por defender.
3. Faz uma pequena pesquisa sobe o caso de Harvey Weinstein e recolhe algumas informações sobre a sua vida.
4. Elabora possíveis argumentos que um advogado que defende a vossa tese poderia apresentar em tribunal para defender o caso de Harvey Weinstein.
5. Discute os possíveis argumentos que as outras equipas possam apresentar e elabora modos de objeção.

21/10/2022

VIVER SEM FILOSOFAR É COMO TER OS OLHOS FECHADOS

«**Viver sem filosofar é como ter os olhos fechados sem nunca procurar abri-los** e o prazer de ver todas as coisas que a nossa vista alcança não se compara à **satisfação** que confere o conhecimento do que se encontra pela Filosofia; e, enfim, que este estudo é **mais necessário para orientar as ações e conduzir-nos na vida do que o uso dos olhos para nos guiar nos passos**. Os animais irracionais, que apenas possuem o corpo para conservar, ocupam-se, continuamente, em procurar alimentá-lo; mas os homens, cuja parte principal é o **espírito**, deveriam primeiramente usar o tempo na procura da sabedoria, o seu verdadeiro alimento. Estou convencido também que muitos há que não deixariam de o fazer, se tivessem esperança de o conseguir e soubessem que disso são capazes. Não existe pessoa, por menos elevada que seja, que, embora permanecendo fortemente ligada aos objetos dos sentidos, não se afaste algumas vezes deles para **desejar um outro bem maior**, ainda que ignore, com frequência, em que consiste. Aqueles que a fortuna mais favorece, que desfrutam plenamente de saúde, honras e riquezas, não estão mais isentos de tal desejo que os outros; pelo contrário, penso que são estes que suspiram com mais força por um outro bem, mais elevado do que todos aqueles que já possuem. Ora este bem mais elevado, considerado pela razão sem a intromissão da crença, não é outra coisa senão o conhecimento da verdade através das primeiras causas, isto é, a sabedoria, da qual a filosofia é o estudo.»

DESCARTES, René. *Os princípios da Filosofia*. Trad. Alberto Ferreira (4ª edição). Lisboa: Guimarães editores.

EXERCÍCIO

Segundo Descartes, o estudo da filosofia é mais necessário para orientar as nossas ações e conduzir a nossa vida do que o uso dos olhos. Concordas com o autor? Justifica.

Rafaela Nunes Roncon Lições nº 16 e 17 (28/10/2022)				
Sumário: Submissão das crenças ao teste da dúvida metódica.				
Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
1. Reconhece que para chegar ao conhecimento certo não é necessário provar que todas as crenças são falsas.	Para existir uma ciência infalível, à prova do erro, indubitável, não é útil continuar a tentar tornar o saber adquirido melhor. É, pois, necessário refazer a base de todo o saber. Senão o saber seria uma constante revisão de uma ciência anterior e manteria, dessa forma, os seus critérios. O método tem de ser conquistado a partir de novos critérios, não pode ser um gestor de conhecimento adquirido, mas sim a aquisição de um conhecimento evidente (novo). Por essa mesma razão a primeira regra é a da evidencia. Minados os fundamentos que estão na base de todo o saber, não se revela necessário rever aqueles que se fundam nos primeiros.	Leitura do excerto “A dúvida das crenças” (Texto1). Exercício.	Manual.	10min.
2. Reconhece que Descartes rejeita os sentidos como meio para alcançar o conhecimento.	Descarte constata que várias vezes ao longo da sua vida foi enganado pelos sentidos. Uma vez que eles nos podem induzir em erro ou iludir, ser enganosos/pouco fiáveis, não devem ser considerados um meio para chegar ao conhecimento.	Leitura do excerto “Os sentidos são enganadores” (Texto 2). Visionamento de um vídeo. Análise de imagens.	Manual. PowerPoint. Youtube.	10min.
3. Formula o argumento da rejeição dos sentidos na constituição do conhecimento.	Os sentidos podem ser enganosos e basta que exista essa possibilidade para não os ver como um meio para chegar ao conhecimento. O perigo dos sentidos está em que estes nos possam dar uma visão exagerada ou deturpada do conhecimento, deste modo, o problema dos sentidos não são os sentidos em si, mas sim os juízos que fazemos a partir deles sem encontrar outra lógica. Isso pode levar-nos à loucura.	Exercício.	Manual. PowerPoint.	10min.
4. Formula o argumento do sonho.	Como sei que estou acordado e não a sonhar? Descartes mostra-se incapaz de distinguir e justificar quando está a dormir e quando está acordado, afirma que “o que me ocorre no sono não parece ser tão claro e distinto quanto tudo isso. Mas pensando cuidadosamente, lembro-me de ter sido muitas vezes enganado, quando dormia por semelhantes ilusões”. O argumento da autoconsciência não é suficiente. É necessário um argumento da realidade. Para quebrar a ilusão do sonho tenho de saber que há coisas em si que não podem ser sonhadas. O argumento tem de vir do exterior.	Leitura do excerto “Argumento do sonho” (Texto 3). Exercício.	Manual.	10min.
5. Discute os critérios que nos permitem distinguir o sonho da realidade.	Discussão da resposta à pergunta: “Podemos alguma vez saber com certeza que não estamos a sonhar?” Dividir a turma em grupos: os que acreditam que podemos e os que acreditam que não podemos distinguir com certeza o sonho da vigília. Cada grupo deve apresentar as suas razões e dirigir refutações ou contraexemplos que atacam a posição oposta.	Debate.	Manual.	10min.
6. Reconhece que Descartes suspende o conhecimento das coisas sensíveis.	Não conseguindo um critério absolutamente claro e distinto para distinguir o sonho da realidade, as coisas sensíveis e o próprio corpo podem ser imaginárias. Não havendo um sinal para a distinção entre o sonho e a vigília, todas as representações sensíveis são colocadas de lado e, consequentemente, o mundo material. Mas quer estejamos a sonhar ou acordados 2+2 será sempre igual a 4. Há razões para duvidar das verdades matemática?	Exposição dialógica.		5min.
7. Identifica génio maligno.	Génio maligno: Génio/Deus que tem o poder de constantemente nos enganar. Hipótese colocada por Descartes de que poderia existir um génio maligno que tivesse todo o poder em nos enganar até mesmo nos conteúdos que considera evidentes. Um génio que me fizesse acreditar que dois mais dois são quatro, mas que na verdade fosse cinco.	Leitura do excerto “A hipótese do génio maligno” (Texto 4).	Manual.	10min.
8. Formula a hipótese do génio maligno.	Dúvida radicalizada: engano universal através do génio maligno que tem o poder de constantemente nos enganar. (Mas mesmo que ele nos esteja sempre a enganar, alguma coisa tem de existir para ser enganada. Se não há nada para enganar, então não engana nada. É necessário que haja um enganado. Uma coisa não existente não pode ser enganada, logo, existo na medida necessária para ser enganado).	Leitura do excerto “A hipótese do génio maligno”.	Manual.	10min.
9. Reconhece que a hipótese do génio maligno põe em causa a veracidade dos conhecimentos <i>a priori</i> .	A matemática e a aritmética para Descartes são juízos analíticos. É obvio que 2+3=5. Mesmo sendo analíticos, se existisse um Deus enganador ele poderia enganar-nos até a esse nível. A dúvida é radicalizada quando considera possível que se produzam juízos errados até mesmo na matemática. Análise da estrutura argumentativa.	Leitura do excerto “A hipótese do génio maligno”.	Manual. PowerPoint.	10min.
10. Discute a possibilidade de sermos enganados por um génio maligno.	Questões para discussão: a) Podemos estar a viver uma ilusão? b) O que podemos fazer para abandonar essa ilusão? c) O que leva Truman a duvidar de tudo? d) O ceticismo é útil para a descoberta da verdade? e) Qual o papel da dúvida na nossa vida? f) Quem/qual é o grande génio maligno dos nossos dias?	Discussão e análise do filme <i>The Truman Show</i> .	PowerPoint. Youtube.	15min.

Texto 1

Manual, página 64.

A DÚVIDA DAS CRENÇAS

«[2] Para isso não será necessário mostrar que todas são falsas, o que possivelmente eu nunca poderia conseguir. [...] Para rejeitá-las todas basta que se me depare em uma delas qualquer razão de dúvida. Para isso, não tenho de percorrê-las cada uma em particular, trabalho que seria sem fim: porque uma vez minados os fundamentos, cai por si tudo o que está sobre eles edificado, atacarei imediatamente aqueles princípios em que se apoiava tudo o que anteriormente acreditei.»

René Descartes, *Meditações sobre a Filosofia Primeira*, Coimbra, Livraria Almedina, 1992, pp.106-107.

Sugestão de exploração:

- 1. Por que razão, ao aplicar o método da dúvida metódica, Descartes considera não ser necessário percorrer todas as nossas crenças?

Texto 2

Manual, página 64.

OS SENTIDOS SÃO ENGANADORES

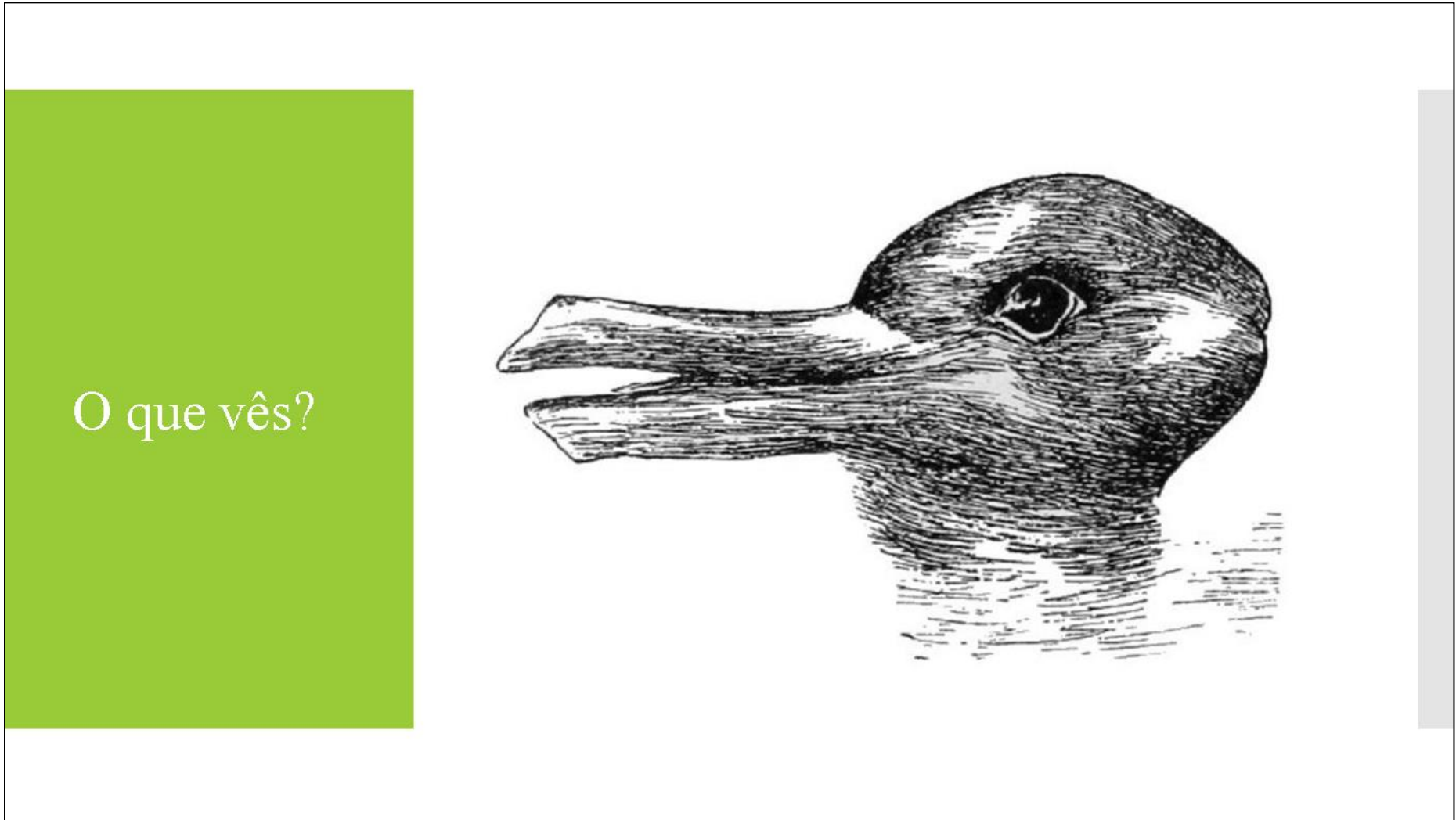
«[3] Sem dúvida, tudo aquilo que até ao presente admiti como maximamente verdadeiro foi dos sentidos ou por meio dos sentidos que o recebi. Porém, descobri que eles por vezes nos enganam, e é de prudência nunca confiar totalmente naqueles que, mesmo uma só vez, nos enganaram.»

René Descartes, *Meditações sobre a Filosofia Primeira*, Coimbra, Livraria Almedina, 1992, pp.106-107.

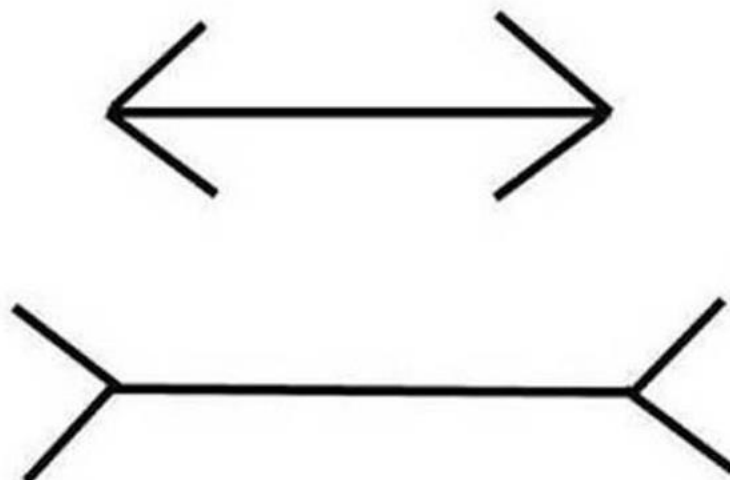
Sugestão de exploração:

- 1. Os sentidos passam ao teste da dúvida? Porquê?

PowerPoint:



As linhas têm
o mesmo
comprimento?



Vídeo:

Endereço eletrónico: <https://www.youtube.com/watch?v=AuFRmrjNMDY>

Texto 3

Manual, página 65.

ARGUMENTO DO SONHO

«[4] Mas ainda que os sentidos nos enganem algumas vezes sobre coisas pequenas e afastadas, há, todavia, muitas outras de que não podemos absolutamente duvidar, embora as recebamos por eles: como, por exemplo, que estou aqui, sentado junto à lareira, vestido com um roupão de inverno, que toco este papel com as mãos, e outros factos semelhantes. E, ainda, qual a razão por que se poderia negar que estas próprias mãos e todo este meu corpo são meus? A não ser que, porventura, me compare não sei com que loucos, cujos miolos estão tão abalados por vapores rebeldes da bília negra que asseveram invariavelmente serem, ou reis, quando são paupérrimos, ou estarem vestidos de ouro e púrpura, quando estão nus, ou que têm uma cabeça de barro, ou que são cabaças, ou que são feitos de vidro. Mas trata-se de pessoas que perderam a razão e eu próprio não pareceria menos insensato se lhes seguisse o exemplo.

[5] Ora muito bem, como se eu não fosse um homem que costuma dormir de noite e consentir em sonhos as mesmas coisas, ou também, algumas vezes, outras menos verosímeis, que aqueles alienados quando estão despertos! Com efeito, quantas vezes me acontece que, durante o repouso noturno, me deixo persuadir de coisas tão habituais como que estou aqui, com o roupão vestido, sentado à lareira, quando, todavia, estou estendido na cama e despido! Mas agora, observo este papel seguramente com os olhos abertos, esta cabeça que movo não está a dormir, voluntária e conscientemente estendo esta mão e sinto-a: o que acontece quando se dorme não parece tão distinto. Como se não me recordasse de já ter sido enganado em sonhos por pensamentos semelhantes! Por isso, se reflito mais atentamente, vejo com clareza que vigília e sono nunca se podem distinguir por sinais seguros, o que me espanta – e é tal este meu espanto que quase me confirma na opinião de que durmo.»

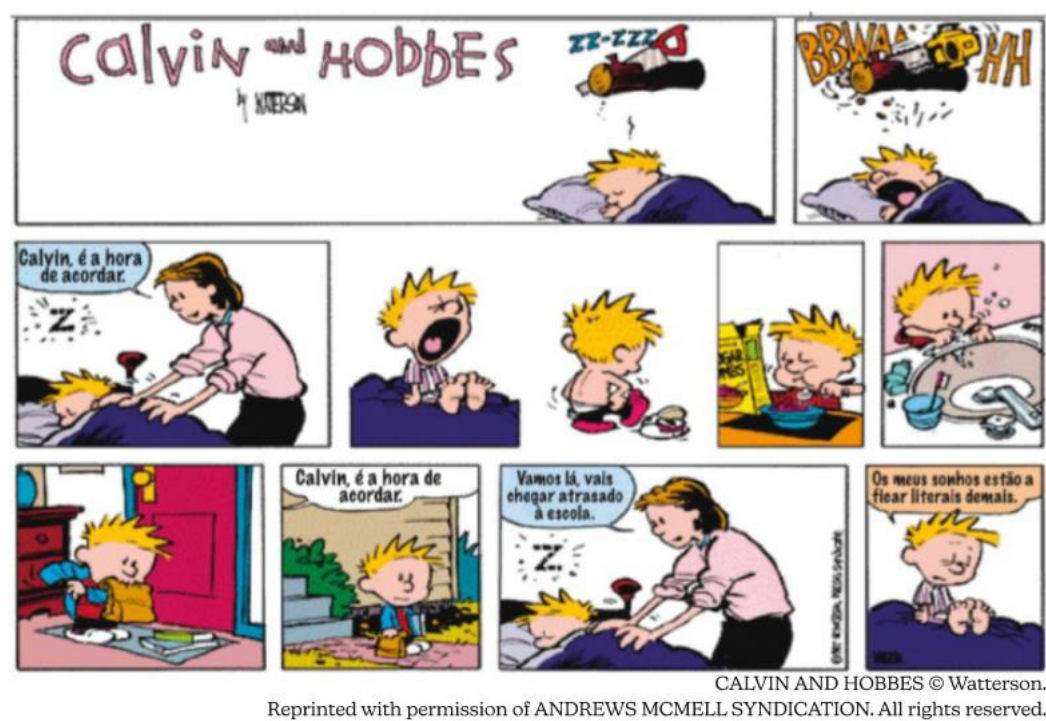
René Descartes, *Meditações sobre a Filosofia Primeira*, Coimbra, Livraria Almedina, 1992, pp.107-108.

Sugestão de resposta:

1. Explica, a partir dos exemplos do texto, o argumento do sonho proposto por Descartes.

Excerto de Banda desenhada

Manual, página 66.



Texto 4

A HIPÓTESE DO GÉNIO MALIGNO

«[8] Pelo que talvez não concluamos erradamente se dissermos que a Física, a Astronomia, a Medicina, e todas as outras ciências que dependem da consideração das coisas compostas, são de facto duvidosas, mas que a Aritmética, a Geometria, e outras ciências desta natureza, que só tratam de coisas extremamente simples e gerais e não se preocupam em saber se elas existem ou não na natureza real, contém algo certo e indubitável. Porque, quer eu esteja acordado quer durma, dois e três somados são sempre cinco e o quadrado nunca tem mais do que quatro lados; e parece impossível que verdades tão evidentes possam incorrer na suspeita de falsidade.

[9] Todavia, está gravada no meu espírito uma velha crença, segundo a qual existe um Deus que pode tudo e pelo qual fui criado tal como existo. Mas quem me garante que ele não procedeu de modo que não houvesse nem terra, nem céu, nem corpos extensos, nem figura, nem grandeza, nem lugar, e que, no entanto, tudo isto me parecesse existir tal como agora? E mais ainda, assim como concluo que os outros se enganam algumas vezes naquilo que pensam saber com absoluta perfeição, também eu me podia enganar todas as vezes que somasse dois e três ou contasse os lados de um quadrado, ou em algo mais fácil ainda se é possível imaginá-lo. [...]

[12] Vou supor, por consequência, não o Deus sumamente bom, fonte de verdade, mas um certo génio maligno, ao mesmo tempo extremamente poderoso e astuto, que pusesse toda a sua indústria em me enganar. Vou acreditar que o céu, o ar, a terra, as cores, as figuras, os sons, e todas as coisas exteriores não são mais do que ilusões de sonhos com que ele arma ciladas à minha credulidade. Vou considerar-me a mim próprio como não tendo mãos, nem tendo olhos, nem carne, nem sangue, nem sentidos, mas crendo falsamente possuir tudo isto. Obstinadamente, vou permanecer agarrado a este pensamento e, se por este meio não está no meu poder conhecer algo verdadeiro, pelo menos está em meu poder que me guarde com firmeza de dar assentimento ao falso, bem como ao que aquele enganados, por mais poderoso, por mais astuto, me possa impor.»

René Descartes, *Meditações sobre a Filosofia Primeira*, Coimbra, Livraria Almedina, 1992, pp.110-111 e 113-115.

Etapas da dúvida:



Estrutura
argumentativa

Argumento 1: Os sentidos

Os sentidos podem ser enganosos, isto é, podem dar-nos uma visão exagerada e deturpada da realidade. Basta que exista essa possibilidade para que não sejam considerados como um meio para alcançar o conhecimento.

Argumento 2: O sonho

Não conseguimos distinguir de modo claro o sonho da vigília. Existe a possibilidade que tudo seja uma ilusão. **Por isso, as representações que tenho do mundo material devem ser colocadas de lado.**

Argumento 3: O génio maligno → Radicalização da dúvida

Pode existir um génio maligno que nos engane até mesmo relativamente aos conteúdos que consideramos evidentes (verdades matemáticas).

Sumário: A prova da existência de Deus: o argumento da marca e o argumento ontológico.
Tipos de ideias.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
1. Identifica a ideia de Deus como a perfeição no grau supremo.	A ideia de Deus é a ideia de infinito elevado a infinito, um ser que contém toda a perfeição no grau supremo, é infinitamente bom. Descartes descobre em si a ideia de Deus. De onde provém esta ideia e a que se refere? Para Descartes, a ideia de Deus é uma ideia inata.	Exposição dialógica.	Quadro.	10min.
2. Identifica o princípio da causalidade.	Princípio da causalidade: do nada não pode vir o ser. Se não existe causa não pode existir efeito e a causa não pode ser menos que o efeito. A ideia de Deus é a ideia de um ser infinito, ser perfeito. Não podemos chegar à ideia de perfeição a partir da ausência de perfeição. Eu não posso na minha finitude pensar o infinito, não seríamos capazes de ser autores de uma ideia com perfeições que não temos, a causa tem de ser menos que o efeito.	Exposição dialógica.	Quadro.	10min.
3. Formula o argumento ontológico.	Argumento ontológico: Descartes prova que a existência de Deus decorre necessariamente da análise da ideia de Deus. Se Deus não existisse faltar-lhe-ia uma propriedade. A existência de Deus não é uma possibilidade porque a existência já está inscrita na própria ideia de Deus. (Santo Anselmo: se uma nota da sua essência é a sua existência então é contraditório dizer que não existe).	Leitura do excerto “Deus existe” (Texto 1). Exercício.	Manual.	15min.
4. Formula o argumento da marca impressa.	A ideia de Deus é a ideia de infinito elevada a infinito, um ser infinito/ser perfeito, contém toda a perfeição no grau supremo. Não tenho a capacidade para a formar, apenas tenho a capacidade de a receber no meu espírito, uma vez que, o menos não pode produzir o mais, desta forma, não poderia ser o resultado de uma produção humana. A relação infinito-finito é uma relação de superioridade e inferioridade. A minha marca de finitude é a dúvida porque duvidar é menos que saber e, por isso, não posso por meio da minha imaginação conceber a ideia de Deus. Argumento da Marca: A ideia de ser perfeito que tem em si é uma ideia perfeita e só pode ter sido causada por um ser igualmente perfeito. As ideias inatas permitem-nos saber a substância divina, um ser que transcendente e as colocou em nós. Haver ideias inatas pressupõe a sua causa que não posso ser eu, mas sim outra substância.	Leitura do excerto “A causa da ideia de Deus” (Texto 2). Exercício.	Manual.	15min.
5. Define ideia inata.	Ideias com as quais já nascemos e que descobrimos através do uso da razão.	Leitura do excerto “Ideias inatas, adventícias e factícias” (Texto 3).	Manual. PowerPoint.	10min.
6. Define ideia adventícia.	Ideias que têm origem na experiência sensível.	Exposição dialógica.	PowerPoint.	5min.
7. Define ideia factícia.	Ideias fabricadas pela imaginação.	Exposição dialógica.	PowerPoint.	5min.
8. Dá exemplos de ideias inatas, adventícias e factícias.	Ideias inatas: Deus, figuras geométricas, números. Ideias adventícias: ideia de vermelho, de um peixe e uma mulher. Ideias factícias: sereia, minotauro, Pegasus.	Análise de imagens.	PowerPoint.	10min.
9. Reconhece que a ideia de Deus é uma ideia inata para Descartes.	Não tenho a capacidade para a formar, apenas tenho a capacidade de a receber no meu espírito, uma vez que o - não pode produzir o +, não poderia ser o resultado de uma produção humana. A relação infinito-finito é uma relação de superioridade e inferioridade. A minha marca de finitude é a dúvida porque duvidar é menos que saber e, por isso, não posso por meio da minha imaginação conceber a ideia de Deus.	Exposição dialógica.		10min.
10. Reconhece que Descartes atribui a causa do cogito a Deus.	Argumento da causa da existência do cogito: como ser imperfeito, finito e contingente, o cogito não pode ter sido a causa de si mesmo. Se existe é porque foi criado e é conservado por Deus.	Leitura do excerto “Causa do cogito” (Texto 4).	Manual.	20min.

Texto 1

Manual, página 72.

DEUS EXISTE

«14. Pode-se demonstrar que existe um Deus, apenas porque a necessidade de ser ou de existir está compreendida na noção que temos dele.

Quando, em seguida, o pensamento procede a uma revisão das diversas ideias ou noções que estão em si e aí encontra a noção de um ser onisciente, todo-poderoso e extremamente perfeito, conclui facilmente pelo que apreende, nesta ideia, que Deus, que é este Ser totalmente perfeito, é ou existe: pois, embora tenha ideias distintas de muitas outras coisas, nelas não encontro nada que lhe garanta a existência do seu objeto; ao passo que naquela percebe não apenas uma existência possível como nas outras, mas uma existência absolutamente necessária e eterna. E, tal como vê na ideia que tem do triângulo está necessariamente compreendido que os seus três ângulos são iguais a dois retos, persuade-se de forma absoluta de que o triângulo tem três ângulos iguais a dois retos; do mesmo modo, apenas porque se apercebe de que a existência necessária e eterna está compreendida na ideia que possui de um Ser totalmente perfeito, é obrigado a concluir que este Ser totalmente perfeito é ou existe.»

René Descartes, *Princípios da Filosofia*, Lisboa, Lisboa Editora, 1995, p.71.

Sugestão de exploração:

1. Explica o argumento proposto por Descartes no texto para afirmar a existência de Deus.

Texto 2

Manual, página 73.

A CAUSA DA IDEIA DE DEUS

«Seguidamente, ao refletir que duvidavam e, por consequência, que o meu ser não era inteiramente perfeito, pois via claramente que saber é perfeição maior que duvidar, lembrei-me de ver donde me tinha vindo o pensamento de qualquer coisa de mais perfeito que eu, e, com evidência conheci que deveria ter vindo de alguma natureza, que, realmente, fosse mais perfeita. [...] O mesmo, porém, não podia acontecer com a ideia dum ser mais perfeito do que o meu ser, pois recebê-la do nada era manifestamente impossível. E, porque não repugna menos que o mais perfeito seja uma consequência do menos perfeito do que admitir que do nada alguma coisa proceda, de modo algum poderia provir de mim mesmo. Consequentemente, só restava que ela tivesse sido posta em mim por uma natureza que fosse verdadeiramente mais perfeita do que eu, e que até tivesse em si todas as perfeições acerca das quais pudéssemos ter alguma ideia, isto é, que fosse Deus, para tudo dizer numa só palavra.»

René Descartes, *Discurso do Método*, Porto, Porto Editora, 1988, pp.90-91.

Sugestão de exploração:

1. Segundo Descartes, qual é a causa da ideia de perfeição em nós?

Texto 3

Manual, página73.

IDEIAS INATAS, ADVENTÍCIAS E FACTÍCIAS

«Resta-me apenas examinar como recebi de Deus esta ideia. Porque nem a tirei dos sentidos, nem ela chegou nunca a mim contra a minha expectativa, como costuma acontecer com as ideias das coisas sensíveis, quando estas se oferecem, ou parecem oferecer-se, aos órgãos externos dos sentidos; nem também a inventei, porque de nenhum modo posso tirar-lhe nada ou acrescentar-lhe nada. Assim, só resta que ela me seja inata, do mesmo modo como também me é inata a ideia de mim próprio.»

René Descartes, *Meditações sobre a Filosofia Primeira*, Coimbra, Livraria Almedina, 1992, p.162.

A ideia de ser perfeito

“Porque, como seria possível que eu pudesse conhecer que duvido, que desejo, isto é, que me falta alguma coisa e que não sou absolutamente perfeito, se não houvesse em mim a ideia de um ser perfeito, por comparação com a qual conheço as minhas privações?”

Argumento ontológico

- 1. Se Deus não existir, não é o ser sumamente perfeito.
- 2. Deus é o ser sumamente perfeito.
- 3. Logo, Deus existe.

Repara que, segundo Descartes, existir é uma perfeição e não existir constitui uma imperfeição.

A grande diferença entre nós e Deus é a de que nós somos finitos (imperfeição) e Deus é infinito (perfeição).

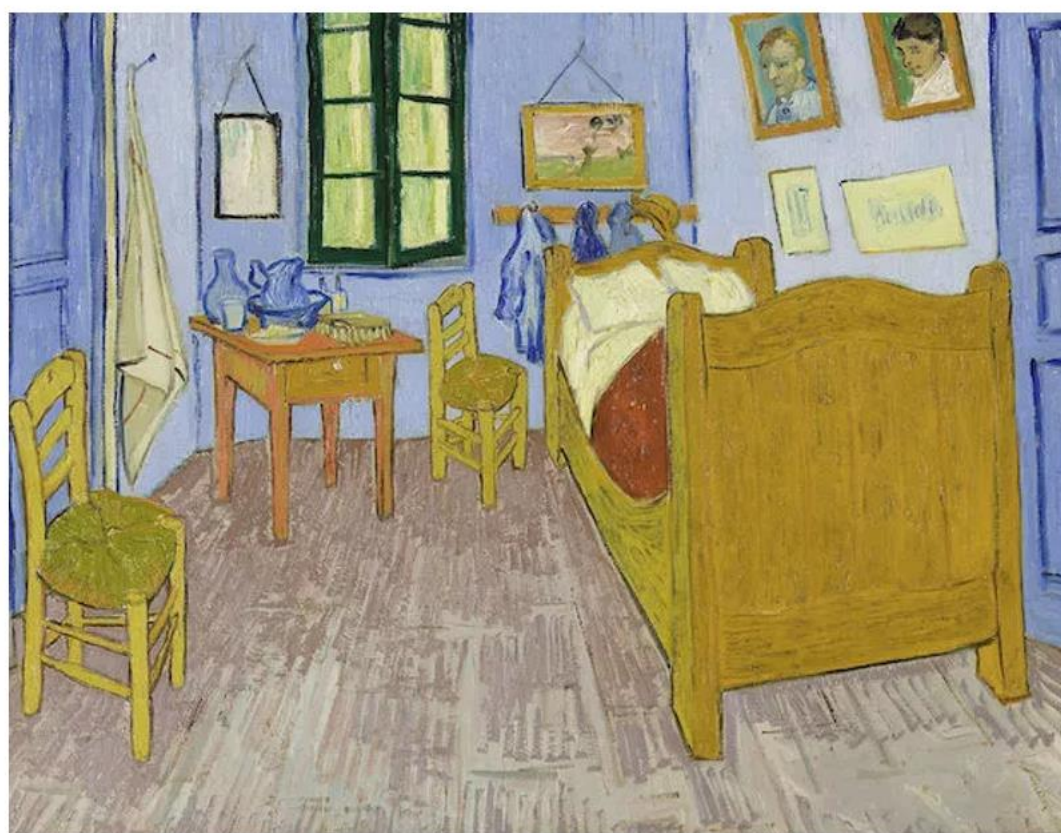
Argumento da marca impressa

1. A ideia de perfeição é em si uma ideia perfeita.
2. Uma ideia perfeita só pode ser causada por um ser igualmente perfeito.
3. Eu sou imperfeito, logo não posso ser a causa da ideia de perfeição que tenho em mim.
4. Deus é um ser perfeito.
5. Logo, Deus é a causa da ideia de perfeição que tenho em mim.

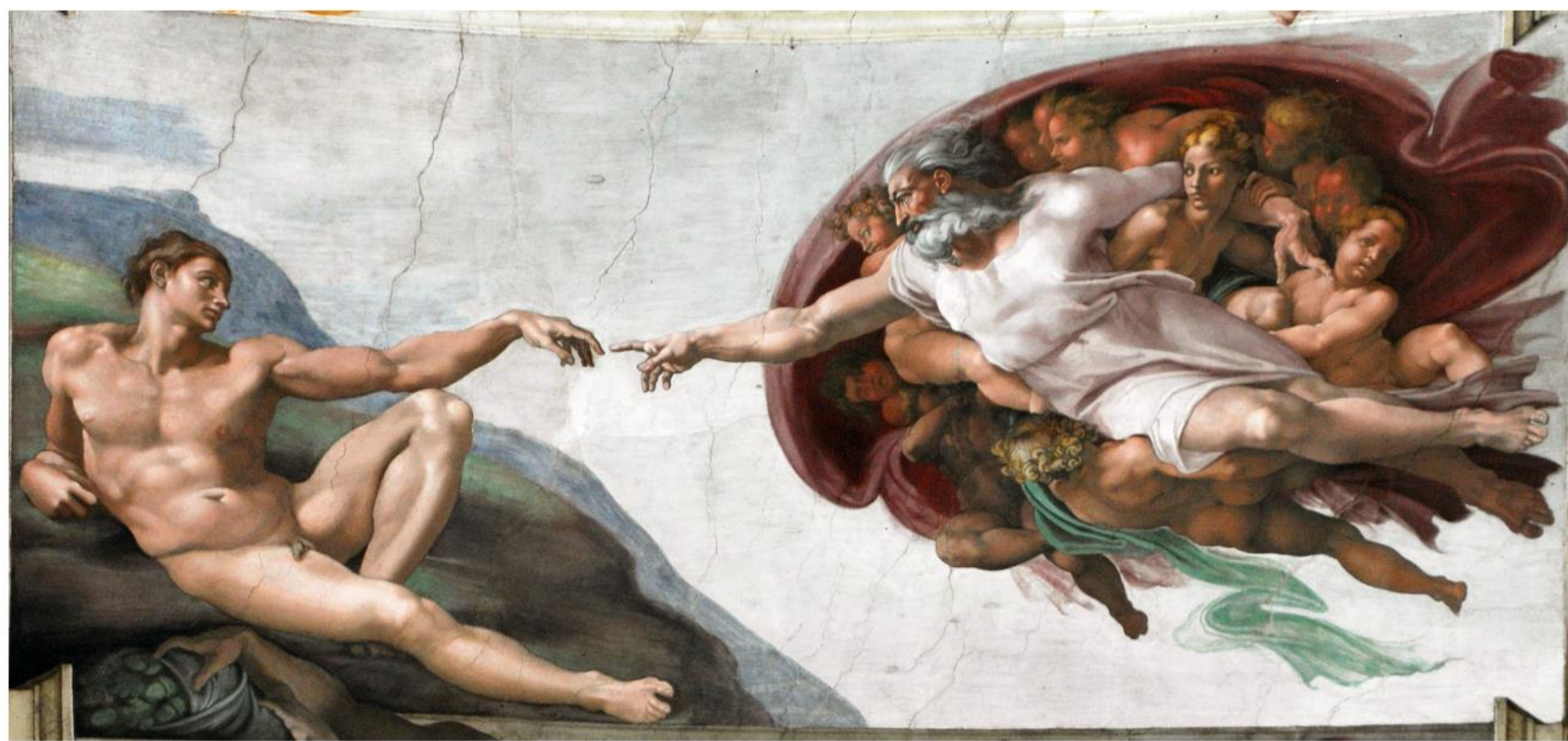
A ideia de perfeição só poderá ter sido colocada em mim por Deus. Esta ideia é como a marca que o artista deixa impressa na sua obra.



Jogo de Sereias de Arnold Böcklin (1886)



O quarto de Vincent Van Gogh (1888)



A Criação de Adão de Michelangelo Buonarroti (1511)



Centauro herido de Filippino Lippi (1485-1490)



Arearea de Paul Gauguin (1892)

Texto 4:
Manual, página 75.

CAUSA DO COGITO

«20. Que não somos nós a causa de nós mesmos, mas sim Deus, e que, por consequência, há um Deus.
 Porém, nem toda a gente se dá conta disto como é preciso; e, visto que nós bem sabemos, quando temos a ideia de uma máquina cheia de artifício, a maneira como a tivemos, mas não nos poderíamos lembrar igualmente de quando nos foi comunicada por Deus a ideia que temos de um Deus, pois ela sempre esteve em nós, precisamos de fazer ainda esta revisão e de investigar qual é, portanto, o autor da nossa alma ou pensamento que tem em si a ideia das perfeições infinitas que estão em Deus. Pois é evidente que aquele que conhece alguma coisa de mais perfeito do que ele próprio, não foi ele que se deu o ser a si próprio, porque netão, pelo mesmo meio, ter-se-ia dado todas as perfeições de que tivesse conhecimento; e, por consequência, não poderia substituir por nenhum outro meio que não por aquele que, de facto, possui todas estas perfeições, isto é, Deus. [...] E conhecemos facilmente que não há força alguma em nós pela qual possamos substituir ou conservar-nos um só memento, e que aquele que tem tanto poder que nos faz substituir fora dele e nos conserva, deve conservar-se a si próprio, ou melhor, não tem necessidade de ser conservado por quem quer que seja, pois é Deus.»

René Descartes, Princípios da Filosofia, Lisboa, Lisboa Editora, 1995, p.74.

Sugestão de exploração:

1. Explica como Descartes atribui a causa do *cogito* a Deus.

PowerPoint:

Qual a primeira verdade que resiste a todas as tentações do ceticismo?

A filosofia moderna faz-se como tentativa de combater o ceticismo, ela “quer pouco”. Podemos dizer que é uma filosofia da suspeita. Enquanto a filosofia anterior acolhia a verdade e refletia sobre ela, em Descartes não há forma demonstrativa de ter a certeza do mundo, por isso, renuncia a convicção de que a realidade é uma certeza.

- **Ordem de Descartes:** 1. Eu, 2. Deus, 3.Mundo.
- **Ordem do senso comum:** 1.Mundo; 2.Eu; 3.Deus.

Deus é descoberto por incompletude das duas primeiras realidades: o senso comum é virado para fora, extrínseco.

Pergunta: Consideras ser mais evidente a existência de Deus do que a existência da realidade material?

1.º teste sumativo de Filosofia 4 de novembro de 2022
11.º Ano Turma A Professor: Maria Emília
Duração da prova: 100 minutos.
O ALUNO NÃO PODE USAR LÁPIS E BORRACHA E SOMENTE CANETA AZUL OU PRETA
Este teste é constituído por 2 páginas e termina na palavra FIM

GRUPO I

Questões de resposta múltipla

Para cada uma das questões que se seguem selecione a alternativa correta, indicando claramente a sua escolha em letra de imprensa maiúscula.

I.1. O conhecimento pode ser

- A. prático, racional e proposicional.
- B. por contacto, prático e proposicional.
- C. prático, proposicional e científico.
- D. por contacto, prático e verdadeiro.

I.2. De acordo com a definição tradicional do conhecimento

- A. a justificação é condição suficiente do conhecimento.
- B. a crença é condição necessária, mas não suficiente do conhecimento.
- C. a opinião justificada é a condição suficiente do conhecimento.
- D. a crença é condição suficiente do conhecimento.

I.3. As questões filosóficas são

- A. questões relativas apenas ao problema da origem e possibilidade do conhecimento.
- B. questões abertas que não apresentam uma resposta.
- C. questões conceptuais que promovem o debate e reflexão crítica.
- D. questões abertas e de natureza empírica.

I.4. O racionalismo defende que

- A. os nossos conhecimentos verdadeiros procedem dos sentidos.
- B. o conhecimento por contacto não é possível.
- C. os conhecimentos verdadeiros procedem da razão.
- D. a tese do ceticismo acerca da possibilidade de conhecer é verdadeira.

I.5. Segundo o ceticismo,

- A. existem crenças básicas que funcionam como fundações onde as outras crenças assentam.
- B. todas as nossas crenças requerem uma crença anterior que a justifique e assim sucessivamente até ao infinito. Uma cadeia sem fim de crenças nada justifica.
- C. é possível haver conhecimento logo que nos certifiquemos da fiabilidade dos processos geradores das crenças.
- D. existem conhecimentos que são verdadeiros e indiscutíveis.

I.6 A frase “O ponto de ebulição da água ao nível do mar (pressão atmosférica igual a 1 atm) é igual a 100°C” diz respeito a conhecimento que

- A. se adquire pela experiência, por isso, constitui conhecimento *a posteriori*.
- B. se adquire pela razão, por isso, constitui uma evidência.
- C. se adquire pela experiência, por isso, constitui conhecimento *a priori*.
- D. se adquire pelos sentidos, por isso, não é verdadeiro.

I.7 O fundacionalismo defende que

- A. existem crenças não-básicas que servem de fundamento para o sistema de conhecimentos.
- B. o conhecimento é fundado apenas em crenças básicas racionais.
- C. a principal justificação das nossas crenças é a experiência.
- D. existem crenças básicas que fundam o conhecimento.

I.8 Quem adota uma atitude filosófica

- A. problematiza e questiona a realidade de modo acrítico.
- B. coloca questões que se prendem com as crenças fundamentais de modo crítico.
- C. coloca questões fechadas acerca da realidade.
- D. somente promove o debate e reflexão crítica sobre questões científicas.

GRUPO II

1. Indica o principal objetivo de Descartes relativamente ao problema do conhecimento.
2. Que método encontra Descartes para alcançar o seu objetivo?

GRUPO III

“Nunca aceitar como verdadeira alguma coisa sem a conhecer evidentemente como tal; (...) não incluir nos nossos juízos senão o que se apresentasse tão clara e tão distintamente ao meu espírito que não tivesse alguma ocasião para o pôr em dúvida.”

Descartes, *Discurso do Método*, Lisboa, Ed.70, 1086, pp-56-57.

1. O que pretende evitar Descartes com esta regra?
2. Indica o critério de verdade presente na regra anterior.

GRUPO IV

Lê atentamente o excerto que se segue.

“Agora, pois que o meu espírito está livre de todos os cuidados, e que consegui um repouso assegurado numa pacífica solidão, aplicar-me-ei seriamente e com liberdade em destruir em geral todas as minhas antigas opiniões.
Ora, não será necessário, para alcançar esse desígnio, provar que todas elas são falsas, o que talvez nunca levasse a cabo; mas, uma vez que a razão já me persuade de que não devo menos cuidadosamente impedir-me de dar crédito às coisas que não são inteiramente certas e indubitáveis, do que às que nos parecem manifestamente ser falsas, o menor motivo de dúvida que eu nelas encontrar bastará para me levar a rejeitar todas.
E, para isso, não é necessário que examine cada uma em particular, o que seria um trabalho infinito; mas, visto que a ruína dos alicerces carrega necessariamente consigo todo o resto do edifício, dedicar-me-ei inicialmente aos princípios sobre os quais todas as minhas antigas opiniões estavam apoiadas.”

DESCARTES, R. *Meditações Metafísicas* (1641). Trad. De Maria Ermantina Galvão & Homero Santiago (2005). São Paulo: Martins Fontes.

1. **Escreve um texto onde conste a resposta às seguintes questões:**
 - a) Por que razão Descartes pretende destruir as suas antigas opiniões?
 - b) Descartes tinha como objetivo inicial rever todo o sistema de conhecimentos estabelecidos?
 - c) Quais as características da dúvida cartesiana?

FIM

Cotações : Grupo I – 8 questões x 5 pontos = 40 pontos. Grupo II – 2 questões de 15 pontos = 30 pontos. Grupo III – 2 questões de 40 pontos = 80 pontos. Grupo IV – 1 questão de 50 pontos.

Sumário: As consequências da filosofia: exercício de escrita filosófica.
Clarificação de conceitos: perceções, impressões e ideias.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
1. Avalia as consequências que as filosofias têm para a ação.	David Hume inicia a obra <i>Investigação sobre o entendimento humano</i> (1748) não com considerações acerca do conhecimento, mas sim da própria filosofia e do pensamento metafísico. Hume afirma que existem dois tipos de filosofia. Uma que considera o humano sobretudo como nascido para a ação e enquanto influenciado nas suas decisões pelo gosto e pelo sentimento e outra como um tipo de filosofia que considera o humano à luz da sua natureza de ser racional, mais do que de ser ativo e esforçam-se para formar o seu entendimento mais do que cultivar as suas maneiras. No seguimento desta distinção David Hume deixa-nos um conselho: “Sê um filósofo; mas, no meio de toda a filosofia, sê ainda um homem.” Pergunta: É possível que o estudo de filosofia teórica nos desumanize?	Exercício de escrita filosófica.	PowerPoint.	10min.
2. Reconhece que para David Hume as crenças básicas são crenças <i>a posteriori</i> .	Inversamente a Descartes, para David Hume as crenças básicas são crenças a posteriori , o que faz do filósofo um funcionalista naturalista ou empirista.	Exposição dialógica.	PowerPoint.	20min.
3. Reconhece que David Hume é empirista.	Segundo David Hume, não há qualquer crença acerca do mundo que não tenha por referência uma impressão direta interna ou externa. Isso não significa que David Hume não supõe a existência de verdades a priori, independentes da experiência, mas para o autor estas são verdades não-instrutivas, tautológicas que não acrescentam nada ao verdadeiro conhecimento do mundo.	Exposição dialógica.	PowerPoint.	20min.
4. Identifica perceções.	As perceções são ideias ou impressões que existem na mente humana. São tudo o que existe na mente humana.	Exposição dialógica.	Quadro.	10min.
5. Define impressões.	Impressões: “Sensações, paixões, emoções adquiridas imediatamente pela experiência, manifestam-se com mais força e vigor”.	Trabalho em equipas.	Ficha.	5min.
6. Define ideias.	Ideias: “Representações mentais, imagens construídas a partir das impressões, são cópias débeis das impressões”.	Trabalho em equipas.	Ficha.	5min.
7. Distingue ideias de impressões.	Corresponde à oposição entre sentir (impressão) e pensar (ideias). As impressões e as ideias distinguem-se pelo grau de força ou vivacidade: as perceções ou sensações são impressões mais vivas e fortes por oposição às ideias e pensamentos que são cópias das impressões.	Trabalho em equipas.	Ficha.	5min.
8. Define impressões externas.	Sensações.	Trabalho em equipas.	Ficha.	5min.
Define impressões internas.	Emoções, paixões	Trabalho em equipas.	Ficha.	5min.
9. Reconhece que as ideias podem ser simples ou complexas.	Simples: Ideia de vermelho, doçura. Complexas: Roma, Maçã.	Trabalho em equipas.	Ficha.	5min.
10. Reconhece que as impressões podem ser simples ou complexas.	Simples: impressão de vermelho, doçura. Complexas: impressão de Roma, maçã.	Trabalho em equipas.	Ficha.	5min.
11. Dá exemplos de impressões externas, impressões internas, ideias simples, ideias complexas, impressões simples e impressões complexas.	Impressões externas: sensação de calor (dadas pelos sentidos). Impressões internas: sensação de ansiedade (sentimentos e emoções). Ideias simples: ideia dum quadrado. Ideias complexas: ideia de nação. Impressões simples: impressão de calor. Impressões complexas: impressão de ansiedade.	Trabalho em equipas.	Ficha.	5min.

“Sê um filósofo; mas, no meio de toda a filosofia, sê ainda um homem.”

“Entrega-te à tua paixão pela ciência, diz ela [a natureza humana], mas deixa que a tua ciência seja humana e de tal modo que ela possa ter uma referência direta à ação e à sociedade. O pensamento abstruso e as pessoas profundas, proíbe-os, e serão severamente castigados pela melancolia mediatunda que introduzem, pela infinda incerteza de que te rodeiam e pelo frio acolhimento que as tuas pretensas descobertas hão de encontrar, quando comunicadas. **Sê um filósofo; mas, no meio de toda a filosofia, sê ainda um homem.**”

- D. Hume, *Investigação sobre o entendimento humano*, Edições 70, p.16.

Momento de escrita filosófica

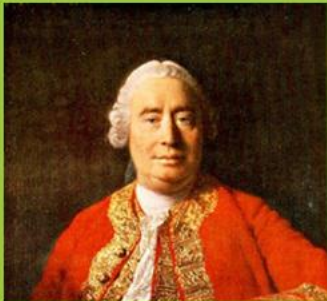


Na primeira aula de introdução à filosofia cartesiana, escreveste um pequeno texto relativamente às razões pelas quais consideras o estudo da filosofia necessário ou desnecessário para a ação humana.

No excerto anterior, David Hume afirma: “sê um filósofo; mas, no meio de toda a filosofia, sê ainda um homem.”

Pergunta: É possível que o estudo de filosofia teórica nos desumanize?

Recupera o texto escrito na primeira aula e acrescenta um segundo parágrafo onde apresentes a resposta a esta questão.

René Descartes	David Hume
	
Base da árvore do saber	
A sua raiz é a metafísica.	A sua raiz é uma teoria empírica do entendimento humano.
Principal objetivo teoria do conhecimento	
Encontrar um princípio racional indubitável que justifique o conhecimento.	Justificar o conhecimento a partir da análise empírica da mente humana (capacidades e limites).

John Locke



“Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um **papel em branco**, desprovida de todos os caracteres, sem nenhuma ideia; como é que será preenchida? (...) **De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento?** A isso respondo, numa palavra: **da experiência**. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento.”

John Locke, *Ensaio sobre o entendimento Humano* (1999) Tradução de Anoar Aiex. Pp. 57-58. São Paulo: Nova Cultural.

René Descartes	David Hume
	
Inatismo	
Defende a existência de ideias inatas.	Tal como John Locke, David Hume defende que a nossa mente é como uma folha em branco que só a experiência pode preencher.

Pergunta para David Hume: Então, como podemos explicar a existência na nossa mente de ideias que nunca experimentámos?



Jogo de Sereias de Arnold Böcklin (1886).

Diferença entre pensar e sentir

Existe uma diferença considerável entre as **ideias** da mente e o sentimento ou sensação original própria da percepção (impressão). Vejamos:

“Todas as cores da poesia, por mais esplêndidas que sejam, jamais podem pintar os objetos naturais de uma maneira tal que levem a descrição a ser tomada por uma paisagem real. O mais vivo pensamento é ainda inferior à mais ténue sensação.”

O nosso pensamento é um espelho fiel de sentimentos e estados de animo, contudo, não tem a autenticidade e vivacidade das percepções originais.

As **impressões** (ver, ouvir, sentir, amar, odiar) distinguem-se das **ideias** das quais somos conscientes quando refletimos acerca das impressões. **As ideias são apenas cópias das impressões.**

A mente é muito livre pois compõe, transpõe, aumenta e diminui os materiais que nos são fornecidos pelos sentidos e experiência.



Existe uma diferença considerável entre as **percepções** da mente (quando um homem sente um calor excessivo), quando traz à **memória** a sensação ou a antecipa mediante a **imaginação**: faculdades que podem reproduzir a sensação, mas que nunca mantém a força e vivacidade do sentimento original próprio da percepção.

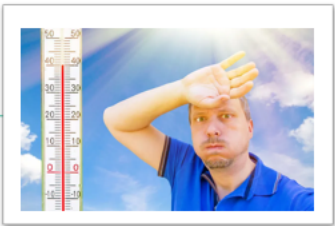
“Todas as cores da poesia, por esplêndidas que sejam, jamais podem pintar os objetos naturais de uma maneira tal que levem a descrição a ser tomada por uma paisagem real. **O mais vivo pensamento é ainda inferior à mais baça sensação.**”

O nosso pensamento é um espelho fiel quando pensamos em sentimentos e estados de animo, contudo, não tem a autenticidade das percepções originais e não é preciso metafísica para isto compreender. As impressões (ver, ouvir, sentir, amar, odiar) distinguem-se das ideias das quais somos conscientes quando refletimos acerca das impressões. A mente é muito livre (mas tem limites estreitos) pela liberdade de compor, transpor, aumentar ou diminuir as materiais que nos são fornecidos pelos sentidos e experiência.

Percepções
Ou
Conteúdos da
mente

Impressões

Externas



Internas



Impressões
simples

Impressões
complexas

Ideias

Simples



Complexas



CONCEITOS DA TEORIA DO CONHECIMENTO DE DAVID HUME	
Conceito	Definições e exemplos
Empirismo	Definição:
Perceções	Definição:
Impressões	Internas:
	Externas:
Ideias	Definição:
Impressões simples	Definição:
	Exemplo:
Impressões Complexas	Definição:
	Exemplo:
Ideias Simples	Definição:
	Exemplo:
Ideias Complexas	Definição:
	Exemplo:

Lições nº 37

(4/1/2023)

Sumário: As críticas dirigidas à teoria do conhecimento de Descartes e David Hume: exercício a pares.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
1. Identifica as principais críticas dirigidas à teoria do conhecimento de Descartes.	a) Descartes não coloca tudo em dúvida. Como por exemplo, a exatidão da sua memória e problemas de linguagem. b) O cogito nada diz quanto ao que eu sou. Descartes deveria ter afirmado apenas que “há pensamentos” e não a existência de um Eu. c) Argumento da ilha perdida: Se alguém nos disser que existe uma ilha perdida perfeita e muito superior em riquezas e delícias em comparação com as terras que os humanos habitam, decorre necessariamente que tenha de existir? d) O círculo cartesiano: Deus existe porque concebo clara e distintamente a sua existência e, por sua vez, aquilo que concebo clara e distintamente é verdadeiro porque Deus existe. e) A impossibilidade de a dúvida metódica levar à obtenção de alguma certeza.	Exposição dialógica. Trabalho a Pares.	Enunciado com crítica.	10min.
2. Identifica as principais críticas dirigidas à teoria do conhecimento de David Hume.	Crítica de Thomas Reid à noção de causa de David Hume: existem vários acontecimentos que sucedem constantemente, mas que não consideramos ser causas ou efeitos um do outro. Como por exemplo, o facto de o dia se suceder à noite não nos leva a considerar que a noite seja a causa do dia. Por sua vez, existem outros fenómenos que acreditamos ter uma causa apesar de não ter experienciado uma conjunção constante, como é o caso do surgimento do mundo. David Hume não oferece um critério de demarcação que nos permita distinguir as leis da natureza de generalizações fortuitas. A insuficiência do princípio da causalidade não é resolvida por Hume.	Exposição dialógica. Trabalho a Pares.	Enunciado com crítica.	10min.
3. Discute criticamente as duas teorias do conhecimento e avalia as críticas que lhes foram levantadas.	Quais as críticas dirigidas à teoria do conhecimento de Descartes? Quais as críticas dirigidas à teoria do conhecimento de Hume? Que teoria te parece mais sólida?	Apresentação da análise das críticas.	PowerPoint.	

Para analisar o excerto, cada membro da equipa deve:

1. **Identificar e procurar** o significado das palavras que desconhecem;
2. **Destacar** o conteúdo ou aspeto da teoria cartesiana a que a crítica se dirige;
3. **Discutir** a crítica e os argumentos que oferece;
4. **Escrever** um parágrafo que sumarie a crítica;
5. **Pesquisar** quem é o autor da crítica;
6. **Apresentar** a crítica à turma;
7. **Registar** as críticas apresentadas no caderno.

CRÍTICAS

1. Será que ele duvida de tudo?

«Embora a dúvida metódica pareça questionar o que poderia possivelmente levantar qualquer tipo de dúvidas, tal não se verifica de facto. Descartes confia na exatidão da sua memória por exemplo, nunca colocando em questão o facto de ter sonhado no passado ou a convicção de que os seus sentidos o tenham por vezes enganado. Não questiona, ainda que os significados que associa a determinadas palavras sejam os mesmos de que fizera uso anteriormente. No entanto, não se trata de um problema relevante para o entendimento de Descartes. A dúvida cartesiana continua a constituir uma poderosa forma de ceticismo, tendo o filósofo resolvido apenas duvidar do que lhe era possível duvidar. Uma forma mais extrema de ceticismo poderia ter minado por completo a sua capacidade para a reflexão filosófica.»

Nigel Warburton, *Grandes livros de Filosofia*, Lisboa, Edições 70, pp-75-76.

2. O cogito nada me diz quanto ao que sou

«Algumas pessoas acham o **argumento do cogito** convincente. No entanto, as suas conclusões são extremamente limitadas. Mesmo que aceitemos que o facto de eu estar a pensar constitui uma demonstração da minha existência real, **nada diz quanto ao que sou, exceto que sou uma coisa pensante.**

De facto, alguns filósofos, incluindo A. J . Ayer, argumentariam que mesmo esta conclusão vai demasiado longe. Descartes errou ao usar a expressão “Eu penso”: se tivesse sido consistente com a sua abordagem cética geral deveria ter dito “Há pensamentos”. Descartes estava a pressupor que se há pensamentos tem de haver um pensador. Mas podemos duvidar disto. Talvez os pensamentos possam existir independentemente dos pensadores. Talvez seja apenas a forma como a nossa linguagem está estruturada que nos leva a pensar que todo o pensamento precisa de um pensador. O “eu” da expressão “Eu penso” pode ser do mesmo tipo que o “ele” da expressão “Ele hoje ainda vem chuva.”, que não se refere a nada.»

Simon Blackburn, *Pense – Uma introdução à Filosofia*, Lisboa, Gradiva, 2001, pp.45-48.

3. Círculo cartesiano

«Portanto, Descartes agora tem Deus e Deus não é enganador. Mas não esqueçamos que, para chegar aqui, Descartes teve de confiar nas suas ideias claras e distintas como fontes de verdade. Apesar de tudo, não haverá uma terrível falha neste modo de proceder? O que aconteceu ao génio maligno? Não poderiam até mesmo as nossas ideias claras e distintas levar-nos a errar? Para eliminar esta possibilidade, ao que parece, Descartes retrocede e usa Deus – o Deus cuja existência acabou de demonstrar – como garantia de que o que percebemos clara e distintamente tem de ser verdadeiro.

Foi um dos seus contemporâneos, **Antoine Arnauld** (1612-1694), quem mais alto gritou “falta” neste ponto, acusando Descartes de apresentar um **argumento circular**, o famigerado “**círculo cartesiano**”. [...] É como o conhecido círculo vicioso matinal, em que precisamos de café para sair da cama e temos de sair da cama para fazer café.

[...] Ainda assim estamos obrigados a perguntar *por que razão* [...] a sua “**visão**” **de que Deus existe clara e distintamente é também um caso claro e distinto da visão da verdade?**

[...] O género do problema cético encarnado no génio maligno é, de algum modo, discretamente esquecido enquanto Descartes tenta forjar um caminho que o retire do seu rochedo solitário do *cogito*. E isto poderá fazer crer que ele se colocou numa ilha deserta da qual não há maneira de fugir.»

Simon Blackburn, *Uma introdução à filosofia*, Lisboa, Gradiva, 2001, pp.45-48.

4. A crítica a Descartes

«Existe uma espécie de ceticismo, antecedente a todo o estudo e filosofia, que é muito inculcado por Descartes e outros, como a proteção soberana contra o erro e o juízo precipitado. Recomenda uma dúvida universal, não só de todas as nossas opiniões e princípios anteriores, mas também das nossas próprias faculdades, de cuja veracidade, dizem eles, nos devemos assegurar mediante uma cadeia de raciocínio deduzida de algum princípio original que, possivelmente, não pode ser falaz ou enganador. Mas não existe um tal princípio original que tenha uma prerrogativa sobre os outros, que são autoevidentes e convincentes; ou, se houvesse, não poderíamos avançar um passo para além dele, exceto mediante o uso das próprias faculdades, de que supostamente já desconfiamos. Por conseguinte, **a dúvida cartesiana, se alguma vez fosse possível a uma criatura humana atingi-la (na realidade, não é), seria inteiramente incurável e nenhum raciocínio nos poderia introduzir num estado de certeza e convicção acerca de qualquer matéria.**»

David Hume, *Investigações sobre o Entendimento Humano*, Lisboa, Edições 70, 2020, secção XII, pp.159-160.

5. A ilha perdida

«Imaginemos que alguém nos diz que algures no oceano existe uma ilha a que chamam “Ilha Perdida”. Esta ilha é dotada com uma abundância máxima de todos os tipos de riquezas e delícias, sendo superior a todas as outras terras que os seres humanos habitam.

Suponhamos que alguém me conta tudo isto. Mas, imaginemos que essa pessoa diz em seguida: “Não podemos duvidar que esta ilha, mais excelente do que todas as outras na terra, existe verdadeiramente algures na realidade. Pois, **se não duvidas que esta ilha exista no pensamento, e se é mais excelente existir não apenas no pensamento, mas também na realidade, esta ilha também deve existir na realidade.**” Se alguém me dissesse isto pensaria que ele estava a brincar, ou não saberia quem deveria achar mais tolo: eu mesmo, se aceitar a sua conclusão, ou ele, se ele pensa que estabeleceu a existência daquela ilha com qualquer grau de certeza.»

Gaunilo de Marmoutier, «Reply on Behalf of the Fool», in *Anselm – Monologion and Proslogion with the replies of Gaunilo and Anselm*, Indianápolis, Hackett Publishing Company, 1996, pp.124-125. (Traduzido e adaptado pelos autores).

6. A noção de causa

«Não conheço nenhum autor que, antes do senhor Hume, tenha defendido que não temos outra noção de causa senão: algo que é anterior ao efeito e que, de acordo com a experiência, foi seguido constantemente pelo efeito. (...) Seguir-se-ia desta definição de causa que a noite é a causa do dia e o dia a causa da noite. Pois, desde o começo do mundo, não houve coisas que se tenham sucedido mais constantemente. [...] Seguir-se-ia [também] desta definição que tudo o que seja singular na sua natureza, ou que seja a primeira coisa do seu género, não pode ter uma causa.»

Thomas Reid, *Essays on the Active Powers of Man*, Edinburgh University Press, 2010, pp.249-250.



Organização: Escola Secundária de Casquilhos

Coordenação: Prof.ª Maria Emília Palma Santos

Professores orientadores dos trabalhos dos alunos:

ESC – Prof.ª Maria Emília Palma Santos (Filosofia), Prof.ª Graça Carvalho (Filosofia), Prof. David Erlich (Filosofia), Mestranda estagiária Rafaela Roncon, Mestrando estagiário Xavier Rafael

Professores convidados:

Prof. Doutor Nuno Nabais (Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa)

Prof. Doutor Luís Manuel Aires Ventura Bernardo (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa)

Pausa para café: Alunos do Curso de Restauração (AESA)

Coord. Prof.ª Christine Iglésias e Prof. Francisco Torrão (AESA)

Colaboração: Prof. Alcino Gonçalves e Prof. Renato Albuquerque (ESC) – filmagem e apoio técnico

Cartaz: Mariana Botica, Diogo Gonçalves (ESC)

Programa: Xavier Rafael (ESC)

Agradecimentos:

Cláudio Ferreira, fotografia

António Sousa Pereira (Jornal Rostos)

ESC – Escola Secundária de Casquilhos

AESA – Agrupamento de Escolas de Santo António

Participação:



Programa

9h00	SESSÃO DE ABERTURA	12h15	PAUSA PARA ALMOÇO
9h30	PAINEL 1	14h30	PAINEL 3
#1 Alberto Coimbra, Daniela Soares, Sara Gomes (ESC) - <i>A Realidade não é o que Parece</i>, Carlo Rovelli #2 Beatriz Neves, Inês Morais, Sidnelma Trindade (ESC) - <i>A Tirania do Mérito. O que aconteceu ao bem comum?</i>, Michael J. Sandel #3 Íris Medeiros, Maria Mateus (ESC) - <i>1984</i>, George Orwell #4 Ana Rita Tostão (ESC) - <i>The Philosopher Queens: The Lives and Legacies of Philosophy's Unsung Women</i>, Rebecca Buxton, Lisa Whiting		#9 Pedro Pereira (ESC) - <i>Tratado sobre a Tolerância</i>, Voltaire #10 Daniela Nascimento, Filipe Vilar, Leopoldina Silva (ESC) - <i>A Ditadura da Felicidade: Como a ciência da felicidade controla as nossas vidas</i>, Edgar Cabanas, Eva Illouz #11 Bruna Navalho, Mariana Botica (ESC) - <i>Porquê a Guerra? Reflexões sobre o destino do mundo</i>, Sigmund Freud, Albert Einstein	
DEBATE		DEBATE	
10h45	PAUSA PARA CAFÉ	16h00	ENCERRAMENTO DOS TRABALHOS
11h15	PAINEL 2		
#5 Beatriz Silva, Beatriz Rodrigues, Daniela Varela, Isabel Pereira, Mariana Mendes (ESC) - <i>Porquê a Guerra? Reflexões sobre o destino do mundo</i>, Sigmund Freud, Albert Einstein #6 Ana Alves, Ana Faria, Sara Barrela (ESC) - <i>Como Falar com um Negacionista, Conversas com quem recusa a ciência e a razão</i>, Lee McIntyre #7 Bruno Lopes (ESC) - <i>1984</i>, George Orwell #8 Bianca Martins, Inês Martins, Mara Matias, Yuri Benita (ESC) - <i>A Sociedade do Cansaço</i>, Byung-Chul Han			
DEBATE			



Agrupamento de Escolas de Casquilhos



U LISBOA

DEPARTAMENTO
DE LETRAS

Palestra sobre Filosofia Oriental

Professor Doutor Paulo Borges

24 de março - 10:55 h

Biblioteca da Escola Secundária de Casquilhos

Departamento de Filosofia da Universidade de Letras de Lisboa
Organização Núcleo de Estágio - Filosofia, FCSH

