

Estudo da Filosofia como guia libertador para a reflexão

Edson da Fonseca Viana

**Relatório da prática de ensino supervisionada
Mestrado em ensino de Filosofia no ensino secundário**

Novembro, 2023

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Luís Manuel de Aires Ventura Bernardo.

Dedicatória

Este relatório que veio à lume, dedico-o aos meus queridos e amados filhos, Otto e Alice, que apesar da distância são e sempre serão a minha força motriz.

À minha mãe e aos meus irmãos pelo apoio incondicional.

Aos meus amigos pelo apoio nesta caminhada.

Um superlativo obrigado à Professora Ana Bela Braga pela paciência e ao Professor Doutor Luís Manuel Bernardo pelos sábios conselhos.

Resumo

O relatório que aqui é trazido à luz, foi elaborado tendo em atenção duas partes, a saber, uma primeira parte marcadamente descritiva, aonde iremos expor, tanto quanto possível, a experiência da Prática de Ensino Supervisionado na escola Secundária da Ramada.

Num segundo momento, tentaremos fazer uma reflexão crítica sobre como a Filosofia tem em última análise a pretensão de despoletar no neófito um ponto de vista crítico-reflexivo, ou seja, um olhar autónomo que analisa e interpreta o mundo. E através dessa reflexão, este tem a possibilidade de transformar-se gradualmente num indivíduo livre. Par tal empreendimento, socorrer-nos-emos do pensamento de Fernando Savater, pois este teórico construiu um espólio que trata dos novos desafios que a educação enfrenta num sistema democrático.

Resumé

Le rapport qui est présenté ici a été élaboré en tenant compte de deux parties, à savoir, une première partie largement descriptive, où nous allons exposer autant que possible l'expérience de la pratique d'Enseignement Supervisé au lycée de Ramada.

Dans un second temps, nous essaierons d'entamer une réflexion critique sur la manière dont la Philosophie a en fin de compte l'intention de susciter chez le néophyte un point de vue critique-réflexif, c'est-à-dire un regard autonome qui analyse et interprète le monde. Et à travers cette réflexion, il a la possibilité de se transformer progressivement en un individu libre. Pour cette entreprise, nous nous appuyons sur la pensée de Fernando Savater, car ce théoricien a élaboré un ensemble d'idées qui abordent les nouveaux défis auxquels l'éducation est confrontée dans un système démocratique.

Abstract

The report presented here has been prepared with two parts in mind, namely a first part which is markedly descriptive, in which we shall describe, as far as possible, the experience of Supervised Teaching Practice at Ramada Secondary School.

In a second moment, we'll try to make a critical reflection on how Philosophy ultimately intends to trigger in the neophyte a critical-reflective point of view, that is, an autonomous gaze that analyses and interprets the world. And through that reflection, he has the possibility of gradually becoming a free individual. For such an undertaking, we'll rely on the thought of Fernando Savater, because this theorist has built a collection that deals with the new challenges that education faces in a democratic system.

“O meu amor é o género humano, não na verdade o corrupto, servil, indolente, como demasiadas vezes o encontramos mesmo na mais limitada experiência. Mas amo o germe de grandeza e beleza nos homens corrompidos. Amo o género humano dos séculos por vir. Pois é esta a minha melhor esperança, a crença, que me mantém forte e activo, de que os nossos netos hão-de ser melhores que nós, de que a Liberdade há-de vir um dia e a Virtude há-de medrar melhor à luz santa e acalentadora da Liberdade do que sob o clima gelado do despotismo. Vivemos numa época em que tudo se dirige para melhores dias. Estes germes de educação, estes desejos e aspirações secretas de indivíduos isolados para a cultura do género humano hão-de alastrar e fortalecer e dar frutos magníficos. Olha! querido Carlos! É a isto que o meu coração agora está preso. É este o feto sagrado dos meus anseios e das minhas acções-isto: poder eu despertar no nosso tempo os germes que hão-de amadurar num tempo futuro”¹

Hölderlin

“E, quando dizemos que o homem é responsável por si próprio, não queremos dizer que o homem é responsável pela sua estrita individualidade, mas que é responsável por todos os homens.”²

Sartre

“Lembra-vos de que, antes de ousar empreender a formação de um homem; é preciso ter-se feito homem; é preciso ter em si o exemplo que se deve propor”³

Rousseau

¹ Quintela, Paulo. (1996). Obras Completas I Hölderlin e Outros Estudos, Fundação Calouste Gulbenkian, pp 130-131

² Sartre. (1961). Existencialismo é um Humanismo, trad. Vergílio Ferreira, Fontanelas: Editorial Presença, p.1

³ Rousseau, J.J. (2004). Emílio ou da Educação, trad. Roberto Leal Ferreira, São Paulo: Editora Martim Fontes,

ÍNDICE

Introdução	1
------------------	---

I

Primeira parte

A-Instituição

1. Caracterização da Instituição	2
2. Caracterização das instalações da escola e os respetivos recursos	3
3. Projeto Educativo.....	5

B-Prática do ensino supervisionado

1. Núcleo de estágio.....	7
2. Integração na escola e intervenção no meio escolar	8
3. Planificação de aulas.....	9
4. Testes e trabalho de grupo	10

B- Descrição das turmas

1. Caracterização social dos alunos.....	12
2. Componente letiva	13
3. Descrição da turma 10.ºB.....	13
4. Descrição da turma 11.ºH	15

C- Atividades realizadas e previstas

1. Notas introdutórias	18
2. Dia internacional da Filosofia.....	18
3. Visita a Futurália.....	19
4. Visitas de estudo Animal Farm e ao Mosteiro dos Jerónimos	20
5. Considerações finais	22

II

Segunda parte

A filosofia como um guia libertador para a reflexão

Considerações iniciais.....	23
1. A linguagem e a técnica como instituições para a Liberdade	24
2. A Educação Humaniza e Universaliza	29

3. A Filosofia como disciplina para a Liberdade	38
Considerações finais	48
Referências Bibliográficas	50
Bibliografia Digital-Sites Consultados	51
Anexos	
ANEXO A-Planificações	53
ANEXO B-Materiais utilizados nas aulas	73
ANEXO C-Teste e correção.....	108
ANEXO D- Atividade realizada.....	121

Introdução

O presente relatório versa sobre o ano letivo de 2022/2023. Neste sentido, podemos indicar que o documento, embora constituído por um *corpus* comum, irá debruçar-se sobre dois pontos fundamentais que expomos em seguida.

Numa primeira aproximação, iremos descrever a experiência do professor estagiário na Escola Secundária da Ramada (ESR), abordando para tal assuntos diversos.

Num segundo momento, mais reflexivo, iremos esforçar-nos para descobrir se ainda existe a possibilidade de equacionar ou enquadrar o pensamento filosófico no sistema educativo contemporâneo. Assim, direcionaremos a nossa atenção para a proposta apresentada pela disciplina de Filosofia no ensino secundário, tomando como ponto assente o facto de a Educação no século XXI trazer novas dinâmicas sociais, bem como novos desafios. Nesta perspetiva, teremos em conta a visão de Fernando Savater - que iremos sistematizar, tanto quanto possível – no que concerne ao papel de relevo que a Filosofia pode assumir na Educação Cívica, nomeadamente na criação de um espírito crítico autónomo e reflexivo.

Por outro lado, pretendemos com este relatório mostrar como a Filosofia pode auxiliar os indivíduos mais jovens a pensar e a repensar a sua vida de forma autónoma. Esta tentativa pretende, na verdade, educar indivíduos que primem pela busca da liberdade, ou seja, que se sintam livres para escolher os seus caminhos de modo ponderado, consciente e responsável, com o intuito de tornar a vida mais agradável e feliz.

Primeira Parte

Instituição

1- Caracterização da Instituição

A Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário teve lugar na Escola Secundária da Ramada⁴ (não agrupada) no ano letivo de 2022/23.

Devido à criação e à realização de projetos educativos relacionados com o voluntariado, a Escola Secundária da Ramada foi distinguida no dia 28 de abril de 2012 com o título de “Selo Escola Voluntária”, na justa medida em que promove de forma ativa atividades correlacionadas com o voluntariado. Esta iniciativa tem a intenção de envolver toda a comunidade educativa, criando deste modo laços de coesão social dentro e fora da comunidade escolar. Podemos concluir que, em última análise, o objetivo último desta ação está diretamente relacionado com a fomentação de uma cidadania ativa, na qual são promovidos alguns dos valores que sustentam uma educação escolar democrática, a saber: a igualdade, a interculturalidade, a justiça, a liberdade, a responsabilidade, a solidariedade, etc.

No espaço geográfico da Escola Secundária da Ramada existe um moinho, conhecido por Moinho das Covas, que se encontra representado no brasão daquela instituição de ensino. Trata-se de um moinho multiusos, construído em 1884, e pode ser visitado pelos alunos, funcionários da escola e pela comunidade em geral.

⁴ <http://www.esramada.pt/>

Caracterização das instalações da escola e os respetivos recursos

Esta escola, localizada no distrito de Lisboa, concelho de Odivelas, inserida na União das Freguesias da Ramada e Caneças, começou a ser construída em meados de março de 1980.

No ano letivo de 2022/2023 a Escola Secundária da Ramada ofereceu todos os cursos científico-humanísticos, Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. De salientar que esta instituição também alberga o 3.º ciclo do ensino básico, não apresentando ofertas educativas relacionadas com cursos profissionais e artísticos especializados.

Segundo os últimos dados referentes ao ano letivo de 2020/2021, a escola conta com um total de 1341 alunos, distribuídos por 53 turmas. Podemos constatar que desde o ano letivo de 2017/2018, o número de turmas se tem mantido constante.⁵

Devemos salientar que este estabelecimento de ensino se encontra bem apetrechado, dispondo de vários pavilhões com múltiplas funções: portaria, buffet (cantina), pavilhão desportivo, pavilhão administrativo, saída de emergência, recinto desportivo e pavilhões A, B, D, E e T.O, onde decorrem as aulas. As salas de aula estão equipadas com computadores com acesso à internet, projetores, quadros interativos, etc.

No pavilhão A, além das salas de aula, existe o Gabinete de Apoio ao Aluno, que é multifuncional. Entre os seus objetivos conta-se a resolução de conflitos entre alunos, o combate à falta de assiduidade, a prevenção de comportamentos de risco, o fornecimento de apoio psicológico e psicopedagógico e a promoção do desenvolvimento do sistema de relações interpessoais no interior da escola e entre esta e a comunidade.

No pavilhão administrativo está sediado o gabinete do diretor e do subdiretor, a secretaria, a reprografia e a sala dos professores (sala onde os professores convivem). Existe outra sala bem apetrechada com computadores, impressoras, etc., que facilita o trabalho administrativo da classe docente. No pavilhão C, além das salas de aula encontramos um auditório multiusos onde se realizam conferências, reuniões, ensaios e representações de peças teatrais, etc.

⁵<https://drive.google.com/file/d/1-VTNupNGXgBCsrjontFPAYdhSucnRE9q/view>

Neste equipamento encontramos também a biblioteca, que é um espaço privilegiado para a organização das atividades escolares. Tivemos a oportunidade de observar que esse espaço é fundamental no funcionamento da Instituição, pois aí os alunos requisitam e consultam livros, manuais, entre outros recursos.

Na biblioteca são ainda disponibilizados computadores para que os estudantes possam aceder à internet e realizar trabalhos individuais e de grupo. Por norma, este é o espaço onde os professores costumam lecionar as aulas de apoio. Além disso, neste local são igualmente organizadas atividades culturais, sendo assim um espaço muito dinâmico. Nas nossas diversas incursões à biblioteca, apercebemo-nos de que é neste equipamento que alunos e professores interagem mais informalmente⁶.

No pavilhão número cinco encontramos o bar e o refetório escolar, que disponibiliza refeições, nomeadamente almoços, e, tanto quanto nos apercebemos, serve também como recinto de lazer, visto que funciona como um lugar de convívio.

A escola possui ainda um pavilhão gimnodesportivo e campos polidesportivos. Estes espaços são importantíssimos, na medida em que visam promover e incentivar a prática da atividade desportiva, fazendo, portanto, a apologia da atividade física tendo em vista o desenvolvimento psicomotor.

Em relação aos espaços exteriores, a escola dispõe de jardins que são conservados de forma zelosa, tornando o ambiente mais harmonioso e acolhedor para todos aqueles que a visitam, bem como para quem lá desenvolve a sua atividade profissional.

Quanto ao quadro não docente, esta escola conta com cerca de 27 profissionais (assistentes operacionais), cuja contratação está sob a tutela do município.

O quadro docente, relativamente estável, é constituído por cerca de 126 docentes - muitos professores pertencem ao quadro da escola e possuem uma vasta experiência profissional. Mais de 50% dos professores tem idade superior a 51 anos, o que, a longo prazo, pode constituir um problema na justa medida em que não existe uma renovação equitativa que permita suprir as necessidades futuras (páginas12-14).⁷

No cômputo geral, consideramos que a escola se encontra muito bem organizada, reunindo todos os requisitos (recursos humanos e instalações) para que os alunos possam

⁶<https://view.genial.ly/6338848321d0120018946f9b/interactive-content-biblioteca-da-esr-informacao-e-servicos>

⁷ <https://drive.google.com/file/d/1-VTNupNGXgBCsrjontFPAYdhSucnRE9q/view>

desenvolver as suas competências individuais e coletivas, necessárias para se tornarem adultos e cidadãos úteis e responsáveis.⁸

Projeto Educativo

Atendendo ao facto de que o projeto educativo constitui uma espécie de manual de referência de uma Escola, este deve refletir as dinâmicas sociais.

Neste sentido, a escola tem por missão promover e incentivar uma educação pautada pela inclusão, bem como pela qualidade, sendo que os alunos devem ser dotados de ferramentas que lhes permitam desenvolver competências teórico-práticas (saberes) para se tornarem agentes de intervenção social, isto é, indivíduos completamente integrados na sociedade e que contribuam para a sua evolução.

O projeto educativo da escola secundária da Ramada está alicerçado não só nas noções de cooperação e lealdade, mas também na promoção de uma comunicação pautada pela compreensão e eficácia. Deste modo, é dada especial atenção à criação de condições que possibilitem a concretização destes aspetos essenciais do projeto educativo, não descurando o envolvimento de toda a comunidade educativa.

Assim sendo, a escola supracitada tem como princípios estruturantes os seguintes pontos: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.*

O primeiro princípio, *aprender a conhecer*, está intimamente relacionado com o desenvolvimento das capacidades dos alunos ao nível da cultura científica. Em última análise, essas capacidades poderão permitir aos alunos a criação de estratégias para superar os eventuais problemas que encontrem nas suas vivências quotidianas. Tendo por base tal finalidade, este princípio pretende criar e desenvolver um ensino de excelência, preparando os discentes para a vida.

O segundo ponto, isto é, *aprender a fazer* visa, antes de mais, desenvolver aprendizagens e consolidar competências para que os alunos possam enfrentar novos desafios. Aprender a fazer é fundamental para que os jovens se tornem cidadãos ativos, isto é, capazes de agir no seio da sociedade, independentemente da sua proveniência

⁸ <https://drive.google.com/file/d/1-VTNupNGXgBCsrjontFPAYdhSucnRE9q/view> (visitado a 01/08/2023).

socioeconómica ou mesmo cultural. Este é um princípio que estimula e promove a inclusão social.

O terceiro aspeto, *aprender a conviver*, corresponde ao desenvolvimento socioafetivo e ao desenvolvimento relacionado com o sucesso que necessariamente conduz à autorrealização dos indivíduos. A instituição Escola surge como agente fundamental no processo de socialização, porquanto os indivíduos têm a possibilidade de desenvolver a sua inteligência emocional e relações empáticas com os outros, etc. Esta instituição promove igualmente nos jovens o sentimento de pertença à comunidade, levando-os gradualmente a transformarem-se em indivíduos participativos e responsáveis.

Por fim, o princípio *aprender a ser* centra-se no desenvolvimento de saberes e competências diversas que permitem valorizar o que podemos denominar de liberdades individuais, que têm como pano de fundo o respeito pela dignidade humana. Em suma, trata-se da valoração de um Estado de Direito Democrático que aspira à preservação do bem-estar comum em toda a sua dimensão, promovendo a reflexão social, o pensamento crítico, etc.

Em traços gerais, estes são os princípios que norteiam o projeto educativo na Escola Secundária da Ramada que, em última análise, pretende promover o diálogo e a participação ativa de toda a comunidade (página 6).⁹

*“Ancorada nos documentos legais estruturantes das atividades letivas, a ESR assume como missão dar continuidade a um trabalho de valorização de práticas pedagógicas-didáticas que alicercem um envolvimento efetivo dos discentes na construção dos próprios saberes e no desenvolvimento de competências que os tornem, segundo uma base humanista cidadãos ativos e preparados para enfrentar e debelar as adversidades de modo esclarecido e eficaz. Nesta linha de princípios, pretende-se uma escola assente em quatro princípios estruturantes da visão do serviço educativo, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser.”*¹⁰

⁹ <https://drive.google.com/file/d/1-VTNupNGXgBCsrjontFPAYdhSucnRE9q/view>

¹⁰ <https://drive.google.com/file/d/1-VTNupNGXgBCsrjontFPAYdhSucnRE9q/view> (página 6)

2-Prática do ensino supervisionado

Núcleo de estágio

O núcleo do estágio foi composto pela professora cooperante Ana Bela Braga e os mestrandos Duarte Machado e Edson Viana. A primeira reunião ocorreu em setembro de 2022, sendo que a professora cooperante fez uma breve apresentação da escola e, em traços gerais, relatou o seu modo de funcionamento.

Num segundo momento, a professora Ana Bela Braga apresentou o seu horário para o ano letivo. De seguida, passou a caracterizar as turmas e assinalou alguns alunos com necessidades educativas especiais, pelo que a avaliação deveria ser adaptada (os trabalhos e os testes).

Esta docente sensibilizou-nos para o facto de estes alunos não corresponderem ao quadro dito “normal”, necessitando, portanto, de ser tratados com mais cuidado, ou seja, deveríamos respeitar a diversidade existente na escola, cujo objetivo primordial é o sucesso escolar de todos os alunos. No fundo, tratava-se de uma chamada de atenção para uma educação inclusiva.

Posteriormente, a professora Ana Bela Braga indicou que deveríamos lecionar e assistir às aulas de uma turma do 10.º ano, bem como a uma do 11.º ano. Procedemos à divisão equitativa das turmas, não havendo um critério específico no momento da atribuição destas. Os mestrandos tiveram a liberdade de escolher as turmas. No nosso caso concreto, ficámos incumbidos de trabalhar com as turmas 10.º B e 11º H. Foram, igualmente, propostos os conteúdos que devíamos lecionar.

No término da reunião concordámos que o núcleo se reuniria pelo menos uma vez por semana. Assim sendo, as reuniões ficaram agendadas para as sextas-feiras das 10h às 12h.

As reuniões foram importantíssimas, na medida em que tínhamos a possibilidade de abordar vários assuntos relativos ao estágio, nomeadamente: questões relacionadas com as planificações, lecionação das aulas, atividades a realizar, elaboração de testes, trabalhos de grupo, fichas de leitura, entre outros materiais.

Outro aspeto que também julgo ser relevante foi o facto de ter tido a possibilidade de auto-avaliar o meu desempenho e ser avaliado pelos membros do núcleo. Assim, as

críticas construtivas permitiram-me corrigir e melhorar a minha atuação enquanto estagiário. Com os comentários tecidos pelo núcleo de estágio, tive a possibilidade de refletir sobre os aspetos a melhorar. Acredito que a existência do núcleo foi fundamental para que pudesse aperfeiçoar o meu desempenho enquanto professor estagiário.

Integração na escola e intervenção no meio escolar

Fazendo uma retrospectiva quanto à integração na escola, devo indicar que a minha conduta se pautou pela pontualidade e assiduidade.

Estabeleci uma relação empática com toda a comunidade escolar e apercebi-me de que havia um ambiente são e amigável. Existia uma atmosfera de cordialidade e de entreajuda entre a direção, os docentes, os discentes e o corpo não docente. Considero, portanto, que houve uma integração plena, sem qualquer tipo de percalço.

No dia 8 de setembro de 2022 participei numa formação no âmbito da saúde escolar, na qual foram abordados temas como saúde mental e prevenção da violência, educação alimentar, atividade física, comportamentos aditivos e dependência, afetos e educação para a sexualidade.

As jornadas pedagógicas tiveram lugar no dia 9 de setembro de 2022, tendo sido organizadas pelo Conselho Pedagógico. Visavam a promoção de um espaço de reflexão sobre a dinâmica ensino-aprendizagem e a inclusão de todos os membros da comunidade escolar, entre outros assuntos.

No dia 12 de setembro de 2022, o diretor da escola convocou uma reunião geral de professores que teve lugar no auditório. Começou por se apresentar. De seguida, como forma de dar as boas-vindas aos professores recém-chegados, solicitou que estes fizessem a respetiva apresentação.

Num segundo momento, passou a explicar quais os objetivos a alcançar pela escola até ao final do ano letivo de 2022/2023. Alertou para o facto de os professores terem um papel fundamental na organização e dinamização das atividades.

Posteriormente, participei em conselhos de turma, sobretudo da turma tutelada pela professora cooperante (11.º H). Tive a possibilidade de observar a ordem de trabalhos, o modo como a ata era organizada e os assuntos que deveriam constar da mesma.

Assisti às reuniões de direção de turma, nas quais a professora cooperante discutia com os alunos assuntos variados: desempenho da turma, atitudes e comportamentos no interior e no exterior do recinto escolar, entre outros.

Estive presente nas reuniões com os encarregados de educação, que eram orientadas pela professora cooperante. Esta deu a conhecer as atividades realizadas pelos alunos, tendo ainda esclarecido dúvidas dos encarregados de educação relativamente ao comportamento, postura e atitude dos seus educandos, entre outros aspetos.

A participação nessas atividades permitiu-me ter acesso a várias fontes de informação que enriqueceram a minha perceção sobre o funcionamento de uma escola.

Planificação de aulas

Partindo do princípio de que a planificação assume um papel relevante na prática pedagógica, esta é elaborada no início do ano letivo. Assim, são delineados os objetivos, os conteúdos, as estratégias, os recursos didáticos, o tempo e a avaliação das atividades, etc. Deste modo, a planificação deve contribuir para a transição da teoria (momento em que se planifica) para a prática (no interior da sala de aula).

Apercebi-me nas primeiras aulas a que assisti que, consoante o perfil da turma, por vezes, existe a necessidade de ajustar as planificações, visto que cada turma tem a sua dinâmica. Compreendi que o professor deve estar atento e ter consciência desta situação, porque é fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, quando comecei a planificar e a ministrar as aulas, deparei-me com algumas dificuldades, nomeadamente a gestão do tempo.¹¹

Apesar de ter planificado as aulas seguindo as orientações das aprendizagens essenciais, no início não fui capaz de cumprir o que havia meticulosamente planeado, porque, por vezes, a turma estava um pouco agitada e não conseguia geri-la

¹¹ ANEXO A

convenientemente por falta de experiência, pelo que não conseguia fazer uma boa gestão do tempo.

Dado que numa planificação existem diversos objetivos, correspondendo a tempos distintos, verifiquei, por exemplo, que por vezes prolongava demasiado a explicação de algumas passagens, o que absorvia o tempo que deveria ser dedicado aos outros objetivos. Essa dificuldade foi exposta nas diversas reuniões do núcleo de estágio. Analisámos minuciosamente em que aspetos podia melhorar o meu desempenho. Notei que houve uma evolução, porque nas reuniões começámos a refletir em conjunto sobre a forma mais eficiente de gerir o tempo.

De referir que esta foi a principal dificuldade, mas que consegui superar, pelo facto de ter efetuado planificações com o núcleo de estágio.

Testes e trabalho de grupo

Aquando das aulas de Didática I, havia aprendido a fazer testes e a atribuir as cotações. Contudo, durante o estágio a experiência foi mais intensa, pois havia vários fatores que deviam ser tomados em conta e com muitíssima ponderação.

O primeiro aspeto relacionava-se com a elaboração de testes convencionais, bem como de testes adaptados a alunos com necessidades educativas especiais. No que concerne aos testes ditos convencionais tive de refletir para compreender quais seriam as questões que deveriam ter uma cotação mais elevada. Quanto aos testes adaptados, compreendi que deveria ter maior sensibilidade e delicadeza na sua elaboração, pois tinha de observar diversas variáveis, tais como casos de alunos disléxicos, ou alunos com problemas sensoriais ou cognitivos, entre outros.

Como havia sido decidido nas reuniões do núcleo de estágio, os mestrandos deveriam preparar os testes e trabalhos de grupo individualmente, para as turmas em que lecionavam e os mesmo seriam analisados nas reuniões de núcleo, tendo eu preparado um trabalho de grupo e quatro testes.

Assim sendo, fui chamado a efetuar um trabalho de grupo no 11.º H, que deveria debruçar-se sobre a *Dimensão Estética*. Foi um momento muito interessante, pois tive de

construir a grelha de avaliação e os pontos que considerava serem relevantes numa avaliação. Tomei em atenção vários aspetos, tais como a prestação e o envolvimento do grupo como um todo, o empenho individual dos alunos e a apresentação individual dos membros do grupo.

Utilizei alguns descritores de desempenho, a saber:

- a) O conhecimento do tema, no qual se verificavam algumas dificuldades;
- b) A apropriação do conhecimento e a forma como era utilizado;
- c) A organização da informação, no âmbito da qual se analisava a capacidade de síntese e o tratamento da informação;
- d) O pensamento crítico e criativo, um cujo contexto se testava a capacidade de enunciação de conceitos e argumentação filosófica por parte dos alunos;
- e) O raciocínio e a resolução de problemas, em que se tentava identificar se os raciocínios eram utilizados de forma lógica;
- f) O desenvolvimento pessoal e a autonomia, verificando-se, por exemplo, se os alunos eram capazes de se respeitar a si próprios e aos outros; se eram responsáveis pelas ações praticadas; ou se tinham propensão para refletir de forma autónoma.

Após a correção do trabalho de grupo, tive a possibilidade de refletir sobre os resultados dos alunos e decidi que havia a necessidade de ter mais um elemento avaliativo em relação à *Dimensão Estética*. Realizei então um teste como forma de consolidar a aprendizagem.

Também fui chamado a elaborar um segundo teste para o 11.º H sobre “*O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica*”, que incidiu sobre “*o Problema da possibilidade e da origem do conhecimento: desafio cético*”¹².

No que diz respeito ao 10.º ano, efetuei dois testes. O primeiro tinha como tema a “*Racionalidade Argumentativa da Filosofia e a Dimensão Discursiva do Trabalho Filosófico*”. O segundo teste versava sobre a “*Ação Humana e Valores*”.¹³

Devo salientar que, além das avaliações descritas, solicitava em todas as aulas que um aluno fizesse um relatório individual da aula com o objetivo de consolidar os conteúdos que tinham sido abordados na aula anterior.

¹² https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/11_filosofia.pdf.

¹³ ANEXO B e ANEXO C.

Em suma, devo assinalar que senti algumas dificuldades tanto na elaboração do trabalho de grupo como na formulação dos testes, pois as avaliações eram preparadas individualmente, o que gerava algumas dúvidas. No entanto, a existência do núcleo de Filosofia teve um contributo indelével para a superação dos obstáculos, na medida em que era um espaço no qual expúnhamos as nossas dúvidas.

3-Descrição das turmas

Caracterização social dos alunos

Partindo do princípio de que a escola é um correlato da sociedade, o que me foi dado a perceber em relação aos alunos foi o seguinte: não encontrei no decorrer das aulas, nem no ambiente escolar grandes dificuldades que fossem impeditivas quer das aprendizagens, quer da concretização de relacionamentos interpessoais.

Segundo os últimos dados, do ano letivo de 2020/21, os alunos de nacionalidade estrangeira são residuais (cerca de 5%), sendo maioritariamente provenientes dos PALOP e do Brasil (85%).

No que toca aos alunos que beneficiam do apoio da Ação Social Escolar (escalão A e B) nota-se que houve uma diminuição drástica, isto é, no ano letivo de 2017/18 a ASE foi solicitada por cerca de 17% dos alunos, e segundo os dados referentes ao ano letivo de 2020/21, apenas cerca de 9% dos alunos beneficiou de tal apoio. Um dos fatores que pode ser apontado para esse decréscimo é o facto de os manuais escolares terem sido disponibilizados de forma gratuita, eventualmente diminuindo as assimetrias sociais.¹⁴

¹⁴ <https://drive.google.com/file/d/1-VTNupNGXgBCsrjontFPAYdhSucnRE9q/view> (pp. 15-16)

Componente letiva

Os desafios impostos pela Prática do Ensino Supervisionado acarretaram um conjunto de questões que só podiam ser vivenciados de forma direta e singular.

Neste sentido, considero que esta componente foi uma aventura, pois pressuporia o contacto direto com a realidade escolar e sobretudo com a parte mais importante do ensino, a saber, os alunos.

O primeiro aspeto que queria realçar foi a estranheza de me achar numa situação em que era professor (estagiário) e em simultâneo aluno. Se por um lado, era suposto lecionar e avaliar o desempenho dos alunos, por outro, eu também estava sujeito a esse escrutínio por parte da professora cooperante, visto que esta analisava e avaliava a minha prestação.

Segundo ponto que julgo relevante que provocou alguma inquietação ou preocupação estava relacionado com a lecionação em si. Eu teria de selecionar, preparar, planificar e aplicar de forma cautelosa e rigorosa os conteúdos que seriam transmitidos em sala de aulas.

Em terceiro lugar, refleti sobre o seguinte: se teria a capacidade de tornar apelativo os assuntos trazidos à baila pelo questionamento filosóficos, ou seja, se seria capaz de despertar nos alunos o interesse pela Filosofia.

De todo modo, tinha a consciência plena de que o confronto com tais dúvidas faria parte do meu percurso.

Descrição da turma 10.º B

Tentando de algum modo descrever a experiência enquanto professor estagiário na turma 10.ºB, devo indicar que se trata de uma turma do curso de Ciências e Tecnologias, composta por 27 alunos (18 raparigas e 9 rapazes), com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos.

Verifiquei que alguns alunos tiveram nesse ano letivo o primeiro contacto com a disciplina de Filosofia, o que provocou uma certa estranheza, sobretudo a nova abordagem sobre assuntos que para alguns parecia ser evidente e que não compreendiam qual era o cabimento e o alcance de tais questionamentos. Durante a observação das aulas compreendi que os alunos tinham reações distintas, talvez devido ao jargão filosófico.

Alguns demonstravam falta de interesse, ao passo que outros relevavam uma grande curiosidade pela nova abordagem trazida pela forma específica como a Filosofia analisa a realidade.

Por norma, era evidente que a turma estava muito bem preparada, na medida em que muitas das perguntas colocadas eram pertinentes e cuidadosamente elaboradas. Ao fazer uma apreciação geral da turma, constatei que havia hábitos de estudo muito arraigados. Assim, as aulas decorriam, maioritariamente, sem grandes percalços.

Não obstante, durante o período de observação verifiquei, que por vezes havia algum burburinho, mas quando eram chamados à atenção, os alunos recompunham-se. Posso indicar que o 10.º B era uma turma razoavelmente homogénea ao nível da atitude e postura no interior da sala de aulas.

Como havia sido acordado na reunião de núcleo de estágio, teria de ministrar um conjunto de 20 aulas. Quinze das quais referentes aos módulos “*Racionalidade Argumentativa da Filosofia e a Dimensão Discursiva do Trabalho Filosófico*” e as remanescentes seriam dedicadas “*A Ação Humana e Valores*”.

Aonde encontrei contrariedades foi na leção do módulo “*Racionalidade Argumentativa da Filosofia e a Dimensão Discursiva do Trabalho Filosófico*”. Apercebi-me de que o ensino da Lógica deve observar duas partes que estavam interligadas, a saber, a parte teórica, aonde as teses são apresentadas, explicadas e debatidas (tese, argumento, validade, verdade e solidez) e uma componente prática aonde são propostos exercícios. Tendo essa distinção em conta, o primeiro desafio que devia ser superado tinha que ver com aplicação de várias estratégias que pudessem conjugar a complexidade da matéria e a especificidade da turma.

Na aula introdutória fiz uma exposição oral como forma de contextualizar e explicitar o porquê de estudarmos lógica e quais as implicações. Posteriormente, utilizei como recurso um diapositivo com um texto de Wittgenstein que explicava a utilidade do pensamento lógico. A estratégia empregue passou pela leitura do texto e de seguida organizamos um debate. Estes foram chamados a dar a sua opinião sobre a possível utilidade da lógica.

Contudo, outros desafios surgiram no decorrer das aulas. O primeiro estava relacionado com as dificuldades de comunicação e o segundo com a gestão do tempo.

Quanto ao primeiro notei que os alunos não tinham compreendido com clareza as implicações, pois assinalaram por diversas vezes que os exercícios propostos, que segundo as minhas orientações, deveriam ser resolvidos individualmente, pareciam muito

abstratos e questionavam a aplicabilidade de tais raciocínios na “vida real”, logo tinham imensas dificuldades em compreendê-los. Posto isto, a compreensão dos exercícios, bem como a sua resolução dos mesmos estava comprometida.

No que toca ao segundo, constatei que não conseguia cumprir com eficácia o que havia planificado, isto é, o tempo era gerido de forma inconveniente.

Nas reuniões de núcleo expus essas dificuldades e refletimos em conjunto sobre as possíveis soluções e chegamos a conclusão de que a dificuldade poderia ser ultrapassada se se fizesse mais exercícios direcionados e encurtasse as longas exposições orais.

A estratégia que coloquei em prática passou por resolver exercícios em conjunto. Para tal utilizava como recurso o quadro, giz e o apagador e os diapositivos. Como forma de envolver a turma nas atividades, no início das aulas pedia a um aluno que reescrevesse no quadro a tabela de verdade. Preparava e projetava no quadro fichas de leitura.

Em relação a gestão do tempo, as fichas de leitura permitiram otimizar essa gestão, porque as aulas eram organizadas do seguinte modo; explicação da matéria; resolução de exercícios; correção dos exercícios.

Neste sentido, compreendi que consegui sistematizar a matéria e os alunos indicaram que a partir do momento em que começamos a reescrever a tabela de verdade no quadro e a projetar as fichas de leitura (com recurso ao projetor, computador e PowerPoint) e a resolvê-las em conjunto, conseguiram entender os exercícios, pois participavam espontaneamente nas atividades propostas.

Em suma, as dificuldades sentidas para introduzir e explicar o módulo supracitado, teve que ver com o facto de ser uma matéria que deve ser exercitada, isto é, os alunos devem ter a possibilidade de fazer exercícios. Logo, as fichas de leitura foram uma excelente estratégia.

Descrição da turma 11.ºH

No que toca à descrição sumária do 11.º H, é de referir que se trata de uma turma do curso de Línguas e Humanidades, composta por 26 alunos (16 rapazes e 10 raparigas), com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos.

O período de observação revelou-se de suma importância por diversos motivos. Primeiro porque fui introduzido à turma e gradualmente foram-se habituando à minha presença. Segundo porque observei a dinâmica da turma e a interação entre os membros. O terceiro aspeto está relacionado com a forma com a professora cooperante geria a turma nos mais diversos aspetos que passo a explicitar.

Sendo que professora era a diretora desta turma apercebi-me que para além da lecionação propriamente dita, esta organizava diversas atividades tais como uma reunião semanal com os alunos que ocorria às segundas-feiras com o intuito de fazer um balanço geral. Interagia com os encarregados de educação, bem como com professores das diversas disciplinas. Compreendi a importância de um diretor/a de turma, pois tem como função fazer a ponte entre a escola e os encarregados de educação.

Fazendo uma análise global da turma do que observei no interior da sala de aula, conclui o seguinte: alguns alunos revelavam um comportamento desviante, o que poderia traduzir alguma imaturidade, visto que, por vezes, chegavam atrasados às aulas e havia sempre conversas paralelas, etc. Estes alunos não demonstravam possuir quaisquer hábitos de estudo.

No que diz respeito a lecionação propriamente dita e tal como acordado no núcleo de estágio, eu deveria ministrar um conjunto de 20 aulas que formam repartidas do seguinte modo: quinze aulas relacionadas com “ *A Dimensão Estética-Análise da Experiência Estética (Filosofia da Arte)* ” e cinco alusivas ao módulo “*O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica*” e a minha intervenção iria incidir sobre “*Hume, o empirismo e o Problema da Indução*”.

Tal como havia referenciado nas observações das aulas ministradas pela professora cooperante o primeiro desafio tinha que ver com o comportamento da turma, ou seja, como poderia despertar o interesse dos alunos pelas questões relacionadas com a Filosofia da Arte, pois foi o módulo aonde encontrei dificuldades para lecionar. O primeiro, segundo a minha perceção estava relacionado com a atitude displicente por parte de alguns alunos e pelo facto de ser a primeira vez que dava aulas de Estética. Teria de utilizar estratégias que pudessem ir de encontro com a especificidade da turma.

Neste sentido, queria suscitar o interesse dos alunos sobre como a Arte pode, supostamente, ser uma expressão a vida. Foi uma tarefa desafiante, pois alguns demonstravam uma certa apatia em relação a esta problemática.

Primeiramente, decidi que deveria estabelecer regras de convivência no interior da sala de aulas. Indiquei que os comportamentos desviantes (chegarem atrasados às aulas, as

conversas paralelas no interior da sala de aulas etc.) perturbavam o normal funcionamento das atividades e que em última análise prejudicaria a aquisição de novas competências.

Um dos entraves com os quais fui confrontado nas aulas inaugurais sobre a Dimensão Estética, foi o facto de usar uma estratégia e um recurso monocórdico, ou seja, não diversificava os recursos e as estratégias.

As aulas eram organizadas do seguinte modo: preparei textos alusivos à Teoria da Arte como Representação e socorrendo-me do computador os PowerPoint eram projetados no quadro. Líamos e interpretávamos. Julgava ser a forma mais adequada para captar a atenção dos alunos. A turma não demonstrava grande interesse pela forma como eram apresentados os conteúdos, pois não diversificava as estratégias e os recursos.

Nas diversas reuniões de grupo foram tecidas algumas críticas em relação às estratégias e os recursos utilizados, pois careciam de diversificação. O mestrando Duarte Machado e a professora cooperante assinalaram que incorria no erro de tornar as aulas pouco apelativas para os alunos.

Depois de ter refletido sobre esta questão decidi diversificar as estratégias e os recursos. Para além da leitura e interpretação de textos que julgo ser fundamental, passei a projetar obras de arte no quadro (quadros, esculturas) que eram sujeitas a análise coletiva (debates). Outra forma de captar a atenção da turma teve que ver com a organização de trabalhos de grupo, para que ganhassem o hábito de trabalhar em conjunto. Por vezes, solicitava a um aluno que escolhesse e trabalhasse em casa uma obra de arte que deveria ser apresentada à turma. De quando em vez pedia a um aluno que fizesse um relatório da aula precedente e esse deveria ser apresentado à turma. Julgava que estes deveriam começar a ganhar o hábito de se exporem e exprimirem em público.

Um recurso que me pareceu adequado foi a visualização de vídeos no final das aulas com o objetivo de sistematizar a matéria. Estes permitiam fazer um resumo ou apanhado da matéria que tinha sido dada na aula. Seria na verdade uma forma de consolidar as aprendizagens.

Uma das conclusões a que cheguei corresponde ao seguinte: neste modelo de turmas mais desafiadoras o facto de estarem ocupados a resolver exercícios em grupo e a partilharem as conclusões das suas investigações reduzia substancialmente os comportamentos desviantes e criou um ambiente mais harmónico no interior da sala de aulas.

No final da leção compreendi que na verdade, por vezes, as turmas têm dinâmicas distintas e que a forma de lecionar deve ser adaptada a especificidade da turma. Tomei

consciência de que a diversificação das estratégias, bem como dos recursos é fundamental, pois as aulas tornam-se mais dinâmicas.

Atividades realizadas

Nota introdutória

Considerando que a integração plena no meio escolar compreende a planificação e a realização de atividades, iremos dar a conhecer algumas atividades que foram realizadas com sucesso, bem como outras que, embora estando previstas, não se concretizaram por motivos logísticos. Iremos apresentar uma visão global, com o propósito de descrever de forma sucinta a organização das ditas atividades.

Dia internacional da Filosofia

Tendo em conta a comemoração do Dia Internacional da Filosofia (17 novembro 2022), organizámos uma atividade intitulada: *Kaverna (um delírio filosófico)* - peça teatral-debate do dia Internacional da Filosofia.

A atividade tinha os seguintes objetivos:

1. Proporcionar um momento de reflexão crítica e partilha de ideias;
2. Promover o gosto pela leitura;
3. Promover a interação, a solidariedade, a empatia e inculcar o sentido de responsabilidade
4. Incentivar o espírito de tolerância.

Atendendo a estes objetivos, a atividade teve uma grande aceitação por parte da comunidade escolar. Foi interessante observar que após a encenação da peça teatral, seguida de debate moderado pelos mestrandos Duarte Machado e Edson Viana, muitas foram as questões pertinentes levantadas pelos alunos. Assim, foram colocadas perguntas relativamente à sociedade, ao mundo atual e ao papel da filosofia, isto é, em que medida esta forma de saber pode assumir um papel central na reconfiguração dos novos desafios

sociais, entre outros aspetos. Ao longo da atividade muitos alunos formularam e reformularam as suas perspetivas (debate). Penso que foi um espaço em que estes puderam expressar os seus pontos de vista, ou seja, foi um momento de sublimação da Liberdade de Expressão.¹⁵

Visita de estudo ao fórum Futurália

No dia 24 de março de 2023 a escola Secundária da Ramada organizou uma visita de estudo à Futurália.¹⁶ Neste sentido, participei numa das maiores feiras de educação de Portugal na qualidade de professor estagiário, acompanhante da professora cooperante da Escola Secundária da Ramada.

Tratando-se de uma das maiores feiras de educação do país, os alunos tiveram acesso a vários tipos de informação relacionada com cursos superiores em Portugal e no estrangeiro, cursos profissionais, escolas de línguas e programas de intercâmbio. Estavam também programados workshops e demonstrações desportivas, entre outras atividades.

Na verdade, julgo que este evento é importantíssimo, pois dialoguei com alguns alunos e apercebi-me de que havia receio e um certo nervosismo quanto ao futuro, tanto académico, como laboral. Logo, esta feira apresentou uma grande panóplia de opções, fornecendo aos alunos um vasto leque de escolhas possíveis, tendo em vista o seu futuro académico e profissional. Considero, portanto, que foi interessantíssimo participar em tal atividade, pois compreendi que alguns alunos desconheciam muitas das ofertas que o fórum propunha. Neste sentido, o fórum foi um espaço de esclarecimento e de utilidade para toda a comunidade educativa que participou, sobretudo os alunos.

¹⁵ Anexo D

¹⁶ https://futuraia.fil.pt/?doing_wp_cron=1691036472.6574969291687011718750

Atividades previstas

Visita ao Museu Oriente (exposição Animal Farm) e ao Mosteiro dos Jerónimos

As visitas supracitadas inscreveram-se no âmbito das unidades curriculares de Filosofia, nomeadamente *Dimensão Estética* e *Dimensão Religiosa*, que supostamente seriam realizadas no mesmo dia. Assim sendo, havia sido planeado realizar a visita de estudo à exposição Animal Farm (período da manhã) e a visita ao Museu dos Jerónimos (período da tarde). Contudo, estas visitas, apesar de terem sido bem organizadas e preparadas, foram anuladas por questões logísticas.

Apesar destes contratempos, será pertinente explanar a temática das referidas exposições.

A exposição (Animal Farm), do fotógrafo taiwanês Chou Ching-Hui, patente no Museu do Oriente, era subordinada a três temas: **a consciência do comportamento coletivo, a consciência de sobrevivência e a consciência do corpo**. O tema da **consciência do comportamento coletivo** retrataria de algum modo aquilo que podemos chamar dimensão mecânica e repetitiva dos nossos comportamentos quotidianos, numa sociedade de consumo, na qual a vida doméstica é retratada como um processo marcadamente mecânico em que nem sequer refletimos. Por outro lado, a arte contemporânea, que deveria alertar e repensar tal decadência, limita-se a ser um correlato de tais práticas, abdicando do poder crítico, sendo apresentada como um objeto de consumo, subjugada às flutuações do mercado.

No que respeita ao tema da **consciência de sobrevivência**, o autor fazia uma reflexão crítica sobre o envelhecimento populacional e os novos desafios reprodutivos, que estão entrelaçados com os novos papéis sociais atribuídos às mulheres e aos homens.

Por último, a exposição abordava também o tema da **consciência do corpo**, na qual o fotógrafo pretendia fazer uma comparação entre a arte clássica ocidental, na sua relação com a realidade corpórea, e as novas tendências, hodiernas, que podem ser apelidadas de influenciadoras. A questão que se coloca é a seguinte: será que o modo como o corpo é retratado nos dias de hoje não corresponderá somente à sua mercantilização?¹⁷

¹⁷ <https://www.foriente.pt/detalhe.php?id=09EFF63C-3FB9-4E9C-8F8F-CD02E35AFDC6&area=exposicoes>

Por sua vez, a visita ao Mosteiro dos Jerónimos abordava pelo menos dois assuntos, isto é, a religião e a estética. No que diz respeito às questões religiosas, iríamos observar alguns ícones, tais como santos, e tentaríamos tematizar e contextualizar os ícones observados, *a posteriori*, em sala de aula. Tentaríamos refletir sobre os contributos da dimensão religiosa para a edificação da nossa sociedade.

A questão estética também estava presente, tanto na iconoclastia como no esplendor arquitetónico do mosteiro, que é classificado como património Mundial pela UNESCO. Assim, a visita ao Mosteiro permitiria fazer a articulação entre religião e arte.

Considerações finais

Em nota de conclusão, presumo ter exposto e explanado, tanto quanto possível, os assuntos que julgo serem relevantes. Antes de iniciar o estágio na Escola Secundária da Ramada estava algo apreensivo e inquieto, pois não tinha a noção exata do papel do professor, da sua importância e das suas funções.

Compreendo agora com clareza que o docente tem um papel fulcral, ou seja, é um agente de mudança de mentalidades, não apenas através dos conteúdos que transmite às novas gerações ao nível das aprendizagens, mas também como exemplo de retidão, no que toca à sua conduta, pois muitos alunos espelham, imitam ou copiam os comportamentos e exemplos transmitidos por estes agentes educativos.

Devo acrescentar que o professor tem de ser um “poço” de empatia e não de julgamentos. Deve dialogar, dar conselhos, acolher de braços abertos todos os alunos. Considero que a Instituição Escola é a mais importante e a mais bela instituição de um país democrático, na medida em que colige e agrega a interculturalidade, tentando chamar a atenção para o facto de sermos todos parte integrante de um mundo pautado pela diversidade cultural. Neste sentido, valores como a tolerância ao que é diferente devem ser uma espécie de bandeira, permitindo criar uma sociedade harmónica e pacífica através da abertura ao diálogo democrático.

II

Segunda parte

Considerações iniciais

Nesta segunda parte do relatório, iremos refletir sobre o seguinte: qual é o papel da Educação num sistema democrático? Para tal, examinaremos a perspetiva apresentada por Fernando Savater, filósofo de renome, cujo espólio aborda questões relacionadas com a Educação.

Segundo este, a Educação não tem apenas o intuito de formar indivíduos para serem inseridos no mercado de trabalho, devendo também, em última análise, formar pessoas que tenham a capacidade de refletir de forma autónoma e ponderada e, deste modo, terem a possibilidade de tomar as melhores decisões para as suas vidas, contribuindo para a construção e o desenvolvimento de uma sociedade democrática.

Neste sentido, numa primeira aproximação, exploraremos em que sentido a Linguagem e a Técnica podem ser consideradas instituições decisivas na constituição da noção de Liberdade Humana. De seguida, concentrar-nos-emos sobre o valor e a importância de educar os jovens. Essa educação que será proposta não tem por objetivo confinar os indivíduos a uma visão parcelar do mundo, mas antes universalizar a sua perspetiva sobre o mundo que os circunda.

Por fim, estaremos em condições de cogitar com mais clareza por que razão a Filosofia deverá ser encarada como uma disciplina que poderá conduzir as novas gerações a um pensamento autónomo e crítico, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento social.

1-A linguagem e a técnica como instituições para a Liberdade

“ Como nuestra principal realidad es simbólica, experimentamos a veces la tentación de creer que todo lo real es simbólico, que todas las cosas se refieren a un significado oculto que apenas podemos vislumbrar”¹⁹

Fernando Savater

Antes de mais, devemos salientar que quando falamos de Liberdade Humana, esta noção, expressa na epígrafe, deve envolver necessariamente um agente, uma ação e uma consciência marcados pela intencionalidade, que se diz capaz de escolher o que é bom ou mau, ou seja, a escolha deve ou deveria ser deliberada ou, noutros termos, voluntária. Contudo, por vezes, fazemos escolhas sem que tenhamos consciência de todas as suas implicações, isto é, das ações involuntárias daí resultantes. Aristóteles chama à atenção para o seguinte:

“Ora só quem se encontra em determinadas circunstâncias é que age, de facto, voluntariamente. Isto é, quando tem em si próprio o princípio (motivador) da ação, acionando assim os elementos instrumentais da ação. Quando o princípio motivador se encontra no próprio agente, é dele que depende o serem levados à prática ou não. Ações desse género são, pois, voluntárias, mesmo que resultem da força das circunstâncias. Ainda assim, podem, por outro lado, ser consideradas involuntárias, porque, noutras circunstâncias, ninguém teria decidido levá-las à prática”²⁰

Assim sendo, seres racionais devem tomar decisões e agir de forma refletida, isto é, devem tomar decisões estruturantes para a vida, demonstrando serem independentes no que diz respeito às decisões que tomam.

Observamos que numa primeira fase da vida somos guiados por instintos, algo marcadamente biológico, mas devemos criar ou fazer emergir algo racional num segundo momento, noético, no qual devemos utilizar a razão com total autonomia (erupção de

¹⁹ Savater, Fernando. (1999). Las Preguntas de la Vida, Barcelona: Editorial Ariel, p.113

²⁰ Aristóteles. (2012). Ética a Nicómaco, trad. António de Castro Caeiro (4ªEdição), Lisboa: Quetzal Editores, p.66.

perspetivas). Este segundo momento envolve, necessariamente, a interação com um meio que de algum modo é artificial, o que resulta da criação de laços sociais, ou seja, da inserção numa determinada sociedade que nos salvaguarda dos perigos que encontramos no meio natural. A sociedade funciona como uma espécie de guarida. De facto, segundo Rousseau, necessitamos de um contrato social:

“Considero que os homens atingiram aquele ponto em que os obstáculos que prejudicam a sua conservação no estado de natureza levam a melhor, pela resistência, sobre as forças que cada indivíduo pode empregar para se manter neste estado. Então esse estado primitivo já não pode subsistir e o género humano pereceria se não modificasse a sua maneira de ser.

Ora, como os homens não podem engendrar novas forças, mas somente unir e dirigir as que existem, não dispõem de outro meio para se conservar que não seja o de formarem, por agregação, uma soma de forças que possa levá-los a vencer a resistência, de as porem em jogo e de fazer que elas actuem concordantemente”²¹

Sem a proteção social estaríamos expostos a qualquer contingência, ou seja, ao perigo existente no meio natural. Logo, depreendemos que a Liberdade Humana só pode, eventualmente, ocorrer num determinado meio social, no qual se cria e estabelece uma relação com os seus pares, ou seja, outros seres humanos que ofereçam proteção.

O contrato social dá origem à criação de várias instituições regidas por leis, hábitos ou costumes, etc., que potenciam a liberdade de ação dos contraentes. Ao conjunto dessas instituições criadas de forma artificial com o propósito de conservar e expandir o indivíduo podemos chamar cultura. Esta potencia e estimula o desenvolvimento dos seus integrantes rumo à liberdade. De qualquer modo, existem sociedades com características autoritárias que constroem a atuação dos seus integrantes, limitando as suas liberdades individuais, como a liberdade de pensamento, de consciência ou de religião, etc.

A Liberdade é uma das marcas fundamentais do ser humano e tem como fundamento dois acontecimentos marcadamente humanos, que Savater designa por instituições, a saber: a *Linguagem* e a *Técnica*. Nesta primeira fase, iremos analisar o que significa a noção de Linguagem e quais as suas implicações. Para analisar tal fenómeno, Fernando Savater indica o seguinte:

²¹ - Rousseau, J.J. (2003). O Contrato Social, tradução de Leonardo Manuel Pereira Brum, Mem Martins: Publicações Europa-América, p.23

“Não há humanidade sem aprendizagem cultural e, para começar, sem aquilo que é a base de toda a cultura (e fundamento, por conseguinte, da nossa humanidade): a linguagem. O mundo em que vivemos, seres humanos que somos, é um mundo linguístico, uma realidade de símbolos e leis sem a qual não só seríamos incapazes de comunicar entre nós, mas também de aprender a significação do que nos rodeia.”²²

Toda e qualquer ação humana está submetida ao jogo da Linguagem, assim, quando dialogamos ou lidamos com os nossos pares, através da forma como pensamos, estabelece-se um elo de ligação entre todos os membros de uma determinada sociedade, pois a Linguagem tem um carácter fundamentalmente simbólico. Assim, a linguagem é a primeira forma de iniciarmos o processo de humanização, na medida em que não somos humanos num sentido solipsista, mas na relação com os outros (no seio de uma determinada sociedade), visto que a linguagem permite que nos humanizemos reciprocamente.

Se porventura tratarmos os seres humanos como pedras ou árvores não passaremos de seres meramente existentes, não conseguiremos criar laços de fraternidade, pois o diálogo entre seres humanos dá-nos a possibilidade de ouvir, aprender, concordar, discordar, compreender, etc. De facto, temos a oportunidade de interagir com outras pessoas que poderão ter diferentes pontos de vista, logo terão visões distintas da realidade.

Por conseguinte, a linguagem assume um papel preponderante para a criação da ideia de Liberdade Humana que, em última análise, se sobrepõe às condições biológicas. Uma vez que somos com os outros e na relação com os outros, ou seja, é através da Linguagem que estabelecemos os elos sociais que são marcadamente comunicativos, para expressar ideias, comunicar desejos, anseios, dar o nosso ponto de vista sobre um determinado assunto, manifestando a nossa concordância ou discordância sobre um certo tipo de argumento, etc.

Na verdade, é o primeiro elemento que reconfigura a nossa humanidade. O ser humano pode ser descrito como o *animal simbólico*, consequentemente os símbolos que cria devem estar em concordância com algo, remetem para algo. Uma palavra ou um número são exemplos que ilustram essa realidade, ou seja, uma realidade simbólica. A capacidade de simbolizar é de suma importância, pois quem ensina os símbolos aos

²² Savater, Fernando. (2015). *Ética para um jovem*, trad. Miguel Serras Pereira, Lisboa: Dom Quixote, p.65

neófitos são outros seres humanos que, em princípio, já os conhecem e a educação corresponde, de certo modo, a uma transmissão. Savater aponta para o seguinte:

*“Nuestra condición esencialmente simbólica es también la base de la importancia de la educación en nuestras vidas. Hay cosas-v.gr.: que el fuego,que el agua moja-que podemos aprender por nosotros mismos, pero los símbolos nos los tienen de enseñar otros humanos, nuestros semejantes”*²³

Estamos em condições de analisar o segundo aspeto, ou seja, a outra instituição que participa e promove a noção de Liberdade Humana, a saber: a *técnica*. Muitos animais, como por exemplo os símios, são capazes de ter acesso a um certo grau de conceptualização, quando se trata de transmitir um determinado tipo de informação aos seus congéneres, mas a *técnica* num sentido estrito é marcadamente uma conquista da Humanidade. Esta dá-nos, dentro de certos moldes, a capacidade de escolher o nosso caminho, inventar ou criar vários artefactos que tornam a vida mais fácil de ser vivida, por exemplo a roda, o carro, a eletricidade, a vacinação, o telefone, entre outras ferramentas. No entanto, a *técnica* também pode encerrar determinados tipos de invenções que colocam o ser humano em perigo. Neste sentido, Martin Heidegger chama a atenção para o seguinte:

*“No fundo, pretende-se que a essência da vida se deve entregar ela mesma à elaboração técnica. Que se encontra hoje em dia, e com todo o desprazo, nos resultados e na posição da Física Atómica, oportunidades para provar a liberdade humana e para estabelecer uma nova teoria dos valores, eis aqui algo de significativo para a supremacia da representação técnica, cujo desenvolvimento há muito se desprende das opiniões e posições pessoais. A força dominante inerente à essência da técnica revela-se, ainda, quando se tenta, em terrenos secundários e com a ajuda das avaliações até hoje vigentes, domar a técnica, acabando-se, porém, por utilizar os meios técnicos, os quais são tudo menos formas exteriores.”*²⁴

²³ Savater, Fernando. (1999). Las preguntas de la Vida, Barcelona: Editorial Ariel, p.112

²⁴ Heidegger, Martin. (2012). Caminhos de Floresta (Para quê Poetas), trad. Bernhard Sylla & Vítor Moura, Lisboa: F.C. Gulbenkian, p.333

As invenções são um dos possíveis perigos que a técnica pode, hipoteticamente, trazer à luz, tais como a bomba atômica, a manipulação genética, etc. Não renegando a observação deste autor, devemos, contudo, referir que a *técnica* também traz consigo benefícios que não podemos negligenciar.

Quando observamos a natureza verificamos que os animais são dotados de meios específicos que asseguram a sua existência e sobrevivência, como garras e dentes afiados que possuem uma utilidade prática, isto é, são ferramentas que possibilitam a adaptação e conservação do organismo ao seu *habitat*.

Por seu turno, o ser humano foi dotado da ferramenta a que chamamos *técnica*, possibilitando, deste modo, a adaptação ao meio. E ao contrário do animal, permite igualmente modificar o meio em que está inserido, encerrando um carácter de utilidade. Deste modo, a *técnica* dá a possibilidade ao ser humano de agir de forma mais livre e eficiente na sua relação com a natureza em geral. Fernando Savater explanou a importância da *técnica* assinalando o seguinte:

*“E a técnica não só se recomenda pela sua utilidade (consiste em escolhas práticas objectivadas e dinamizadas autonomamente), como sobretudo configura a relação polémica especificamente humana entre «liberdade» e «destino». O acelerado caminho da técnica, cheio de sobressaltos, substitui a via evolutiva muito mais pausada que as outras espécies animais seguem, mas com notáveis vantagens”*²⁵

Se quisermos comparar a via evolutiva (de todos os seres) que expressa a lentidão do processo, deparamo-nos com uma técnica que extravasa tal via, na medida em que o projeto técnico estava voltado para a *práxis* encurtada, por exemplo, a invenção e o aperfeiçoamento de ferramentas que podem ser utilizadas para fins específicos (aviões que permitem deslocções mais rápidas e eficientes, encurtando a distância entre regiões, pessoas e culturas) e de igual modo guardados para que voltem a ser utilizados num momento oportuno. No fundo, trata-se de uma forma eficaz de economizar tempo, logo promove a eficiência.

A conjugação entre a linguagem simbólica e a *técnica* aumenta exponencialmente a possibilidade de fazer escolhas e a capacidade de ação, seja em que terreno for permitindo desta forma, a cada momento, manipular ou alterar o curso da natureza.

²⁵ Savater, Fernando. (2004). A Coragem de Escolher, trad. Carlos Aboim de Brito, Lisboa: Dom Quixote, p.81

Podemos, neste sentido, assinalar que a linguagem simbólica e a *técnica*, enquanto instituições, assumem um papel fundamental para a constituição da liberdade humana.

2- A Educação humaniza e universaliza.

*“A Natureza criou-nos, portanto, para sermos inferiores aos Animais ou pelo menos para, devido a isso mesmo, melhor manifestarmos o poder da Educação”*²⁶

La Mettrie

Partindo da possibilidade que se esboça no capítulo anterior, chamamos a atenção para o facto de existirem duas instituições, segundo Savater, que reconfiguram e possibilitam a existência da Liberdade Humana, a saber: a *técnica* e a linguagem simbólica.

Neste sentido, o ser humano corresponde a um ser que possui linguagem, que constitui uma ferramenta essencial para criar e sedimentar laços sociais, tais como a solidariedade, a empatia, a compaixão etc., pelos seus semelhantes. Tem, igualmente, a possibilidade de se relacionar com o mundo que o circunda e de o transformar. A este fenómeno designamos *técnica*. Colocamos em evidência compreensiva que estes acontecimentos constituem características marcadamente humanas.

Neste capítulo, tentaremos analisar se há espaço para que possamos afirmar com toda a propriedade que a pretensão máxima da Educação está intimamente ligada à humanização e à universalização, pois sem a linguagem simbólica ou a *técnica* a Educação não é possível. Estes são os requisitos necessários para que se crie um ambiente propício ao processo de ensino-aprendizagem.

²⁶ - La Mettrie. (1982). O Homem-Máquina, trad. António Carvalho, Lisboa: Editorial Estampa, p.72

Observando a natureza, notamos que há diversos seres vivos que partilham o planeta conosco. Tomando um exemplo específico: um lobo nasce e vive a sua existência de determinada forma, isto é, a natureza condenou-o a fazer as coisas de um determinado modo, sem que este seja capaz de se recriar e encontrar caminhos alternativos. Está irremediavelmente condenado a ser aquilo para que nasceu, isto é, a reproduzir mecanicamente o comportamento dos seus congêneres.

Contudo, quando examinamos o ser humano, verificamos que existe, sem dúvida, uma componente biológica que opera, ou seja, um certo condicionalismo ou determinismo tais como o gênero, o local de nascimento, a cultura ou a família. Estes são condicionalismos que nos afetam e em relação aos quais não temos possibilidade de escolha.

De qualquer modo, apesar de nascermos humanos, esse ganho de humanidade não corresponde a um processo estanque, pois ao longo da nossa existência finita vamos tornando a nossa existência mais humana. A propósito, Savater enuncia:

“Os demais seres vivos nascem já sendo o que definitivamente são, o que irremediavelmente serão, aconteça o que acontecer, enquanto para os seres humanos o que parece mais prudente dizer-se é que nascem para a humanidade. A nossa humanidade biológica necessita de uma confirmação posterior, algo assim como que um segundo nascimento onde por meio do nosso próprio esforço e da relação com outros seres humanos se confirme definitivamente o primeiro.”²⁷

Estas afirmações de Savater são de tal modo irrefutáveis que podemos sublinhar que este ser congrega em si duas naturezas: a biológica, em primeiro lugar, e, num segundo momento, marcado por um certo artificialismo, no qual temos a possibilidade de recriar, redefinir deliberadamente ou não os nossos rumos, isto é, tornamo-nos progressivamente uma obra de arte, ou dito de outra forma, tornamo-nos cada vez mais humanos.

A este processo podemos chamar neotenia, vocábulo utilizado pelos antropólogos para assinalar que o ser humano desenvolve ao longo da vida uma atitude de plasticidade ou terreno argiloso, capaz de moldar o seu modo de ser e agir. Noutros termos, o ser humano desenvolve a capacidade de ser educado. Desde uma idade muito jovem, na vida

²⁷ Savater, Fernando. (1997). O Valor de Educar, trad. Michelle Canelas, Lisboa: Editorial Presença, p.24

adulta ou mesmo nas idades mais avançadas, o ser humano tem a capacidade de aprender constantemente algo de novo. Essa educabilidade, que é algo inerente ao ser humano, só é possível no relacionamento com os seus congéneres humanos, ou seja, os homens educam os homens. Numa primeira fase, o Homem rege o seu comportamento pela imitação. Esse fenómeno dá-lhe a possibilidade de ser educado. E essa educabilidade só é possível se tomarmos em conta as palavras de Aristóteles na *Poética*, quando assinala que o Homem aprende com recurso a *mimesis*, ou seja, imitação:

*“(...) Uma é que imitar é natural nos homens desde a infância e nisto diferem dos outros animais, pois o homem é o que tem mais capacidade de imitar e é pela imitação que adquire os seus primeiros conhecimentos; a outra é que todos sentem prazer nas imitações”*²⁸

Sem dúvida, podemos retorquir que os animais, por exemplo, também aprendem por imitação, reproduzindo o comportamento dos seus pares, mas essa imitação corresponde a um carácter incidental, visto que não têm a capacidade de reinventar a forma como se relacionam com o meio, logo estão condenados a repetir o mesmo tipo de comportamentos instintivos que estão gravados no código genético e, em última análise, não lhes dá muito “espaço de manobra”.

Quanto ao ser humano, como salientámos anteriormente, apesar da aprendizagem ser adquirida com recurso à imitação dos seus pares, num segundo momento este tem uma inclinação natural que envolve necessariamente a utilização do intelecto, segundo Aristóteles, pois o ser humano também tem a vocação para fazer algo diferente, isto é, extravasando a mera imitação dos congéneres, podendo sempre reinventar-se. Essa reinvenção só é possível, porque existe um certo grau de ignorância. Por exemplo: os membros mais velhos de uma sociedade humana reconhecem que o neófito possui um certo grau de ignorância que necessita de ser corrigido. O processo educativo permite corrigir o estado de ignorância inicial, ou seja, estimular as apetências e aperfeiçoar as capacidades individuais dos novos membros. Tal acontecimento só é possível, porque o ser humano tem uma predisposição para a Educação.

Este processo no qual se educa o neófito conhece várias fases, sendo que o primeiro corresponde à educação informal, pois muitas vezes o indivíduo é exposto a uma

²⁸ - ARISTÓTELES. (1968). *Poética*, trad. Ana Maria Valente, Lisboa: F.C. Gulbenkian, p.42

determinada família (pais, avós, tios, primos, etc) com hábitos ou costumes específicos que foram herdados dos seus antepassados, etc, Ora, são estes ensinamentos que o introduzem ou ensinam os primeiros códigos da sociedade em que está inserido, como por exemplo a aprendizagem da alteridade do outro. Podemos chamar a este fenómeno socialização primária. Em relação a este acontecimento, Reboul aponta para o seguinte:

*“Criar refere-se à educação em sentido restrito; no essencial, coincide com a da família. Trata-se de uma educação espontânea; uma mãe que acaricia o seu bebé educa-o, porque desperta nele a consciência do outro e desenvolve, antes de qualquer linguagem, a aptidão do bebé para comunicar. Mas a mãe não programa isso, nem sequer o sabe; a sua ternura é educativa, mas sem saber.”*²⁹

Neste sentido, quando tratamos do tema educação pode, eventualmente, indicar que criar é ensinar aquele que ainda não sabe, ou seja, que possui um certo grau de desconhecimento, mas que é um terreno fértil para aprender ou adquirir novos conhecimentos. Assim, a função dos membros mais velhos é exatamente a de serem os guias, ou seja, os pedagogos.

Este agente tem ao seu dispor alguns conhecimentos ou saberes que podem e devem ser transmitidos aos recém-chegados (neófitos), com o intuito de introduzi-los e integrá-los numa determinada sociedade. Este processo não pode ser considerado como algo de estático. Num primeiro momento, podemos evidenciar que corresponde a um carácter autoritário, porque há certos valores morais que devem ser ensinados, tais como os princípios e normas que devem determinar a conduta dos indivíduos, aquando da interação com os seus pares que possuem os mesmos costumes, hábitos culturais, etc. Cabe ao elemento mais velho (educador) circunscrever os apetites, os desejos insaciáveis, mas o objetivo último será, ou deveria ser, o de libertar o neófito para si próprio. A propósito, Savater indica o seguinte:

*“A educação transmite porque quer conservar e quer conservar porque valora positivamente certos conhecimentos, certos comportamentos, certas habilidades e certos ideais. Nunca é neutral; escolhe, verifica, pressupõe, convence, elogia e afasta.”*³⁰

²⁹ Reboul, Olivier. (2017). Filosofia da Educação, trad. António Rocha, Lisboa: Ed. 70, p.18

³⁰ Savater, Fernando. (1997). O Valor de Educar, trad. Michelle Canelas, Lisboa: Editorial Presença, p.106.

Logo, uma das primeiras coisas que podemos realçar quando tratamos das questões relacionadas com a Educação é que com o decurso do tempo tenhamos a capacidade de compreender que somos seres únicos, e que o nosso desenvolvimento pessoal e social só é possível no intercâmbio com os nossos pares simbólicos, ou seja, com outros seres humanos. Savater tece outro comentário acerca deste tema:

«A educação tem como objetivo completar a humanidade do neófito, mas essa humanidade não pode realizar-se em abstrato nem genericamente, nem sequer consiste no cultivo de um gérmen idiossincrático latente em cada indivíduo, mas tem como função imprimir melhor uma orientação social precisa, isto é, a que cada comunidade considera preferível.»³¹

Contudo, devemos salientar o que havia sido dito anteriormente: a educação, em certo sentido, deve encerrar uma componente conservadora, na medida em que visa antes de mais transmitir certos tipos de conhecimentos vigentes numa determinada sociedade, tais como os códigos de conduta, para que as novas gerações possam integrá-los, ou seja, conservá-los e não como forma de a destruir, criando indivíduos que atuam em prol e não contra a sociedade. Esta encerra a ideia de que não devemos criar indivíduos marginalizados, noutros termos, antissociais, mas o seu contrário, a saber: pessoas sociáveis, que estabeleçam laços de amizade duradouros; cidadãos que contribuam de forma ativa para a paz social, isto é para o bem comum.

Na *República* de Platão surge uma indicação sobre qual será o objetivo e o alcance da lei, pois esta existe não para beneficiar um grupo social específico, mas o fim último será o de reduzir as assimetrias no interior de uma comunidade.

“(…) à lei não importa que uma classe qualquer da cidade passe excepcionalmente bem, mas a procura que isso aconteça à totalidade dos cidadãos, harmonizando-os pela persuasão ou pela coacção, e fazendo com que partilhem uns com os outros do auxílio que cada um deles possa prestar à comunidade; ao criar homens destes na cidade, a lei não o faz para deixar que cada um se volte para a atividade que lhe aprouver, mas para tirar partido dele para a união da cidade.”

Platão, *República* (L VII, 519e-520a)

³¹ Savater, Fernando. (1997). *O Valor de Educar*, trad. Michelle Canelas, Lisboa: Editorial Presença, p.102.

A educação que se transmite aos novos membros da sociedade não tem por objetivo conformá-los àquilo que já se sabe – como por exemplo copiar escrupulosamente os pensamentos e as ações praticadas pelos seus familiares, amigos, etc. –, mas antes apelando à criatividade das novas gerações, para que estas possam à sua maneira desbravar novos caminhos, surgindo com ideias novas sobre o mundo que as rodeia. Esta conceção encaminha-nos necessariamente para uma visão na qual a sociedade não corresponde a um organismo fixo, mas a um organismo que está em constante mutação. Os novos membros podem e devem trazer sempre novos pontos de vista que contribuam para a preservação da harmonia social.

Neste sentido, os conhecimentos que os professores transmitem aos alunos sobre o mundo em geral não devem ter como fim último apenas conservar o já sabido, mas antes estimulá-los a olhar para a realidade sob novos ângulos e novas possibilidades pensantes, ou seja, incentivá-los a pensar de forma autónoma. Estes agentes de mudança têm uma responsabilidade acrescida em relação ao que transmitem e como transmitem um determinado tipo de saber. Não deve ser tarefa do pedagogo constranger ou inibir o neófito, mas deverá incentivá-lo a criar caminhos alternativos, ou seja, caminhos que nunca tenham sido pensados.

Somos levados a colocar as seguintes questões: a que pode corresponder uma educação universalizante? Será que só pode ser concretizada numa sociedade verdadeiramente democrática? Salientamos que uma das respostas possíveis passa por não a dissociarmos da ação humana (capacidade de agir intencionalmente), que envolve, por exemplo, a liberdade de pensar, a liberdade de expressão, o estímulo da criatividade artística, etc.

Atualmente vemos diversas situações, disseminadas pelo mundo, que nos mostram que viver numa sociedade livre e democrática continua a ser um grande desafio, pois os regimes totalitaristas ainda se fazem muitíssimo presentes (comunismo, fascismo etc.).

Na verdade, estes regimes têm a aspiração de tornar homogéneas as relações sociais, que num sistema democrático são heterogéneas (respeito pelas liberdades individuais, tais como a liberdade de pensamento e de consciência). Regimes repressivos desvalorizam a complexidade das sociedades modernas, simplificando algo que logo na sua origem é complexo, isto é, as dinâmicas sociais.

Estes regimes totalitários põem em causa as liberdades individuais, que se refletem na negação das liberdades de constituição e escolha de partidos políticos. Não há oportunidade para partilhar o poder com cada membro da sociedade. Portanto, as

liberdades públicas são postas em causa, visto que estas implicam necessariamente ser-se também responsável pelas ações praticadas, quer sejam boas ou más. Aristóteles no *Político* menciona o seguinte:

*“(...) os regimes que se propõem atingir o interesse comum são rectos, na perspectiva da justiça absoluta, os que apenas atendem aos interesses dos governantes são defeituosos e todos eles desviados dos regimes rectos. São despóticos, mas a cidade é uma comunidade de homens livres.”*³²

Na verdade, os regimes despóticos têm a aspiração de tornar homogéneas as relações sociais, que num sistema democrático são heterogéneas, pois respeitam a liberdade de expressão, as liberdades individuais, liberdade de pensamento e de consciência etc.

Quando se é uma pessoa responsável está-se preparado para aceitar que, por vezes, praticamos ações que são socialmente reprováveis, pois o indivíduo que reconhece a responsabilidade dos seus atos tem uma atitude de maturidade cívica.

Por seu turno, as pessoas irresponsáveis negam a autoria das ações praticadas ou imputam a responsabilidade a outrem, por exemplo; ao sistema político vigente; à educação que lhe foi dada na infância; as ordens superiores; por desconhecimento das consequências, etc. Ora, indivíduos que negam assumir responsabilidades são inimigos da liberdade, porque quem abnega a responsabilização dos atos praticados coloca em causa as liberdades públicas.

Deste modo, o primeiro quesito de uma educação universalizante é o de não excluir ninguém, respeitando sempre o outro na sua alteridade. Todos somos chamados a participar de forma consciente e responsável.

Notamos que quando observamos os séculos precedentes, aquilo que chamamos educação correspondeu, o mais das vezes, a um processo marcadamente elitista, que tinha como sustentáculo um sistema discriminatório, na medida em que nem todos os seres humanos estavam incluídos, tais como os escravos, os servos, as mulheres, etc., logo carecia de universalização. Tratava-se de uma educação profundamente estratificada, alicerçada sobre fundamentos socioeconómicos.

³² ARISTÓTELES. (1998). *Política*. trad. António Amaral e Carlos Gomes, Lisboa: Ed. Veja. P. 211

Os novos desafios que são impostos na contemporaneidade, no que diz respeito à educação, partem exatamente da possibilidade de universalizá-la, na justa medida em que não pode ser pautada por qualquer tipo de discriminação. Não devemos, por exemplo, olhar para a proveniência do indivíduo, ou seja, meio social, cultural, racial, etc. Devemos antes estar empenhados em estimular a vocação do indivíduo, levando-o a explorar as suas capacidades individuais. Deste modo, estar-se-á a criar oportunidades que desembocam na realização pessoal e social de todos os cidadãos. A propósito, Savater diz-nos o seguinte:

*“À condição que cada ser humano pode exigir de ser tratado como semelhante pelos demais, seja qual for o sexo, cor de pele, ideias ou preferências, etc., chama-se dignidade. E repara como é curioso: embora a dignidade seja coisa que todos nós, os seres humanos, temos em comum, ela é precisamente o que também serve para reconhecermos cada um de nós como único e irrepetível”*³³

Reforçando o que sublinhámos, os problemas com os quais nós, os hodiernos, nos deparamos, no que concerne a uma educação universalizante, está intimamente relacionado com a questão da origem do neófito, pois cada qual deveria desenvolver tanto quanto possível as suas capacidades e não se deveria tomar em conta o “berço”, ou seja, a proveniência do indivíduo. Todos temos o direito de ser tratados com respeito e dignidade. O projeto educativo universalizante tem a pretensão de abolir tais barreiras e criar oportunidades iguais para indivíduos diferentes. Na sua obra *Las Preguntas de la Vida*, Savater enuncia o seguinte:

*“A la hora de razonar, cada cual lo hace según su etnia, su sexo, su clase social, sus intereses económicos o políticos, incluso su carácter. Cada cultura tiene su lógica diferente y cada cual su forma de pensar idiosincrásica e intransferible. Por tanto hay tantas verdades como culturas, como sexos, como clases sociales, como intereses...”*³⁴

Se no passado a questão da origem do indivíduo tinha um peso sobejamente elevado, na hodiernidade continuamos a replicar o mesmo comportamento antiuniversalista, em que alguns Estados continuam a dar primazia às classes dominantes,

³³ Savater, Fernando. (2015). *Ética para um jovem*, trad. Miguel Serras Pereira, Lisboa: Dom Quixote

³⁴ Savater, Fernando. (1999). *Las preguntas de la Vida*, Barcelona: Editorial Ariel, p.60.

continuando a desigualdade de oportunidades a ser gritante, impedindo que alguns indivíduos possam realizar-se na sociedade em que estão inseridos. Esta situação cria de algum modo tensões sociais, pois nessas sociedades a educação não é universal, ou seja, não tem por objetivo a realização do indivíduo na sua singularidade, mas apenas de uma minoria, a saber, a classe dominante. Bourdieu chama a atenção para o seguinte:

“A classe dominante é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: as fracções dominantes, cujo poder assenta no capital económico, têm em vista impor a legitimidade da sua dominação quer por meio da própria produção simbólica, quer por intermédio dos ideólogos conservadores os quais só verdadeiramente servem os interesses dos dominantes por acréscimo, ameaçando sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social que detêm por delegação; a fracção dominada (letrados ou «intelectuais» e «artistas» segundo a época) tende sempre a colocar o capital específico a que ela deve a sua posição, no topo da hierarquia dos princípios de hierarquização”³⁵

Este tema abordado por Bourdieu no século XX ainda ecoa no século XXI e o projeto de universalização da educação tem em vista a correção dessas assimetrias. Ou seja, a educação que se pretende universal tem a pretensão de se orientar no sentido de que o mais importante não será o ponto de partida do neófito, mas o ponto de chegada, em que todos tenham a mesma possibilidade de serem felizes, isto é, de se realizarem ao nível pessoal.

Deste modo, esse projeto só é possível com recurso a uma educação universalizante e democrática, na qual o Estado deve promover a igualdade de oportunidades. Este Estado democrático não corresponde a uma criação natural, mas a algo que tem sido conquistado pelos seres humanos no decorrer dos séculos. Portanto, tanto a educação universalizante num sistema democrático, como o ser humano estão em constante transformação e em correlação. Os desafios colocados no seio da educação do século XXI correspondem, exatamente, a uma tentativa de aperfeiçoamento de um sistema educativo que universalize o indivíduo, sem nunca o constranger ou delimitar o seu campo de ação, sendo que o objetivo deve passar por construir ou criar uma sociedade, onde os seres humanos sejam cada vez mais humanos.

³⁵ Bourdieu, Pierre. (1989). O Poder Simbólico, trad. Fernando Tomaz, Lisboa: DIFEL-Difusão Editorial, p.12.

Podemos considerar que os novos desafios impostos ao sistema educativo visam fomentar uma educação humanista, na qual todos os cidadãos possam ser educados com o propósito de participarem livremente na tomada de decisões que sejam estruturantes para si e para a sociedade em que estão inseridos.

3-A Filosofia como disciplina para a Liberdade

“[...] A primeira a ser examinada é a de PLATÃO. Ninguém exprimiu melhor que ele o fato de que uma sociedade se acha organizada estavelmente, quando cada indivíduo faz aquilo para o que tem especial aptidão, de modo a ser útil aos outros (ou a contribuir em benefício do todo a que pertence) e que a tarefa da educação se limita a descobrir estas aptidões e a exercitá-las progressivamente para seu uso social[...]”³⁶

John Dewey

Ao refletirmos de forma aturada sobre o modo como está estruturado o ensino secundário neste século XXI, evidenciamos que existe pelo menos uma pergunta que emerge; será que ainda há cabimento para o estudo da Filosofia no ensino secundário? Podemos vislumbrar pelo menos duas perspetivas sobre a questão.

A primeira aproximação pode corresponder a de indivíduos com uma visão do mundo mais conservadora. Estes indicam que o ensino da Filosofia deve ser mantido e

³⁶ Dewey, John. (1979). Democracia e Educação, trad. Godofredo e Anísio Teixeira, São Paulo: Ed. Nacional, pp.94-95

preservado porque é encarada como uma disciplina que enobrece o questionamento sobre o mundo sobre a vida.

A segunda perspetiva que podemos considerar progressista, que nesta aceção corresponde a uma visão de pessoas mais práticas que não veem qualquer interesse no estudo desta disciplina, justificando que vivemos num mundo que está em constante transformação, devido aos avanços tecnológicos. A Filosofia é encarada como um conjunto de saberes teóricos que não tem qualquer tipo de utilidade.

Partindo do tema central desta reflexão, a saber, um olhar sobre a questão educacional, notamos que durante o processo de escolarização do aluno, este se depara com diversas disciplinas, estando integradas num sistema que as correlaciona, existindo assim alguma interdisciplinaridade.

O aluno aprende, por exemplo Português, para ter um bom domínio da língua, na expressão oral e escrita, o que o irá ajudar no seu percurso escolar. É igualmente instruído nas artes da Matemática, nas quais aprende a somar, subtrair, multiplicar, dividir etc. Estas são, sem dúvida, disciplinas que permitem desenvolver e diversificar o seu raciocínio e ampliar os seus conhecimentos. Em princípio, no futuro, o desenvolvimento destas competências permitirá, no melhor dos casos, abrir portas para o mundo do trabalho, promovendo uma aprendizagem contínua. Deste modo, podemos compreender que o sistema de ensino democrático oferece uma panóplia de possibilidades de aprendizagem que torna o neófito mais apto para se integrar de forma plena na sociedade em que está inserido.

Aprendem-se conteúdos úteis e interessantes e outros, que segundo o juízo de cada qual, carecem de interesse. Há matérias que aprendemos e rejeitamos e outras que aceitamos, sendo que, por vezes, em ambos os casos não temos uma visão crítica. Contudo, podemos resumir tal experiência ao conceito de aprendizagem ao longo da vida.

Podemos salientar que o objetivo último da vida e aquilo que a reconfigura pode corresponder ao saber viver, e não apenas viver, mas viver uma boa vida, uma vida feliz. Aristóteles aponta para o seguinte:

“A felicidade não consiste, por conseguinte, numa brincadeira. E seria absurdo que o fim derradeiro da existência humana fosse uma brincadeira, isto é, que trabalhássemos

*e sofrêssemos uma vida inteira para podermos brincar. Nós podemos escolher tudo como um meio para um fim, excepto a felicidade. Ela própria é o fim último.”*³⁷

De tal sorte que a procura da felicidade tem como sustentáculo um ato de Liberdade. Nesta primeira aceção, a liberdade corresponde a um ato de decisão no sentido de podermos escolher os caminhos que trilhamos, ou seja, algo marcadamente humano. Nesta medida, ao olharmos para a natureza, notamos que os animais estão ou agem de forma determinada, ao interagirem com o meio ambiente, sem terem a capacidade de recriar o seu comportamento, ou seja, estão fechados ou condenados a atuar sempre da mesma maneira. O mesmo não sucede quando tratamos da questão do ser humano. Este tem a capacidade de escolher entre vários caminhos. Savater enuncia o seguinte:

*“A liberdade (que consiste em escolher dentro do possível) não é a mesma coisa que a onnipotência (que seria alguém conseguir sempre aquilo que quer, ainda que tal pareça impossível). Por isso, quanto maior capacidade de acção tenhamos, melhores resultados poderemos obter da nossa liberdade.”*³⁸

Não obstante, o termo liberdade não tem sentido unívoco e devemos pelo menos tomar atenção a três formas distintas de compreendê-la.

A forma mais frequente de encarar a ideia de liberdade está relacionada com a possibilidade de atuação, tendo em vista a criação e a realização de um determinado projeto. Esta conceção estabelece, por exemplo, que é considerado livre aquele que, sem qualquer tipo de limitação física, é capaz de se mover para onde deseja. Podemos ainda considerar aquele que não tem nenhuma limitação do foro psicológico como alguém que é capaz de exprimir a sua opinião sobre assuntos que dizem respeito quer a acontecimentos privados, quer públicos. Nesta primeira conceção, a liberdade pode corresponder, de algum modo, a uma perspetiva específica que pode tentar trilhar um determinado tipo de caminhos e as possibilidades de os alcançar são consideráveis.

Numa segunda abordagem, esta noção está associada ao seguinte: a Liberdade está relacionada com “um querer que se quer” e não apenas uma tentativa de fazer o que se quer, por exemplo posso querer fazer uma viagem e não dispor de meios financeiros para realizá-la, mas ninguém pode tirar-me esse querer, mesmo que possa não se vir a

³⁷ Aristóteles. (2012). *Ética a Nicómaco*, trad. António de Castro Caeiro (4ª Edição), Lisboa: Quetzal Editores, p.266.

³⁸ Savater, Fernando. (2015). *Ética para um jovem*, trad. Miguel Serras Pereira, Lisboa: Dom Quixote, p.30.

materializar. Neste sentido, trata-se de um querer pautado pela liberdade, operando de forma espontânea, mesmo que as circunstâncias sejam adversas, ou seja, que nunca se tenha a possibilidade de concretizar tal querer.

A terceira aceção da palavra Liberdade refere-se a uma liberdade de querer o que não queremos e de não querer o que na verdade queremos. Por exemplo tenho um apetite insaciável pelo álcool, sabendo que o álcool prejudica a saúde. Ainda assim continuo a consumir, apesar de não me querer tornar alcoólico. Outro exemplo: quero estar de boa saúde e continuar a fumar, sabendo que esse querer fumar, a longo prazo, pode ser nocivo para o organismo. Fernando Savater aponta para o seguinte:

*“La noción de «libertad» tiene una amplia gama de aplicaciones teóricas y uno puede muy bien aceptarla en uno de sus sentidos y rechazarla en otros”*³⁹

Neste sentido, as instituições democráticas têm a pretensão de criar cidadãos livres que possam fazer escolhas boas para si e para a sociedade em geral. Indivíduos que desenvolvam ou adquiram o máximo de competências possíveis que permita aumentar o seu espaço de intervenção social. Por exemplo a Instituição escola tem um papel fulcral no seio de uma sociedade democrática (a democracia, tal como o indivíduo, não é um projeto acabado, está em constante transformação), visto que um Estado de Direito Democrático forma indivíduos para o mundo social. Assim, é através do processo educativo que o indivíduo pode e deve interagir com o meio em que está inserido e colocar em questão os modelos vigentes. No entanto, essa crítica só é possível com o uso pleno e consciente da razão, ou seja, com a utilização da razão de forma autónoma.

O que observamos nos sistemas democráticos é, em certa medida, um temor em relação à ignorância cega, que toma como evidente certos pontos de vista que não foram inspecionados enquanto tal e que podem ameaçar a sobrevivência da Democracia.

Assim sendo, o “jogo” democrático abre uma margem de manobra para que possamos dar o nosso ponto de vista sobre este ou aquele assunto, servindo-nos de argumentos contra e a favor para justificar a nossa tomada de posição e não embarcar numa justificação acrítica, pautada pela ignorância, ou seja, ausência de um ponto de vista crítico.

³⁹ Savater, Fernando. (1999). Las preguntas de la Vida, Barcelona: Editorial Ariel, p.153.

Segundo Savater, um dos pontos-chave para abolirmos a ignorância cega corresponde a prestarmos atenção a uma disciplina que este denomina Filosofia:

*“Quando falo de educação aqui aponto para o que- na falta de termo mais preciso- denomino educação cívica, isto é: a preparação que faculta para viver politicamente com os outros na cidade democrática, participando na gestão paritária dos assuntos públicos e com capacidade para distinguir entre o justo e o injusto. Se as paixões gremiais não me cegam, julgo-me autorizado a supor que esta concepção da educação tem especialmente a ver com a filosofia, tanto pela sua reflexão sobre a prática social e pelos valores que a orientam como pela sua preparação para a comunicação argumentada.”*⁴⁰

À falta de melhor definição, podemos chamar Filosofia a esta disciplina, que não ensina, contudo tem a pretensão de munir o neófito com ferramentas necessárias para a reflexão, quer sobre si, quer sobre a sociedade, ou seja, os seus hábitos, crenças, valores etc., desenvolvendo as capacidades do cidadão imaturo (os jovens adultos) para argumentar de forma justificada, ou seja, refletida. Essa capacidade de reflexão está em correlação com a arte de viver e não apenas um viver, mas a um viver bem, a que podemos chamar ética (reflexão sobre os preceitos morais, ou seja, costumes, hábitos culturais). A propósito Fernando Savater chama a atenção para o seguinte:

*“Assim, parece prudente estarmos bem atentos ao que fazemos e procurar adquirir um certo saber viver que nos permita acertar. Esse saber viver, se preferires, é aquilo a que se chama ética”*⁴¹

Esta conceção está presente ao tratarmos da nossa vida pessoal, bem como ao tomarmos em atenção os desígnios sociais.

O conjunto dos saberes filosóficos tem por objetivo a criação de cidadãos que possam observar os acontecimentos sociais sob diversos prismas. Assim, esses pontos de vista devem estar subjugados a um ato deliberativo, promovendo o exercício de refletir acerca da realidade de forma autónoma. Esta reflexão deverá excluir, tanto quanto possível, tomadas de posição baseadas na irreflexão, na precipitação ou mesmo na ignorância, etc., que podem ser prejudiciais ou mesmo letais em Democracia, sob pena

⁴⁰ - Savater, Fernando. (2004). A coragem de escolher, trad. Carlos Aboim de Brito, Lisboa: Dom Quixote, p.128.

⁴¹ Savater, Fernando. (2015). Ética para um jovem, trad. Miguel Serras Pereira, Lisboa: Dom Quixote p.32.

de fazerem florescer pensamentos e tomadas de decisão baseadas em atitudes populistas. Logo, a deliberação corresponde a um acontecimento marcadamente humano, ou seja, um exercício de vontade.

Na obra *Ética para um Jovem*, Savater faz a distinção entre comportamentos que estão biologicamente determinados e ações que envolvem um querer (Savater, 2015,27-28).

Quanto ao primeiro, fala-nos, por exemplo, das heroicas térmitas soldado que sacrificam a vida para proteger o formigueiro. Esse sacrifício corresponde a um determinismo, pois elas foram talhadas pela natureza para executar as suas tarefas daquela maneira e não de outra. Já no segundo caso é apresentada a história de Heitor, o melhor guerreiro de Troia que enfrentou Aquiles no campo de batalha. Aquele tem a consciência de que o seu adversário é mais forte, logo as hipóteses de vencer são diminutas. Ao enfrentar Aquiles fá-lo pelo direito e o dever de proteger todos os concidadãos.

Nestes dois exemplos, podemos depreender que a formiga está naturalmente determinada a repetir certos tipos de comportamento. Podíamos até dizer que se tratam de comportamentos mecânicos que são programados pela natureza. Por seu turno, o caso de Heitor é distinto, pois tem a liberdade de escolher entre enfrentar Aquiles na arena de combate ou desertar. Para ambos o caso Heitor terá de arcar com as consequências da sua ação. Se fugir, poderá ser considerado como covarde. Alguém que desonra a sua família. Se enfrentar Aquiles, mesmo correndo o risco de perecer, será sempre considerado como um herói. Tratando-se de um ato de liberdade. Neste sentido, Savater indica o seguinte:

“Muito simplesmente, a diferença assenta no facto de as térmitas-soldado lutarem e morrerem porque têm de o fazer, sem que possam evitá-lo (como a aranha come a mosca). Heitor pelo seu lado, sai para enfrentar Aquiles porque quer. Às térmitas-soldado não podem desertar, nem revoltar-se, nem fazer cera para que outros vão em seu lugar, estão programadas necessariamente pela Natureza para cumprirem a sua heróica missão. O caso de Heitor é distinto. Poderia dizer que está doente ou que não tem vontade de se bater com alguém mais forte do que ele”⁴²

⁴² Savater.F. (2015).*Ética para um Jovem*, Trad. Miguel Serras Pereira, Lisboa: Dom Quixote, pp.27-28

Um ato voluntário não está relacionado com um certo tipo de determinismo, por exemplo, no qual não temos a possibilidade de escolher, a saber: o meio social em que nascemos, a família em que nascemos e crescemos etc., que são variáveis que não controlamos, pois não dependem de nós, mas já nos são dados aquando do nascimento. O que está em causa é a forma como nos empenhamos e nos envolvemos na sociedade, por exemplo, envolvimento em projetos sociais, políticos, religiosos, culturais etc. que nos permitem, eventualmente, escolher qual será o nosso lugar de pertença e refletir se certos aspetos da educação que nos foram transmitidos podem ou não ser colocados em causa. A propósito, Paulo Freire tece algumas considerações acerca da noção de ação humana:

*“É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como «não eu» do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um «projeto», um além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la.”*⁴³

Se nós pudéssemos de algum modo comparar a Filosofia com os vários campos do saber científicos, encontramos de forma recorrente certos tipos de objeções que podem ser feitas à Filosofia; de que não serve para nada; não tem qualquer tipo de utilidade prática.

Na verdade, o mais das vezes são muito valorizadas as invenções e as descobertas produzidas pelos especialistas, visto que são capazes fabricar objetos de extrema utilidade. Na nossa era, a invenção da internet, televisão rádio, vacinas etc., é atribuída sem dúvida, a Ciência e aos avanços tecnológicos. Conseguimos ter acesso a várias fontes de informação que nos dão um panorama geral sobre o mundo em que vivemos. Podemos ter acesso a notícias de que existem neste momento guerras em certas regiões do mundo que ameaçam a paz mundial. Somos informados de que há crianças que morrem de fome etc. Este tipo de informações forma a nossa opinião sobre o mundo, mas não consegue responder a seguinte questão: em que mundo vivemos? Na verdade, dá-nos informações sobre o mundo, mas não explica o seu significado, isto é, o modo como podemos interpretá-lo e relacioná-lo com outros acontecimentos. Neste encaminhamento, este género de pergunta é feita pelo questionamento filosófico.

⁴³ Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*, Porto: Edições Afrontamento, pp.44-45.

Savater na obra *Las Preguntas de la Vida* indica que podem existir pelo menos três formas distintas de entendimento para tentarmos compreender o mundo em que vivemos, ou seja, três perspectivas concorrentes, a saber, a informação, o conhecimento e a sabedoria.

Quanto ao primeiro nível, que é o da informação, podemos considerar como o mais elementar pelo facto de serem apresentados alguns acontecimentos que são tratados de forma superficial.

A segunda perspectiva corresponde ao conhecimento. Neste nível há uma reflexão sobre a informação veiculada e é estabelecida uma hierarquia na qual é atribuída relevância em certos assuntos em detrimento de outros. O que é procurado são princípios gerais que possam ordenar e orientar o conhecimento.

Por último, surge a sabedoria que interliga o conhecimento com as opções vitais e os valores que norteiam as nossas escolhas com o propósito de tomar as melhores decisões para a nossa vida.

Tomando estes aspetos em consideração: a Ciência em geral opera na relação entre informação e conhecimento. Por sua vez, a Filosofia move-se entre o conhecimento e a sabedoria.

Se na antiguidade clássica não havia uma distinção ou separação entre as disciplinas como por exemplo; a astronomia; física; psicologia, matemática etc. Todas pertenciam a um corpo comum chamado de Filosofia. Neste século XXI a separação está consumada, pois a Ciência em geral ocupa-se, por exemplo, de como são feitas as coisas e da sua relação causal. Já a Filosofia centra a sua atenção sobre o que as coisas podem significar para nós. Por outra, a Ciência aspira ao conhecimento de tudo quanto existe, multiplicando as perspectivas (as diversas ciências). A Filosofia está mais empenhada em relacionar os saberes teóricos, ou seja, um esforço para pensar sobre a existência e levanta questões deste género: qual o sentido da vida?

Contudo há uma outra diferença essencial que se perfila entre a Ciência e a Filosofia. Um cientista nas suas interrogações e descobertas pode sempre fazer uso dos exemplos deixados pelos seus antecessores. Este pode recorrer a experiências, cálculos etc., isto é, terá sempre a possibilidade de fazer revisões, mas no que diz respeito à Filosofia, não se pode aceitar cegamente ou acriticamente a explicação ou visão do mundo deixado pelos predecessores (outros filósofos), pois o caminho do pensamento filosófico envolve a solitude, pensar por si próprio. Na verdade, podemos aprender filosofia com os

antigos, mas nunca devemos ficar estagnados nessa experiência. Temos de refletir por nós mesmos.

A investigação científica ajuda-nos a ampliar o conhecimento acerca da realidade envolvente, os caminhos propostos pelo pensamento filosófico pretendem ser um apoio para que possamos refletir sobre nós mesmos e sobre o mundo e de seguida estender essa visão para a realidade social, procurando sempre estabelecer um diálogo com os nossos congéneres.

Assim sendo, o ensino da Filosofia não tem por objetivo deliberar pelo neófito, mas preparar o espírito humano, ou seja, os seres humanos para a reflexão (passar em revista os nossos pontos de vista, isto é, através do ato reflexivo, temos a possibilidade de rever o visto) e para a ação, ou seja, não apenas com a intenção de contemplar, mas intervir no meio e criar campos de oportunidades para que a sociedade possa ser modificada em alguns aspetos menos positivos. Somente deste modo podemos erradicar a violência, pois quando o neófito é guiado ao nível do ensino para a deliberação, abrindo um espaço de diálogo no qual o importante não é ter razão, mas discutir ideias com o intuito de melhorar o sistema democrático, ou seja, para que todos possamos viver de forma harmoniosa. Savater assinala o seguinte:

*“Porque a deliberação é uma tarefa do pôr em comum de razões e necessita de fomentar a expressão e a compreensão: propor sem impor, aceitar sem sentir humilhação, ser capaz de acordos e transacções.”*⁴⁴

Consequentemente, as sociedades plurais, marcadamente democráticas, que admitem a existência de diversas culturas com diferentes hábitos, formas de olhar e interpretar o mundo encontram respaldo na Filosofia, visto que a reflexão aturada (que analisa de forma ponderada vários pontos de vista) incita, entre outras coisas, os neófitos a serem cidadãos mais livres e tolerantes, que promovem o diálogo intercultural.

Ao que aqui chamamos Filosofia é na verdade a reflexão crítica e consciente sobre as dinâmicas sociais de uma cultura partilhada entre todos os cidadãos, que podemos designar por cultura democrática, promovendo a liberdade, a igualdade e a fraternidade, etc., entre todos os membros. Cada um procura ter uma vida feliz.

⁴⁴ Savater, F. (2004). *A Coragem de Escolher*, trad. Carlos Aboim de Brito, Lisboa: Dom Quixote, p.131.

Por conseguinte, o olhar filosófico prepara o neófito para o pluralismo cultural que integra e promove diferentes formas de olhar a realidade, porque é nessa diversidade que se encontra a riqueza, partilhada com todos os que dela participam. Trata-se, afinal, de respeitar a Declaração dos Direitos Humanos, ou noutros termos, respeitar a Dignidade Humana, estando, deste modo, nos antípodas da intolerância cega e populista que, por vezes, discrimina alguns cidadãos pela origem étnica, pela orientação sexual, pela orientação política e socioeconómica, etc.

Como exemplo ilustrativo tomemos a abordagem filosófica acerca dos valores que visam alertar ou consciencializar o neófito para a noção de tolerância, visto que não se pode relativizar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (direito à educação, direito à vida, à segurança pessoal, à liberdade de expressão etc.), devendo-se aceitar e conviver com indivíduos que tenham, por exemplo, outros credos religiosos (excluindo o fanatismo), que não sejam contrários às leis e aos direitos humanos.

Em suma, quando abordamos a questão “o estudo da Filosofia como guia libertador para a reflexão”, esta disciplina visa, antes de mais, apoiar ou dar ferramentas ao neófito para que este não tome decisões ou aja segundo as opiniões dos outros, mas que desenvolva a capacidade de refletir sobre o que aprende ao longo da vida. Este deverá ser capaz de deliberar de forma autónoma e crítica, resultando na tomada de decisões conscientes que permitam em última análise ser livre, ou seja, livre de escolher o caminho que deve seguir na vida. Terá de fazer escolhas conscientes, tendo a noção de que deve ser o único agente responsável pelas tomadas de decisão que o levam a conquistar uma vida feliz. E escolhas feitas de modo deliberado e consciente, o mais das vezes, conduzem a boas tomadas de decisão, nas quais o indivíduo consubstancia a sua realização pessoal. Por último, aquilo a que chamamos Filosofia não corresponde apenas ao desenvolvimento da competência “aprender a pensar”, mas a pensar naquilo que se pensa, noutros termos, a refletir. Uma vida refletida é uma vida que leva a boas tomadas de decisão.

*” De maneira que o meu «faz o que quiseses» não é senão uma forma de te dizer que leves a sério o problema da tua liberdade, pois ninguém te pode dispensar da responsabilidade criadora de escolheres o teu próprio caminho ”*⁴⁵

⁴⁵ Savater, Fernando. (2015). Ética para um jovem, trad. Miguel Serras Pereira, Lisboa: Dom Quixote p.60.

Considerações finais

Observando a sociedade em que vivemos, notamos que a escola é uma Instituição democrática que reflete de forma clara as dinâmicas sociais, nos seus progressos, bem como nas suas assimetrias, etc.

Neste sentido, o pensamento de Fernando Savater assinala que a escola do século XXI não corresponde exatamente à escola do século XX, visto que opera, por exemplo, com a migrações massificadas, ou seja, a multiculturalidade está disseminada, logo corresponde a novas dinâmicas sociais e a novos desafios.

Assim sendo, os temas que aqui foram explorados partem do pressuposto de que aquilo a que chamamos humano não corresponde a um ente estático, mas àquele que é capaz de linguagem, ou seja, o animal simbólico que só o é porque comunica com os seus pares, ou seja, como outros seres humanos. Com recurso à *linguagem simbólica*, ele liberta-se do carácter marcadamente animalesco e tem a possibilidade de interagir de forma coerente com outros seres humanos ao nível da argumentação e interação num determinado meio social. Num segundo momento, este desenvolve a *técnica*, ou seja, a possibilidade de criar e recriar sempre coisas novas que, na verdade, permitem ter uma vida mais agradável.

Na segunda parte deste texto, chamámos a atenção para a noção de universalismo. O termo aponta para a ideia de uma Educação Universalizante, que tem por objetivo criar sociedades verdadeiramente felizes, nas quais os indivíduos têm a possibilidade de autorrealização. Portanto, uma sociedade que trata todos os seus membros de forma digna. A Instituição escola tem um papel fundamental, pois tenta criar sociedades mais justas, porque pretende ser o garante da igualdade de oportunidades para todos membros.

Na fase derradeira deste texto, assinalamos que durante a escolaridade o neófito tem acesso a várias fontes de conhecimento que são consubstanciadas em disciplinas como a Matemática, o Português, entre outras, e que continuarão a acompanhar o seu desenvolvimento de jovem/adulto. O desenvolvimento de tais competências permite a inserção do indivíduo no seu meio social, correspondendo àquilo a que Savater chama Educação Cívica. Nesta mesma perspetiva existe uma forma de saber peculiar que orienta o aluno para a reflexão, a saber, aquilo que chamamos Filosofia.

Com vimos, a importância dessa disciplina reside no facto de ensinar as novas gerações a refletir, numa primeira fase sobre si próprias, e num segundo momento sobre

a sociedade. E essa reflexão leva o neófito a desenvolver um espírito crítico, a pensar e a tomar decisões de forma autónoma.

Bibliografia

- ARISTÓTELES. (2012). *Ética a Nicómaco*, trad. António de Castro Caeiro (4.ª Edição), Lisboa: Quetzal Editores
- ARISTÓTELES. (1998). *Política*. trad. António Amaral e Carlos Gomes, Lisboa: Ed. Veja
- PLATÃO. (1980), *República*, trad. Maria Helena da Rocha Pereira, Porto: Fundação Calouste Gulbenkian
- ARISTÓTELES. (1968). *Poética*, trad. Ana Maria Valente, Lisboa: F.C. Gulbenkian
- BOURDIEU, P. (1989). *O Poder Simbólico*, trad. Fernando Tomaz, Lisboa: DIFEL-Difusão Editorial
- DEWEY, J. (1979). *Democracia e Educação*, trad. Godofredo e Anísio Teixeira, São Paulo: Ed. Nacional
- FREIRE, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*, Porto: Edições Afrontamento
- HEIDEGGER, M. (2012). *Caminhos de Floresta (Para quê Poetas)*, trad. Bernhard Sylla & Vítor Moura, Lisboa :F.C. Gulbenkian
- LA METTRIE. (1982). *O Homem-Máquina*, trad. António Carvalho, Lisboa: Editorial Estampa
- QUINTELA, P. (1996). *Obras Completas I Hölderlin e Outros Estudos*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,
- REBOUL, O. (2017). *Filosofia da Educação*, trad. António Rocha, Lisboa: Ed. 7
- ROUSSEAU, J.J. (2004). *EMÍLIO ou Da Educação*, trad. Roberto Leal Ferreira, São Paulo: Editora Livraria Martim Fontes
- ROUSSEAU, J.J. (2003). *O Contrato Social*, trad. Leonardo Manuel Pereira Brum, Mem Martins: Publicações Europa-América
- SARTRE, J (1961). *Existencialismo é um Humanismo*, trad. Vergílio Ferreira, Fontanelas: Editorial Presença,
- SAVATER, F. (2004). *A coragem de escolher*, trad. Carlos Aboim de Brito, Lisboa: Dom Quixote
- SAVATER, F. (2015). *Ética para um jovem*, trad. Miguel Serras Pereira, Lisboa: Dom Quixote
- SAVATER, F. (1999). *Las preguntas de la Vida*, Barcelona: Editorial Ariel
- SAVATER, F. (1997). *O Valor de Educar*, trad. Michelle Canelas, Lisboa: Editorial Presença

- SAVATER, F. (1993). *Política para um Jovem*, trad. Miguel Serras Pereira, Lisboa: Editorial Presença

Biografia Digital -sites consultados

<http://www.esramada.pt/>

<https://view.genial.ly/6338848321d0120018946f9b/interactive-content-biblioteca-da-esr-informacao-e-servicos>

<https://drive.google.com/file/d/1-VTNupNGXgBCsrjontFPAYdhSucnRE9q/view>

<https://www.foriente.pt/detalhe.php?id=09EFF63C-3FB9-4E9C-8FBF-CD02E35AFDC6&area=exposicoes>

https://futuraia.fil.pt/?doing_wp_cron=1691036472.6574969291687011718750

<https://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/dgpc/m/mosteiro-dos-jeronimos/>

Anexos



Anexo A

Planificação 10º Ação Humana

Turma: 10.º B

Lição nº1

Sumário: A definição clássica de ação. Diferença entre ação e acontecimento.

Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Recursos	Tempo	Avaliação
Reproduzir excerto de um texto de Paul Ricoeur.	-Vamos introduzir a questão da ação humana expondo um texto de Paul Ricoeur.	-Os alunos vão ler o texto e em seguida faremos uma síntese conjunta.	-Livro: Paul RICOEUR, <i>O Discurso da Ação</i> . p 30 (anexo 1)	10 minutos	Perguntas/respostas

1-Definir ação humana.	- Segundo a raiz etimológica do termo «ação» deriva de « <i>archein</i> », que, para os Gregos, significa início, começo, condução. Atuar, neste sentido, significa	- Faremos uma aproximação teórica aos vários significados da palavra ação, seguindo a sua “evolução” etimológica.	- <i>Manual Ágora, Filosofia</i> 10.ºAno p.119-120 -PowerPoint -Quadro	10 minutos	Diálogo
	iniciar algo, tomar a iniciativa, introduzir e orientar algo de novo no mundo. Para os Romanos, «ação» provém do termo latino « <i>agere</i> », o que significa pôr algo em movimento.				

2-Descrever acontecimento.	- Acontecimento corresponde às reações instintivas que os homens sofrem sem se darem conta e que ocorrem inconscientemente, como respirar, ter fome ou o adormecer. É, por isso, uma atividade inerente ao Homem e aos restantes seres vivos. Pelo acontecer, o Homem é uma natureza em bruto, preso às ocorrências biológicas. O acontecer remete-nos para a passividade: «aconteceu-me», logo, é um ato que não dependeu de mim, não teve origem consciente em mim,	-Exposição oral	- <i>Manual Essencial Filosofia</i> 10.ºAno p.75 -Quadro -Giz -Apagador	10 minutos	Perguntas/respostas
	embora possa ter partido de mim.				

3-Diferenciar ação humana de acontecimento.	-Aquilo que consideramos ação humana é um acontecimento que realizamos de forma consciente, voluntária e intencional. Por sua vez, acontecimento pode corresponder a um evento que ocorre, por exemplo num determinado lugar, num período específico: por exemplo, o surgimento de sismos que têm uma duração específica e que não depende da vontade humana.	-Os alunos serão chamados a fazer questões e a tecer comentários. Será exibida uma imagem ilustrativa de como os humanos devem agir.	-Quadro -Marcador -Imagem -Vídeo Youtube	20 minutos	-Perguntas dirigidas
---	---	--	---	------------	----------------------

Anexo 1

Paul Ricoeur (1913-2005)

“Na linguagem comum, a ação não é um acontecimento, isto é, algo que acontece; o que acontece é um movimento observável (físico ou fisiológico). Consideremos, efetivamente, as três proposições seguintes: os músculos do braço contraem-se; ele levanta o braço; ao levantar o braço, faz sinal de que vai virar. Só o primeiro enunciado se refere a um acontecimento que ocorre na realidade; os outros dois designam uma ação, um nomeando-a, o outro explicando-a pela sua intenção.

O conceito de **intenção** é o conceito-chave, juntamente com o de **motivo** e de **agente**.

Em todos os usos da palavra intenção que se reconhecem como significativos, a própria ação deve mencionar-se como um ato público (ele levanta o braço) e a intenção como o carácter da dita ação (o seu propósito ou finalidade): a saber, o carácter intencional (...)

PAUL RICOEUR, *O discurso da Ação, Lisboa, Ed. 70, 1988, p. 30*

Bibliografia digital:

<https://universoracionalista.org/como-filosofar-sem-sair-da-poltrona/>

<https://www.youtube.com/watch?v=E1rZFQqzTRc>

Bibliografia:

1- PAUL RICOEUR, *O discurso da Ação, Lisboa, Ed. 70, 1988, p. 30*

2- *Manual Ágora, Filosofia 10.º Ano, p.119-120*

3- *Manual Essencial Filosofia 10.º Ano, p.75*



Planificação 10.º Ação Humana

Turma: 10.º B

Lição nº2

Sumário: A definição da perspetiva causalista e da perspetiva volicionista.

Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Recursos	Tempo	Avaliação
1-Definir ação segundo a perspetiva causalista.	-Esta perspetiva considera que a ação envolve sempre acontecimentos mentais, ou seja, por exemplo, Donald Davidson defendeu uma conceção reducionista (reductio) da crença e do desejo. Isto é, os desejos e as crenças são	-Serão apresentados os pontos centrais desta perspetiva. Os alunos serão chamados a comentar, dando a sua opinião.	- <i>Manual Ágora Filosofia</i> 10.ºAno p.120 -PowerPoint -Giz -Quadro	25 minutos	Diálogo

	a causa intencional das nossas ações. Por exemplo, se desejo tirar um vinte à Lógica, então tenho de estudar muitíssimo. Neste exemplo, mentalmente, tenho o desejo de tirar boas notas, então, devo estudar muito (processo mental) e o resultado ou efeito seria tirar uma boa nota, noutros termos, o mental afetaria o físico.				
2-Enunciar a ação segundo a perspectiva volicionista.	-Tal como Davidson, Hugh McCann considera que a ação é um momento constitutivo da condição humana. Contudo, apresenta uma perspectiva concorrente, a saber, podem existir ações sem acontecimentos exteriores à mente do agente. Assim sendo, o acontecimento fulcral do agir humano corresponde a volição, que tem que ver com um “querer” ou vontade de realizar algo.	-Organizaremos um debate em torno da perspectiva volicionista farão perguntas sobre esta perspectiva.	-<i>Manual Ágora Filosofia</i> 10.ºAno p.121 -Quadro -Marcador -Apagador	25 minutos	Perguntas/respostas

	Por exemplo, o André quer ser médico. Neste sentido, agir é sempre uma tentativa de transformar esse sonho numa realidade efetiva, mas pode não materializar-se, ou seja, pode não tornar-se real.				
--	---	--	--	--	--

Bibliografia:

1- *Manual Ágora Filosofia* 10.ºAno p.120

2--*Manual Ágora Filosofia* 10.ºAno p.121



Planificação 10º Ação Humana

Turma: 10.º B

Lição nº3

Sumário: Análise da relação entre ação humano e valores. A distinção entre juízos de facto e juízos de valor. Enunciação do problema da natureza dos juízos morais.

Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Recursos	Tempo	Avaliação
1-Definir os valores.	- A ação humana e os valores encontram-se ligados, porque agir implica sempre uma opção, uma tomada de posição, e, e portanto, uma valoração. No decorrer da nossa	-Exposição oral	- <i>Manual Ágora Filosofia</i> 10.ºAno pp.119,148 -PowerPoint	10 minutos	Diálogo

	existência, o Homem atribui valor àquilo que o rodeia e àquilo que ele próprio é ou faz. Essa valoração é feita muitas vezes de forma imediata, uma vez que enquanto ser social e ser que nasce e se desenvolve no seio de uma determinada cultura, interioriza muitos valores predominantes na sociedade a que pertence.				
2-Distinguir juízos de facto e juízos de valor.	- Juízo de facto limitam-se a comunicar a descrição de uma determinada realidade-seja um acontecimento, um ser ou objeto, tal como ela se apresenta, indicando os atributos objetivos da mesma, isto é, os atributos que fazem com que ela seja aquilo que é e não uma outra realidade qualquer. Eliminam-se assim as demais considerações subjetivas e opinativas.	-Trataremos da diferença entre o juízo de facto e juízo de valor e faremos uma síntese conjunta.	-<i>Manual Ágora Filosofia</i> 10.º Ano pp.148,149 -Quadro -Marcador -Apagador	20 minutos	Perguntas dirigidas

	Por exemplo, se, neste momento, na Ramada, está a chover, eu diria “Na Ramada está a chover” (acontecimento). São juízos que reúnem o consenso de todos, pois não podem ser desmentidos e tentar desmenti-los equivale a negar o real. -Juízos de valor são sempre apreciações subjetivas que expressam a forma como o indivíduo se relaciona com o real. Estão sempre impregnados de intencionalidade e de significação. É nos chamados juízos de valor que utilizamos os muitos valores à nossa disposição, e com os quais classificamos a realidade. Por exemplo: «O Porto é uma cidade bonita», para mim, pode não				
--	---	--	--	--	--

	ser bonita para outras pessoas. A Margarida pode ser inteligente na perspetiva dos seus amigos, mas alguém poderá não ter a mesma opinião.				
3.Enunciar o problema da natureza dos juízos morais (subjativismo moral)	- O subjativismo moral defende que apesar de existirem factos morais, estes não são objetivos. Quando falamos acerca do bem e do mal ou daquilo que pode estar certo ou errado, estamos a tratar de proposições consideradas genuínas, mas a sua interpretação é subjativa, na medida em que não existem verdades absolutas. O que existem são opiniões pessoais. Por exemplo, quando digo: «o André é uma pessoa altruísta». Outras pessoas podem	-Iremos expor os problemas relacionados com os juízos morais. Seremos levados a refletir sobre o subjativismo moral.	-<i>Manual Ágora Filosofia</i> 10.ºAno pp.150,151,152,153 -<i>Vídeo YouTube</i>	20 minutos	Perguntas/respostas

	não concordar com a minha opinião.				
--	---------------------------------------	--	--	--	--

Bibliografia:

1- *Manual Ágora, Filosofia 10.º Ano*, pp.119,148; 150, 151,152,153

2- <https://www.youtube.com/watch?v=vRAyOne0IPo>

Planificação 10º O problema da natureza dos juízos

morais

Turma: 10.º B

Licção nº4

Sumário: Definição de relativismo moral. Apresentação dos argumentos bem como das objeções.

Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Recursos	Tempo	Avaliação
1-Definir relativismo moral	- A relatividade moral defende que o que é moralmente certo ou errado está condicionado pela perspectiva de uma sociedade ou de uma cultura, que encontra respaldo ou reflexo nos hábitos e formas de pensar.	- Exposição oral.	- <i>Manual Ágora Filosofia</i> 10.ºAno p.155 - Anexo 1 -Excerto de Chales Montesquieu.	10 minutos	Diálogo
2-Analisar o argumento da diversidade cultural.	1-Argumento da diversidade cultural - No	-Os alunos serão chamados a fazer	-Quadro -Giz	10 minutos	Perguntas/respostas

	que diz respeito aos valores morais e verificamos que há diferentes opiniões que variam de acordo com as diferentes culturas que oferecem sempre perspectivas diferentes de como encarar a realidade, pois cada cultura tem os seus próprios códigos.	questões e a tecer comentários.	- <i>Manual Ágora Filosofia</i> 10.ºAno p.156		
3-Apresentar as principais objeções ao argumento da diversidade.	-Há juízos morais partilhados por todas as sociedades, tais como os relacionados com os Direitos Humanos. -O relativismo cultural impede o progresso e o diálogo intercultural.	-Os alunos terão de apresentar o seu ponto de vista.	-PowerPoint <i>Manual Ágora Filosofia</i> 10.ºAno p.157	10 minutos	Perguntas direcionadas
4-Enunciar o argumento da tolerância.	-Argumento da tolerância: Devemos desenvolver a capacidade de ser tolerantes em relação à diversidade de práticas e códigos morais.	-Iremos organizar um debate para tentarmos compreender o que pode significar ser tolerante.	-Marcador -Quadro <i>Manual Ágora Filosofia</i> 10.ºAno p.158	10 minutos	Diálogo
5-Identificar objeções ao argumento da tolerância.	-Não podemos tolerar sociedades intolerantes. -O relativismo coloca-nos perante sociedades moralmente infalíveis, que	-Os alunos serão chamados a dar exemplos de situações em que a intolerância está presente.	-Computador -Giz -Apagador - <i>Manual Ágora Filosofia</i> 10.ºAno p.158	10 minutos	Perguntas/respostas

	nunca estão erradas, no entanto, há sociedades que cometem graves injustiças, por exemplo a violação dos Direitos Humanos.				
6-Apresentar as principais objeções ao argumento da tolerância.	-Não podemos tolerar sociedades intolerantes. -As sociedades precisam de aperfeiçoamentos morais.	-Visualização de um vídeo Youtube (Anexo 2)	-Marcador -Quadro <i>Manual Ágora Filosofia</i> 10.ºAno p.158	5 minutos	

Bibliografia:

Manual Ágora Filosofia 10.ºAno pp.155,156,157,158

-Anexo 1-Excerto de texto Montesquieu

-Anexo 2 <https://www.youtube.com/watch?v=n7m1kYvgcpw>

Planificação 10º Ação Humana

Turma: 10.º B

Lição nº5 e 6

Sumário: Análise e interpretação do objetivismo moral. Identificação das possíveis objeções.

Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Recursos	Tempo	Avaliação
1-Definir objetivismo moral	- Segundo o objetivismo, os juízos morais são proposições, cujo valor de verdade pode ser determinado à semelhança dos juízos de facto (proposições que pretendem descrever a realidade), isto é,	-Exposição oral -Debate	- <i>Manual Ágora Filosofia</i> 10.ºAno p.160 -PowerPoint	33 minutos	Diálogo

	independentemente de quaisquer perspetivas ou enquadramentos culturais. O mesmo é dizer, há ações objetivamente boas e outras objetivamente imorais.				
2- Analisar o argumento relacionado com o objetivismo moral.	-O valor de verdade dos juízos morais deixaria de flutuar ao sabor de critérios subjetivos e convenções sociais. -A divergência entre indivíduos e culturas seriam superados.	- Síntese conjunta.	-<i>Manual Ágora Filosofia</i> 10.ºAno p.161 -Quadro -Marcador -Apagador	33 minutos	Perguntas dirigidas
3. -Apresentar as principais objeções ao argumento da perspetiva objetivista.	- Os factos e os valores não são a mesma coisa, além de que não existe uma natureza humana que nos levaria a classificar as situações da mesma maneira. - A diversidade de valores, logo que não falemos em situações que implicam a violação	-Iremos expor os problemas relacionados com os juízos morais. Seremos levados a refletir sobre os problemas levantados pelo objetivismo moral. -Leitura e interpretação de um excerto de um heterónimo de Fernando Pessoa, a saber, Bernardo Soares	-<i>Manual Ágora Filosofia</i> 10.ºAno p. 162 -<i>Fernando Pessoa (heterónimo Bernardo Soares) in Livro do Desassossego (anexo 1)</i>	33 minutos	Perguntas/respostas

	dos Direitos Humanos Universais, é desejável e enriquecedora, uma vez que permite pensar na possibilidade de aprendermos uns com os outros e progredirmos moralmente.				
--	---	--	--	--	--

Bibliografia:

1- *Manual Ágora, Filosofia 10.ºAno*, pp.160,161,162

2- Anexo 1

Anexo 1

Não tenho sentimento nenhum político ou social. Tenho, porém, num sentido, um alto sentimento patriótico. **Minha pátria é a língua portuguesa.** Nada me pesaria que invadissem ou tomassem Portugal, desde que não me incomodassem pessoalmente. Mas odeio, com ódio verdadeiro, com o único ódio que sinto, não quem escreve mal português, não quem não sabe sintaxe, não quem escreve em ortografia simplificada, mas a página mal escrita, como pessoa própria, a sintaxe errada, como gente em que se bata, a ortografia sem ípsilon, como o escarro directo que me enoja independentemente de quem o cuspiisse.”

Fernando Pessoa (heterónimo Bernardo Soares) *in* Livro do Desassossego

ANEXO B

AÇÃO HUMANA E VALORES

ÍNDICE

- **Ação Humana**
- **Acontecimento**
- **Falar de ação humana**
- **Quais são os elementos que permitem falar de ação, agir.**
- **Definição de ação-perspetiva causalista de Donald Davidson**
- **Definição de ação-perspetiva volicionista (vontade) de Hugh McCann**

PAUL RICOEUR (1913-2005)

- “Na linguagem comum, a ação não é um acontecimento, isto é, algo que acontece; o que acontece é um movimento observável (físico ou fisiológico). Consideremos, efetivamente, as três proposições seguintes: os músculos do braço contraem-se; ele levanta o braço; ao levantar o braço, faz sinal de que vai virar. Só o primeiro enunciado se refere a um acontecimento que ocorre na realidade; os outros dois designam uma ação, um nomeando-a, o outro explicando-a pela sua intenção. O conceito de intenção é o conceito-chave, juntamente com o de motivo e de agente. Em todos os usos da palavra intenção que se reconhecem como significativos, a própria ação deve mencionar-se como um ato público (ele levanta o braço) e a intenção como o carácter da dita ação (o seu propósito ou finalidade): a saber, o carácter intencional (...)”
- PAUL RICOEUR, O discurso da Ação, Lisboa, Ed. 70, 1988, p. 30

ACONTECIMENTO

- **Acontecimento** corresponde às reações instintivas que os homens sofrem sem se darem conta e que ocorrem inconscientemente, como respirar, ter fome ou o adormecer. É, por isso, uma atividade inerente ao Homem e aos restantes seres vivos. Pelo acontecer, o Homem é uma natureza em bruto, preso às ocorrências biológicas. O acontecer remete-nos para a passividade: «aconteceu-me», logo, é um ato que não dependeu de mim, não teve origem consciente em mim, embora possa ter partido de mim.

FALAR DE AÇÃO HUMANA

- Não é involuntário e meramente orgânico, como o acontecer.
- Pressupõe um **agente** dotado de consciência, vontade e intencionalidade.

QUAIS SÃO OS ELEMENTOS QUE PERMITEM FALAR DE AÇÃO, AGIR, SÃO:

- **Agente criador** -o autor da ação; dotado de consciência e vontade para agir.
- **Intenção**-o propósito com que se leva a cabo determinada ação, «o que vou fazer?», um desejo e uma crença que mobilizam o agente criador e se revela num projeto, num «quê».
- **Motivo**- é consciente, justifica a intenção e o «porquê» desse agir interpreta a intenção.
- **Causa**- instância que determina uma ação ou uma série de acontecimentos consequentes.
- **Fim**- todo o agente age por causa de um fim.
- **Liberdade**-não determinação do agente e condição de possibilidade da ação.
- **7-Responsabilidade**- o prestar contas pelos atos livremente realizados.

DEFINIÇÃO DE AÇÃO-PERSPETIVA CAUSALISTA DE DONALD DAVIDSON

- A AÇÃO ENVOLVE SEMPRE ACONTECIMENTOS MENTAIS (DESEJO E CRENÇA).
 - NUM SEGUNDO MOMENTO, ENVOLVE ACONTECIMENTOS FÍSICOS CAUSADOS PELOS ACONTECIMENTOS MENTAIS.
-
- LOGO, A INTENÇÃO IMPLICA PELO MENOS TER ALGUMAS CRENÇAS E DESEJOS, OU SEJA, AS INTENÇÕES CAUSAM AS AÇÕES.

-
- Nesta perspetiva a ação é o resultado de uma tomada de posição consciente do agente ou sujeito.
 - Exemplo: Eu tenho o desejo de ter boa nota à Lógica e creio que se estudar muitíssimo, eu terei boa nota (desejo e crença). Quando estudo muitíssimo e tiro boa nota realizo a ação.

DEFINIÇÃO DE AÇÃO-PERSPETIVA VOLICIONISTA

- Tal como Davidson, Hugh McCann considera que a ação é um momento constitutivo da condição humana.
- McCann contrariamente acredita que podem existir ações sem acontecimentos exteriores à mente do agente.
- Quando falamos em processos mentais envolvidos na produção de um acontecimento, existe um que é essencial, a saber, a volição (vontade, querer etc). Quando tenho vontade de realizar algo.
- Neste sentido, agir corresponde a vontade do agente de concretizar algo, mas essa realização pode ocorrer.

-
- Nesta perspectiva aquilo que chamamos de ação é uma tentativa de realizar um determinado projeto.
 - Exemplo: Eu quero ser médico e estudo muitíssimo (volição, quer, ter vontade, desejar), mas apesar de estudar muitíssimo possa não conseguir concretizar esse projeto.

AÇÃO HUMANA E VALORES

-
- **A ação humana** e os **valores** encontram-se ligados, porque agir implica sempre uma opção, uma tomada de posição, e, portanto, uma valoração. No decorrer da nossa existência, o Homem atribui valor àquilo que o rodeia e àquilo que ele próprio é ou faz. Essa valoração é feita muitas vezes de forma imediata, uma vez que enquanto ser social e ser que nasce e se desenvolve no seio de uma determinada cultura, interioriza muitos valores predominantes na sociedade a que pertence, e que, inevitavelmente, se encontra organizada em torno de certas preferências e renúncias comuns

-
- Atribuir valor, ou valorar algo, implica fazer juízos, e, para melhor se compreender os valores, importa referir e ter em consideração que nem todos os juízos efetuados pelo Homem são **juízos de valor**, uma vez que também existem **os juízos de facto**

-
- **Juízo de facto** limitam-se a comunicar a descrição de uma determinada realidade-seja um acontecimento, um ser ou objeto, tal como ela se apresenta, indicando os atributos objetivos da mesma, isto é, os atributos que fazem com que ela seja aquilo que é e não uma outra realidade qualquer. Eliminam-se assim as demais considerações subjetivas e opinativas. Por exemplo, se, neste momento, na Ramada, está a chover, eu diria “Na Ramada está a chover” (acontecimento).

-
- São juízos que reúnem o consenso de todos, pois não podem ser desmentidos e tentar desmenti-los equivale a negar o real.

-
- **Juízos de valor** são sempre apreciações subjetivas que expressam a forma como o indivíduo se relaciona com o real. Estão sempre impregnados de intencionalidade e de significação. É nos chamados juízos de valor que utilizamos os muitos valores à nossa disposição, e com os quais classificamos a realidade.

-
- **Por exemplo:** «O Porto é uma cidade bonita», para mim, pode não ser bonita para outras pessoas.
 - A Margarida pode ser inteligente na perspetiva dos seus amigos, mas alguém poderá não ter a mesma opinião.

- **Subjetivismo moral:**

- O subjetivismo moral defende que apesar de existirem factos morais, estes não são objetivos.
- Quando falamos acerca do bem e do mal ou daquilo que pode estar certo ou errado, estamos a tratar de proposições consideradas genuínas, mas a sua interpretação é subjetiva, na medida em que não existem verdades absolutas. O que existem são opiniões pessoais.

-
- Por exemplo, quando digo: «o André é uma pessoa altruísta». Outras pessoas podem não concordar com a minha opinião.
 - Para os defensores desta perspetiva os juízos morais descrevem apenas os nossos sentimentos de aprovação ou reprovação em relação a um determinado tema, ou seja, não há verdades objetivas. O que existe é o **argumento do desacordo** (opiniões divergentes).

-
- **Objeção**
 - 1-Podemos objetar com exemplos que normalmente geram consenso: que giram em torno de direitos fundamentais, como a vida, igualdade, liberdade etc.

AÇÃO HUMANA E VALORES

O RELATIVISMO CULTURAL

- Se soubesse de alguma coisa útil para a minha pátria e que fosse prejudicial para a Europa, ou que fosse útil para a Europa e prejudicial para o género humano, consideraria isso um crime, porque sou Homem necessariamente, ao passo que francês somente o sou por acaso.”

- Charles de Montesquieu

-
- **O relativismo cultural** é a concepção segundo a qual uma cultura só pode ser interpretada a partir de si própria, no seu interior. O relativismo cultural aceita e defende que cada cultura se expressa de uma forma própria e sempre válida. E que, portanto, por acréscimo axiológico (filosofia dos valores, particularmente dos valores morais), os valores culturais não se podem comparar. Sendo assim, todas as culturas têm o seu valor e a extraordinária diversidade cultural apela a um sentido de tolerância e respeito mútuo.

-
- O **relativismo moral** é uma perspectiva que encara os juízos morais como subjetivamente relacionados ao contexto, como a configuração cultural ou tempo e lugar na história. Também assinala que não há um objetivo universal de diretrizes morais.
 - Estes afirmam que as ações de diferentes culturas não devem ser moralmente julgadas de fora, e não há um conjunto de valores morais e diretrizes que são superiores a outros.

TESES APRESENTADAS PELO RELATIVISMO MORAL

-
- **Argumento da diversidade cultural-** No que diz respeito aos valores morais verificamos que há diferentes opiniões que variam de acordo com as diferentes culturas que oferecem sempre perspectivas diferentes de como encarar a realidade, pois cada cultura tem os seus próprios códigos.

OBJEÇÕES

- Há juízos morais partilhados por todas as sociedades, sobretudo os que se prendem com a sua sobrevivência e os que se relacionam com os Direitos Humanos.
- Algumas sociedades podem estar enganadas nas suas avaliações morais.
- O relativismo cultural impede o progresso e o diálogo intercultural.

ARGUMENTO DA TOLERÂNCIA

- O relativismo cultural promove a tolerância entre culturas.
- O relativismo cultural impede o etnocentrismo.

ETNOCENTRISMO

- Esta convicção, esta crença experimentada por uma dada cultura de que possui o *saber* e que se sente na obrigação de impor às outras é enquadrada pelos antropólogos no **etnocentrismo**.

-
- **Primeira Pergunta:** Não será errado achar-se que uma dadacultura é superior a uma outra?
 - **Segunda Pergunta:** Não serão todas as culturas constituintes de um só todo que tem o nome de HUMANIDADE?

OBJETIVISMO MORAL

-
- Segundo o objetivismo, os juízos morais são proposições, cujo valor de verdade pode ser determinado à semelhança dos juízos de facto (proposições que pretendem descrever a realidade), isto é, independentemente de quaisquer perspetivas ou enquadramentos culturais. O mesmo é dizer, há ações objetivamente boas e outras objetivamente imorais.

ARGUMENTO

- O valor de verdade dos juízos morais deixaria de flutuar ao sabor de critérios subjetivos e convenções sociais.
- A divergência entre indivíduos e culturas seriam superados.

OBJEÇÕES

- Os factos e os valores não são a mesma coisa, além de que não existe uma natureza humana que nos levaria a classificar as situações da mesma maneira.
- A diversidade de valores, logo que não falemos em situações que implicam a violação dos Direitos Humanos Universais, é desejável e enriquecedora, uma vez que permite pensar na possibilidade de aprendermos uns com os outros e progredirmos moralmente.

TEXTO DE FERNANDO PESSOA

- “Não tenho sentimento nenhum político ou social. Tenho, porém, num sentido, um alto sentimento patriótico. Minha pátria é a língua portuguesa. Nada me pesaria que invadissem ou tomassem Portugal, desde que não me incomodassem pessoalmente. Mas odeio, com ódio verdadeiro, com o único ódio que sinto, não quem escreve mal português, não quem não sabe sintaxe, não quem escreve em ortografia simplificada, mas a página mal escrita, como pessoa própria, a sintaxe errada, como gente em que se bata, a ortografia sem ípsilon, como o escarro directo que me enoja independentemente de quem o cuspiisse.”

Fernando Pessoa (heterónimo Bernardo Soares) *in* Livro do Desassossego

ANEXO C
Teste e correção



Escola Secundária da Ramada

10.º ANO- 2º Semestre

Teste sumativo de Filosofia (Ação e Valores) 10.º B

Nome: _____ N.º

Grupo I

1-Seleciona a opção correta.

A ação humana pode ser avaliada de vários pontos de vista-moralidade e legalidade. Isto significa que...

- a) há ações humanas que podem ser socialmente reprováveis, mas que não têm punição legal.
- b) não deve ser confundida a legalidade de uma ação com a sua moralidade.
- c) todas as ações ilegais são também incorretas do ponto de vista moral.
- d) existem ações consideradas ilegais e para as quais existe uma punição social.

2-Seleciona a opção correta.

Procurar os princípios que nos permitem justificar a aceitação ou a rejeição da prática da eutanásia ou da pena de morte, enquadra-se...

- a) no âmbito do relativismo cultural.
- b) no plano ético.
- c) no plano moral.
- d) no âmbito da diversidade cultural.

3-Seleciona a opção correta

Agir de forma moral significa que se deve...

- a) seguir, sem exceção, todas as normas morais e jurídicas estabelecidas pela sociedade.
- b) aderir de forma livre às normas morais instituídas e ser responsável pelos seus atos.
- c) ter conhecimento das regras e normas morais instituídas na sociedade.
- d) obedecer às leis e normas jurídicas de uma sociedade.

4-Seleciona a opção correta

O conceito de valor, apesar de ser difícil de definir, estabelece...

- a) uma preferência.
- b) uma propriedade do objeto
- c) um facto.
- d) uma qualidade objetiva.

5-Seleciona a opção correta

Agimos em função dos valores.

- a) Falso; porque nem sempre a ação é pautada por valores, mas sim por afetos.
- b) Verdadeiro; se a ação não fosse pautada por valores não existiria a liberdade.
- c) Falso; a lei jurídica não é um valor, mas sim uma imposição e agimos em função dela.
- d) Verdadeiro; as ações partem de escolhas do sujeito e estas são orientadas por valores.

6-Seleciona a opção correta

Os princípios gerais que permitem identificar e justificar a adoção de valores denominam-se...

- a) hierarquia de valores.
- b) critérios valorativos.
- c) juízos de valor.
- d) conceção relacional de valores.

7-Seleciona a opção correta

Os juízos de facto são...

- a) objetivos e pessoais.
- b) subjetivos e estabelecem uma preferência.
- c) descritivos e empiricamente observáveis.
- d) objetivos e apreciativos.

8-Seleciona a opção correta

Qual destes juízos expressa um juízo de facto

- a) a Maria gosta de filmes de terror.
- b) os filmes de terror são pouco atrativos.
- c) prefiro filmes de terror a outros que são muito piores e sem qualidade.
- d) não se pode avaliar os filmes de terror pela sua qualidade.

9-Seleciona a opção correta

A discussão filosófica acerca do problema dos juízos morais centra-se em saber se...

- a) o ser humano é naturalmente um ser moral.
- b) os juízos morais são juízos de valor.
- c) existe uma diferença entre estes juízos e os demais juízos de valor.
- d) os juízos morais poderão ser universais e ter valor de verdade.

10-Seleciona a opção correta

Ao referirmos ser a sociedade que determina o que é ou não moral, assume-se uma posição...

- a) emotivista.
- b) relativista.
- c) subjetivista.
- d) objetivista.

11-Seleciona a opção correta

O subjetivismo defende que...

- a) os valores sobrepõem-se aos factos, sendo, por isso, subjetivos.
- b) cada indivíduo avalia as coisas a partir do contexto em que esta inserido
- c) os valores são independentes dos sujeitos e, por isso, universais.
- d) os valores dependem das preferências dos sujeitos.

12-Seleciona a opção correta

Uma das críticas apontadas ao subjetivismo moral é...

- a) a minha opinião ser sempre mais valorizada do que a de outros.
- b) a moralidade deixa de ter valor de verdade.
- c) o debate sobre a moralidade torna-se insustentável.
- d) colocar em causa o respeito pela diversidade cultural.

13-Seleciona a opção correta

A Declaração Universal dos Direitos Humanos procura assumir uma posição...

- a) emotivista.
- b) relativista.
- c) subjetivista.
- d) objetivista.

14-Seleciona a opção correta

O multiculturalismo defende que...

- a) todas as culturas têm igual valor.
- b) todos os indivíduos deverão conter elementos de outras culturas.
- c) deverá existir um diálogo entre culturas.
- d) a existência de culturas diferentes poderá dar origem a criação de subcomunidades culturais

15-Seleciona a opção correta

Uma teoria filosófica que encare o valor como uma vivência defende que...

- a) os valores são dependentes de uma apreciação do sujeito.
- b) os valores são objetivos e independentes de uma apreciação do sujeito.
- c) os valores são subjetivos e independentes de uma apreciação do sujeito.
- d) os valores são subjetivos e dependentes de uma apreciação do sujeito.

16-Seleciona a opção correta

Uma teoria filosófica que encare o valor como uma qualidade dos objetos defende que...

- a) os valores existem, objetivamente, enquanto qualidades ideais.
- b) os valores existem, objetivamente, enquanto qualidades reais das coisas.
- c) os valores existem, subjetivamente, enquanto qualidades reais das coisas.
- d) os valores existem, subjetivamente, enquanto qualidades ideais das coisas.

17-Seleciona a opção correta

Para um filósofo que defenda que os valores são entidades ideais...

- a) estes são dependentes dos objetos, materiais, temporais e mutáveis.
- b) estes são dependentes dos objetos, imateriais, intemporais e imutáveis.
- c) estes são independentes dos objetos, materiais, temporais e mutáveis.
- d) estes são independentes dos objetos, imateriais, intemporais e mutáveis.

18-Seleciona a opção correta

Dizer que algo é bom ou mau, dependendo do contexto cultural em que se vive, é...

- a) uma atitude absolutista em relação aos valores.
- b) uma atitude relativista em relação aos valores.
- c) uma atitude objetivista em relação aos valores.
- d) uma atitude subjetivista em relação aos valores.

19-Seleciona a opção correta

Selecione a afirmação que é incompatível com a perspectiva relativista acerca dos juízos morais.

- a) Culturas diferentes têm padrões morais diferentes, havendo culturas com padrões morais errados.
- b) Diferentes grupos culturais, por vezes, têm os mesmos valores morais.
- c) Agir bem é agir de acordo com os padrões culturais do grupo a que se pertence.
- d) Há indivíduos que não se ajustam aos padrões morais da sociedade em que foram educados.

20-Seleciona a opção correta

Para o subjetivismo moral, o juízo de que roubar é errado

- a) corresponde a um facto moral que a razão pode descobrir.
- b) reflete a reprobção do roubo pela sociedade.
- c) exprime uma preferência individual por não roubar.
- d) decorre da autoridade de uma autoridade divina.

21-Seleciona a opção correta

“A Luísa viajou muito e notou diferenças significativas, por exemplo, no estatuto das mulheres em diferentes sociedades. Alguns hábitos, como o de as mulheres apenas poderem passear acompanhadas, chocaram a Luísa; contudo, pareceu-lhe que muitas dessas mulheres aceitavam hábitos sem reserva. Esta observação foi a razão para a Luísa concluir que aquilo que é certo ou errado depende de cada cultura. Perante o relato da Luísa, a Paula recordou que o estatuto das mulheres tinha mudado muito em Portugal, nas últimas décadas, e afirmou que isso representava um progresso, pois a sociedade portuguesa abandonara leis e hábitos errados”

É razoável presumir que...

- a) a Luísa é relativista e a Paula objetivista.
- b) ambas são subjetivistas.
- c) ambas são relativistas.
- d) a Luísa é objetivista e a Paula subjetivista.

22-Seleciona a opção correta

Identifique a questão que envolve o problema da natureza dos juízos morais.

- a) Será que só os princípios morais importam?
- b) o juízo de que é correto acolher refugiados exprime uma preferência pessoal?
- c) Será a escravatura moralmente permissível?
- d) o juízo de que uma certa pessoa é corajosa é um juízo de valor acerca dessa pessoa?

23-Seleciona a opção correta

A diversidade dos juízos de valor é...

- a) um facto.
- b) um valor.
- c) um fenómeno subjetivo.
- d) um fenómeno de terceira ordem.

24-Seleciona a opção correta

Os juízos de valor não são nem verdadeiros, nem falsos.
Esta afirmação é...

- a) falsa, porque os juízos de valor são apreciações que variam de sujeito para sujeito.
- b) verdadeira, porque os juízos de valor são apreciações que variam de sujeito para sujeito.
- c) falso, porque os juízos de valor não obstante a cultura são sempre falsos.
- d) verdadeira, porque os juízos de valor não obstante a cultura são sempre verdadeiros.

25-Seleciona a opção correta

Segundo o subjetivismo/relativismo, os valores são...

- a) projeções das nossas preferências sobre o mundo.
- b) propriedades realmente existentes no mundo.
- c) propriedades objetivas das nossas mentes.
- d) projeções dos factos sobre o mundo.

26-Seleciona a opção correta

Face à discordância entre duas pessoas quanto a uma questão de valor, o objetivista defende que...

- a) ambos têm de facto razão.
- b) nenhuma delas pode ter razão.
- c) não podem ter ambas razão.
- d) nunca podemos saber quem tem a razão.

27-Seleciona a opção correta

Uma das críticas ao relativismo cultural é...

- a) a impossibilidade de se poder falar em progresso civilizacional.
- b) a de que sociedades diferentes possuem diferentes padrões de cultura.
- c) a não existência de verdades absolutas na moral.
- d) todas as práticas culturais são toleráveis.

28-Seleciona a opção correta

De acordo com a perspectiva do relativismo cultural...

- a) há um padrão universal de avaliação dos códigos comportamentais de cada cultura.
- b) os códigos morais são os mesmos em todas as culturas.
- c) os critérios valorativos não variam de cultura para cultura.
- d) a diversidade cultural é respeitada.

29-Seleciona a opção correta

O facto de algumas culturas defenderem a poligamia e outras a monogamia isso significa que...

- a) não existem ações imorais e todas as práticas devem ser aceites.
- b) existem verdades morais absolutas.
- c) culturas diferentes apresentam códigos morais diferentes.
- d) algumas culturas não possuem códigos morais.

30-Seleciona a opção correta

O relativismo cultural defende que o “infanticídio é um mal.”
Isto significa que o infanticídio...

- a) implica maior sofrimento do que bem-estar para a sociedade.
- b) é aprovado pela maioria da sociedade.
- c) é desaprovado numa determinada sociedade.
- d) é aceite pelos defensores do etnocentrismo.

Grupo II

2-Leia o texto seguinte, no qual o autor refere uma posição acerca do problema dos juízos morais.

[...] Temos de evitar a suposição arrogante de que os nossos costumes são «certos» e de que os costumes dos outros povos são inferiores. Isto [...] que devemos abster-nos de fazer juízos morais sobre as outras culturas. Devemos adotar uma política de vive e deixa viver.

J. Rachels, Problemas da Filosofia, Lisboa, Gradiva, 2009, p.238

2.1-Há quem considere que a posição acerca do problema da natureza dos juízos morais referida no texto envolve uma contradição.

-Explique essa contradição

-Na sua resposta comece por identificar a tese acerca do problema da natureza dos juízos morais referida no texto.

Leia o texto seguinte.

«[...] Poderíamos pensar que já teríamos a esta hora ultrapassado a crença de que as mulheres não são adequadas para os níveis mais elevados de educação, em qualquer área de estudos. Por esse motivo, é perturbador saber que mais de trinta universidades

iranianas excluíram melhores de mais de setenta cursos, de engenharia, física nuclear e informática à literatura inglesa, arqueologia e gestão (referente a 2012). Segundo Shirin Ebadi, advogada iraniana ativista dos direitos humanos e vencedor do prémio Nobel, as restrições fazem parte da política do governo para limitar as oportunidades das mulheres fora de casa [...]

Há quem declare que o ideal de igualdade sexual representa um ponto de vista cultural particular, e que os ocidentais não devem procurar impor os seus valores a outras culturas. É verdade que os textos islâmicos afirmam de várias maneiras a superioridade dos homens perante as mulheres. Porém, o mesmo se pode dizer dos tetos judaicos e cristãos; e o direito à educação, sem discriminação, é garantida em várias declarações internacionais e acordos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que quase todos os países, incluindo o Irão assinaram.»

Peter Singer (2016), *Ética no Mundo Real*, Lisboa, Edições 70 pp.187-188

2.2 Será que o ideal de igualdade de género representa um ponto de vista cultural particular?

- Assuma claramente uma posição.
- Argumente a favor da sua posição.
- Integre a informação do texto na sua resposta.

Proposta de correção

Grupo I

-Escolha múltipla

1-A	9-D	17-D	25-A
2-B	10-B	18-B	26-C
3-B	11-D	19-A	27-A
4-A	12-C	20-C	28-D
5-D	13-D	21-A	29-C
6-B	14-A	22-B	30-C
7-C	15-D	23-A	
8-A	16-B	24-B	

Grupo II

-Desenvolvimento

2.1

Identificação da tese acerca do problema da natureza dos juízos morais:

-No texto, é referido o relativismo moral (posição segundo a qual o moralmente certo e o moralmente errado são a expressão de padrões culturais ou dependem de cada cultura).

Explicação da contradição

-se aceitarmos o relativismo moral, defenderemos que qualquer juízo moral é correto desde que esteja de acordo com a cultura a que se pertence e, por conseguinte, que «devemos abster-nos de fazer juízos morais sobre outras culturas» / «devemos adotar uma política de vive e deixa viver»

-uma vez que a regra segundo a qual «devemos abster-nos de fazer juízos morais sobre outras culturas»/«devemos adotar uma política de vive e deixa viver» é apresentada como correta, independentemente da cultura a que se pertence, mas ela própria é uma regra moral, o relativismo moral parece ser contraditório.

2.2

O aluno poderá responder de acordo com os seguintes itens, ou outros igualmente relevantes:

(se adotar a posição relativista)

-Sim, o ideal de igualdade de género (ou sexual) representa um ponto de vista cultural particular;

-As culturas adotam diferentes práticas e valores no seu interior e aquilo que cada cultura define como socialmente certo ou errado está dependente das crenças que os seus membros partilham;

-A verdade/falsidade dos juízos morais depende dos valores e princípios socialmente aprovados no interior das culturas; os juízos morais são relativos aos padrões culturais das sociedades, pelo que não há verdades morais objetivas e universais;

-Os desacordos morais que existem decorrem da diversidade de padrões culturais, mas um determinado juízo moral ou uma prática cultural correta (veja-se o caso referido no texto relativo ao Irão-proibir as mulheres de frequentar determinados cursos universitários) não são «os verdadeiros» ou «os corretos».

-Poderá acrescentar-se que os diferentes países, incluindo o Irão, que assinaram a DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos) aplicam ou hierarquizam, na prática, os princípios e os direitos e os direitos das pessoas de maneira muito diferente;

-É importante adotar a tolerância face às crenças morais de outras culturas; a forma como as diferentes culturas põem em prática os valores e os princípios morais devem ser respeitadas, pois não é legítimo impor aos outros a nossa própria cultura “forma cultural” de pensar e viver.

-Há quem pense que os países do Ocidente adquiriram uma certa hegemonia cultural que querem impor como a única. Esta hegemonia cultural é perigosa, pois pode aproximar-se do etnocentrismo. Por isso, há quem defenda que “os ocidentais não devem procurar impor os seus valores a outras culturas.”

(Se adotar uma posição objetivista)

-Não,o ideal de igualdade de género pode representar um ponto de vista,mas não é meramente relativo ao contexto cultural de uma dada sociedade ou comunidade, ne é exclusivamente dependente de preferências ou opiniões pessoais.

-A igualdade de direitos homens e mulheres, nomeadamente no acesso à educação e ao ensino universitário- para nos reportarmos ao caso referido no texto- deveria ser reconhecida como um Direito Universal, tal como está previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

-Impedir as mulheres de frequentarem cursos universitários tradicionalmente ocupados por homens não é justificável de um ponto de vista imparcial, pois não está a considerar os interesses das mulheres de igual modo. Há boas razões para acreditar que “a igualdade de direitos entre homens e mulheres no acesso educação é moralmente legítima”, e o juízo moral que esta afirmação exprime é objetivamente verdadeira.

-Os juízos morais devem ser universalizáveis, isto é, formulados de um ponto de vista universal e imparcial.

-A moral não é uma questão de opinião pessoal ou de padrões culturais. É possível definir princípios morais universais (como a igualdade de género) que todos devem/deveriam partilhar e respeitar

COTAÇÕES

Grupo	ITEM	
	Cotação (em pontos)	
I	1. a 30. 30 x 5 pontos	150
II	2.1 a 2.2 2 x 25 pontos	50
TOTAL		200

Anexo D
Atividade realizada

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE

Atividade Principal <i>Kaverna (Um delírio filosófico)</i> : atividade de teatro-debate no Dia Mundial da Filosofia.	Turma(s) 11.º F e H	Disciplina(s) Filosofia	Data 3 de outubro a 17 de novembro
	N.º de Alunos 7		

Atividade(s) Proposta(s)	Objetivos Gerais	Materiais / Recursos	Observações
3 de outubro Apresentação da proposta de atividade aos alunos e da estratégia disciplinar para a sua concretização. 4 de outubro a 28 de outubro Escrita do guião <i>Kaverna (Um delírio filosófico)</i> e definição da estrutura definitiva da atividade. 31 de outubro, 07 e 14 de novembro Ensaio da leitura encenada de <i>Kaverna (Um delírio Filosófico)</i> por alunos de 11.º F e H. 17 de novembro 1.ª Sessão: 11h-11h50 2.ª Sessão: 14h15-15h05 Visionamento do video-clip “Are You Lost In The World Like Me” de Steve Cutts e Moby & The Void Pacific Choir. <i>Kaverna (Um delírio filosófico)</i>: atividade de teatro-debate no Dia Mundial da Filosofia.	Estimular o interesse por assuntos relacionados com a sociedade contemporânea, desafiando à problematização e à reflexão. Promover o gosto pela leitura. Aprimorar a oralidade, a construção de discurso e a comunicação em público. Promover a interação, a solidariedade, a empatia e o sentido de responsabilidade. Desenvolver capacidades nos domínios da expressão e da comunicação vocal e corporal. Proporcionar momentos de reflexão crítica e partilha de ideias. Incentivar o diálogo, o entendimento e o espírito de tolerância. Compreender códigos teatrais e explorar técnicas variadas de dramatização.	Auditório. Adereços cénicos e de figurino. Computador, material de som e luz. Recursos digitais: - Microsoft PowerPoint; - Spotify; - Youtube. Referências: Platão (2012). <i>República</i>, Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 13.ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Platão (2017). <i>República</i>, Tradução, prefácio e notas de Elísio Gala. 2.ª edição. Silveira: Bookbuilders / Letras Errantes, Lda. Río, Pilar del (2022). <i>A Intuição da Ilha: os dias de José Saramago em Lanzarote</i>. Porto: Porto Editora. Rodrigues, Amália (2020). <i>Versos</i>. 10.ª edição. Lisboa: Cotovia. Saramago, José (2014). <i>A caverna</i>. Porto: Porto Editora.	A atividade decorreu conforme planeado. Os alunos envolveram-se de forma interessada e com responsabilidade. A experiência proporcionou aos alunos atuantes a oportunidade de enfrentar uma plateia, explorando técnicas de comunicação, persuasão e atuação. Durante o debate, foi dada voz aos alunos para partilharem não só as suas impressões sobre a leitura encenada, mas também as suas inquietações, quer enquanto alunos, quer enquanto cidadãos numa sociedade em permanente mudança. Cada sessão teve a duração de 50 minutos, o que veio a revelar-se pouco tempo para o muito que ficou por dizer. No entanto, as inquietações verbalizadas no debate constituíram um estímulo à continuidade da reflexão para além da atividade.

	Compreender e valorizar atividades educativas informais, reconhecendo o seu impacto/contributo no/para o sucesso escolar.	Saramago, José (2014). <i>Ensaio sobre a Cegueira</i>. Porto: Porto Editora. Soares, Bernardo (2015). <i>Livro do desassossego</i>. Lisboa: Assírio & Alvim. Thoreau, Henry David (2018). <i>Walden ou a vida nos bosques</i>. 5.^a edição. Lisboa: Antígona. Xavier, Monalisa Pontes, Aquino, Cássio Adriano Brás de & Miranda, Luciana Lobo (2010). «A caverna: um retrato literário da inserção do sujeito no emergente modelo de produção moderno». <i>Psic. Clin.</i>, Rio de Janeiro, vol.22, n.2, p.131 – 145.	
--	--	---	--



A disciplina de **Filosofia**, o ator residente e a **Biblioteca Escolar** uniram-se no objetivo comum de assinalar o **Dia Mundial da Filosofia**. Foi, por isso, em delírio saudável e construtivo, ou seja, com grande entusiasmo e exaltação de espírito que, no dia **17 de novembro**, se concretizou a celebração em que participaram os alunos das turmas **B e F de 10.º ano** e **A, F e H de 11.º ano**. Num primeiro momento, foi a curta metragem ***Are You Lost In The World Like Me?*** (Moby & The Void Pacific Choir) a dar o mote para a reflexão; num segundo momento, houve leituras encenadas do texto ***Kaverna***, de Carlos Tecedeiro Lopes, num cruzamento intertextual entre ideias de pensadores como José Saramago (*A caverna* e *Ensaio sobre a Cegueira*), Fernando Pessoa (Bernardo Soares, *O Livro do Desassossego*) e até Amália Rodrigues, entre outros. A jornada filosófica foi rematada com chave de ouro, um animado debate moderado pelos mestrandos da Prática de Ensino Supervisionado em Ensino da Filosofia, **Duarte Machado** e **Edson Viana**.

KAVERNA

(Um delírio filosófico)

Autoria (e apropriação textual para fins didáticos que não deve ser confundida com plágio)
de Carlos Teceideiro Lopes (Ler. Comunicar. Ser – *Somos o que aprendemos*)

I

Os atores entram em cena numa grande algazarra. Todos falam ao mesmo tempo, não se percebe quem diz o quê.

Atores

- Então eles disseram para ir lá e reclamar e eu fui, pois claro que fui.
- Não posso acreditar no que estou a ouvir, é gravíssimo.
- Deixa-te disso, ninguém vai acreditar e ainda te chamam de mentiroso.
- Ouve lá, eu ando mesmo pelas costuras, é que ando mesmo!
- É tudo uma grande armação do tipo saldos, querem é dinheiro!
- Negócio, está bem... Eu sei outra versão da história.
- Calma, amigos, que a plateia espera-nos e agora é a minha vez de falar!

Ator 1

Boa tarde a todos e a todas! O meu nome é _____. Não vos apresento esta malta que me acompanha porque nem os seus nomes nem o meu vão interessar para o que aqui vamos fazer.

Ator 2

Mas é preciso pelo menos um nome para uma das personagens!

Ator 1

Nesse caso o meu nome passa a ser Cipriano Algor.

Atriz 3

Cipriano, Cipriano, quem és tu?

Ator 3

E que de repente se dá conta de que já não há lugar para ele na sociedade tecnicizada onde o que produz, e o que é, deixa de ter utilidade.

Ator 1

O oleiro – eu! – e o seu cão Achado viverão uma série de peripécias em torno de um centro comercial.

Ator 4

Haverá personagens e situações diferentes, haverá o amor possível e as aventuras que a quotidianidade nos apresenta...

Ator 5

Haverá memórias, mitos e lendas, haverá um final inesperado...

Ator 6

Estas são palavras roubadas descaradamente a Pilar del Río, companheira de Saramago. Não pensem que nos iríamos pôr para aqui a dissertar...

Ator 1

Dissertar não, nem vamos ser *spoilers*, mas... a páginas tantas, decidi investigar um mistério, entro secretamente numas escavações que estavam a ser feitas mesmo por baixo desse centro comercial...

Ator 2

E é agora que começa a ação!

II

Os atores, exceto Cipriano Algor, assumem os lugares referentes aos prisioneiros d' Alegoria da Caverna de Platão. Sentam-se de costas para o público. Cipriano Algor,

à boca de cena, acende um retroprojektor que deverá estar direcionado para o fundo de cena, onde serão projetadas sombras criadas pelas suas mãos.

Ator 1

Muito antes da minha chegada, isto é, há muito muito tempo, quando o mundo começou a ser mundo e as pessoas começaram a complicar tudo, esta caverna escura foi palco, tal como o palco agora é uma caverna, de um insólito acontecimento que ecoaria pelo tempo fora.

Encontravam-se aqui desde a infância três homens e três mulheres, as pernas e os pescoços agrilhoados de tal modo que não se mexiam, capazes apenas de olhar em frente, impedidos pelos grilhões de virar a cabeça. À sua frente, uma parede de rocha, iluminada por um raio de luz proveniente de uma fogueira situada atrás do lugar por eles ocupado. Alguém que eles desconheciam projetava sombras de objetos na parede, como se lhes contasse histórias. Neste lugar, e aos olhos destes prisioneiros, a realidade não seria mais do que as sombras dos objetos. *(Desliga o projetor.)* Passaram-se milénios, choveu muito, a terra tremeu muito, o sol secou muito a terra, muito se construiu em cima da terra... e um dia, eu, Cipriano Algor, também um prisioneiro de uma outra caverna, bem mais moderna e sofisticada, movido não só pela saturação de uma sociedade em derrocada, mas também pela curiosidade e vontade de romper amarras e assumir o rumo da minha própria vida, decidi investigar as escavações que estavam a ser feitas no subsolo do centro comercial, esse panótico de onde tudo se vê, tudo se controla. Ao descer e me embrenhar na escuridão do lugar e do tempo, uns vultos mal definidos apareceram e desapareceram. A luz trémula da lanterna varreu devagar a pedra branca, tocou ao de leve uns panos escuros, subiu, e era um corpo humano sentado o que ali estava. Mais cinco corpos igualmente sentados, eretos todos como se um espigão de ferro lhes tivesse entrado pelo crânio e os mantivesse atarraxados à pedra. Que pesadelo é este? Quem eram estas pessoas? Estas pessoas somos nós, provavelmente o mundo.

III

Os atores prisioneiros levantam-se e, juntamente com o Ator 1, dirigem-se para a boca de cena.

Ator 2

Perguntamo-nos se algum destes prisioneiros terá ousado quebrar, também, as amarras, arrancar os grilhões, e procurar uma resposta, ver o lugar de onde provinha a luz que os iludia.

Ator 3

O que terá ele ou ela visto? Ter-se-á mantido em liberdade? Ou terá regressado para a caverna? Afinal, o que nos prende também nos intoxica. Sair da zona de conforto é um desafio e tanto... e nem sempre se sabe lidar com essa liberdade recém-descoberta.

Ator 4

Arrasta-se consigo um passado, perpetuamente... Ai minha mãe, minha mãe, que saudades desse bem, do mal que eu não conhecia! Dessa fome que eu passava, do frio que nos gelava e da minha fantasia!

Ator 5

Estes versos de Amália Rodrigues sintetizam bem a frustrante tentativa de sair da *caverna-mãe* para descobrir o mundo e não ser bem-sucedido... Uma saudade de passado, de um mal a que se estava habituado...

Ator 6

Nesse poema, Amália também refere, e fere de ferir mesmo!, que já não sabemos sonhar, já andamos a enganar o desejo de morrer.

Ator 1

É o limite dos limites, o fim do caminho, a desesperança concretizada. Está visto que aqui já ninguém se pode salvar, a cegueira também é isto, viver num mundo onde se tenha acabado a esperança. Voltamos às palavras de José Saramago, mas desta vez em *Ensaio sobre a cegueira*.

Ator 5

É incrível como Sócrates, Platão, Saramago, Amália, todos eles mortos, estão mais vivos do que nunca. Presentes em tudo, só precisamos de olhos para ver e reparar.

Ator 4

Voltando ainda aos prisioneiros, a Cipriano Algor, o que os levará a almejar o passado, a desejar aquilo a que estavam habituados, mesmo que nocivo e nefasto, a infância perdida, esse bem e esse mal que não conheciam?

Ator 6

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara. Uma zebra é impossível para quem não conheça mais que um burro. Estou disposto a repetir estas palavras de Saramago e de Bernardo Soares as vezes que for preciso!

Ator 1

Esse é o grande desafio que se atribui ao homem “pós” industrial: deparar-se com a sua caverna e diante dela não ficar paralisado, mas, assim como Cipriano Algor, ao dar-se conta de que o prisioneiro da cena é ele próprio, motivar-se na busca de possibilidades de desvio, na construção de linhas de fuga que nos façam acreditar na construção de novos possíveis.

Ator 2

Isso é capaz de dar muito trabalho.

Ator 3

É esse o desafio.

Ator 4

Vamos sair da caverna?

Ator 5

Só se for agora!

Ator 6

Então vamos!

Os atores saem em algazarra à exceção do Ator 1.

IV

Ator 1

Agora, estimado e atento público, fica do vosso lado debater esta ideias: ser conformista, ir na conversa alheia ou assumir uma posição informada e crítica perante o mundo? Decidam-se! (*Saindo de cena.*) Malta, esperem por mim, não quero ficar na caverna nem mais um segundo! E que me perdoem os mortos, mas temo que com os vivos não se chegue *lá*!

FIM

Referências:

- Platão (2012). *República*, Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 13.^a edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Platão (2017). *República*, Tradução, prefácio e notas de Elísio Gala. 2.^a edição. Silveira: Bookbuilders / Letras Errantes, Lda.
- Río, Pilar del (2022). *A Intuição da Ilha: os dias de José Saramago em Lanzarote*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, Amália (2020). *Versos*. 10.^a edição. Lisboa: Cotovia.
- Saramago, José (2014). *A caverna*. Porto: Porto Editora.
- Saramago, José (2014). *Ensaio sobre a Cegueira*. Porto: Porto Editora.
- Soares, Bernardo (2015). *Livro do desassossego*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Thoreau, Henry David (2018). *Walden ou a vida nos bosques*. 5.^a edição. Lisboa: Antígona.
- Xavier, Monalisa Pontes, Aquino, Cássio Adriano Brás de & Miranda, Luciana Lobo (2010). «A caverna: um retrato literário da inserção do sujeito no emergente modelo de produção moderno». *Psic. Clin.*, Rio de Janeiro, vol.22, n.2, p.131 – 145.