

Ensinar Filosofia

O Problema Hodierno

Rafael Pina de Castro Navarro

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

Novembro de 2024

Versão corrigida e melhorada após a sua defesa pública

Plano de Relatório da 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 Aires Ventura Bernardo.

Dedicatória

Ao meu querido Paizinho, com quem partilho a carne e com quem tento comungar de uma alma, absoluto e incógnito génio, cultor da prosa e da poesia, hábil inventor e artista, pai amoroso, ideal de polímata, ideal de Homem.

Agradecimentos

«Eu sou eu e a minha circunstância», descrevera-se Ortega y Gasset, pelo que, em nome da verdade e gratidão, me impele penhorar, tanto quanto possível, todos os que construíram a circunstância que me conduziu a este relatório.

Em primeiro, agradecer ao Colégio Militar, pelas vivências, valores, e amizades de que soube extrair e que contribuíram em parte para o Eu que aqui se encontra. Reconhecer um selecto grupo de amigos da FCSH, com o qual partilhamos sob o mesmo Espírito, quem somos e o que queremos. Muitas graças também ao Doutor Miguel Castelo Branco, enciclopédia viva e sensível sapiência, de quem, ao longo dos anos, fui colhendo parte do seu conhecimento e saber. Grato ao amigo Dr. Rafael Pinto Borges, enciclopedista em expansão e sábio em apuramento, que em muito acrescentou nos primeiros anos da minha circunstância de estudante universitário. Ao meu colega de estágio e amigo da vida, Doutor Rodrigo de Almeida e Sousa, com quem, por força do destino, partilhei uma circunstância comum, e, por força da vontade, partilharei muitas mais dentro ou fora do ensino. À Senhora Dra. Maria Emília Palma Santos que, de forma dedicada e quase maternal, me guiou pelos caminhos do ensino, havido neles entrado gatinhando e deles saído de pé. Aos Senhores Professores: Doutor António de Castro Caeiro, Doutor Mário Jorge de Carvalho, Doutora Marta Mendonça, Doutor Nuno Vieira da Rosa e Ferro, e em particular ao meu orientador, o Doutor Luís Manuel Bernardo, merecedores da dignidade que a profissão lhes exige, verdadeiros mestres e intelectuais, que num mundo sem aprendizes e desintelectualizado, tiveram em mim, um muito modestíssimo aprendiz. A minhas indispensáveis mercês a toda a Família, pais, irmãos, e tia, núcleo coeso e construtor de quem vim a ser, num tempo cada vez mais atomizado e desagregante.

A todos, mesmo aqueles que a Gratidão não soube evocar, um sentido bem-haja.

Ensinar Filosofia

O Desafio Hodierno

Resumo

O presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), do plano de estudos do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, dividir-se-á em duas partes.

Numa primeira parte discorrer-se-á sobre o fulcral papel do ensino apropriado de filosofia, sendo, para tal, explanados como vieram ser os novéis obstáculos do ensino da mesma. Debutar-se-á pela descrição daquilo que era o modo de ensinar e os conteúdos que se ensinavam, até se modificarem a partir dos séculos XVIII e XIX. A conjuntura socioeconómica que se vai manifestando nestes séculos convertem assombrosamente todos os aspectos da vida humana e social. Como tal, a forma como o conhecimento é percepcionado e como este se é dado a ver, altera fundamentalmente o modo como se vêem os conteúdos versados em Filosofia, uma vez que, inclusivamente, a psicologia do Homem contemporâneo se remodela para melhor se adaptar a estas núperas exigências do mundo hodierno. Serão expostos os factores históricos, culturais, económico-sociais, e psicológicos que conduziram, portanto, à decorrente dificuldade de compreensão das temáticas desta vertebral disciplina.

Em segunda instância, serão reflectidos os momentos da prática pedagógica – lectiva e não-lectiva – e seu devido enquadramento institucional, organizacional, e social, enquanto professor estagiário do 10º e 11º anos da Escola Secundária de Casquilhos, sob a particular lente para a qual a primeira parte deste relatório nos propõe considerar, e, de modo geral, sob algumas temáticas da Filosofia da Educação. Pese embora, o tema aqui proposto vá bem além de práticas pedagógicas, pois que nele se procuram razões estruturantes, culturais e económicas, estas práticas devem, todavia, ter em linha de conta aquilo que precisamente a Filosofia e o ensino de filosofia cuidam defrontar, e tal só é possível averiguando o *zeitgeist* em que inserem.

Esta será, pois, a empreitada a que nos propomos.

Palavras-chave: educação, filosofia, totalidade, particular, conceptual, concreto.

To Teach Philosophy

Today's Challenge

Abstract

This Final Report Stage, developed within the scope of Supervised Teaching Practice, of the Master's in Ensino de Filosofia no Ensino Secundário study plan, will be divided into two parts.

In the first part, the central role of the appropriate teaching of philosophy will be discussed, and to this end, it will be explained how the new obstacles to its teaching came to be. It will begin by describing what the way of teaching was and the contents that were taught, until they changed from the 18th and 19th centuries onwards. The socioeconomic situation that has emerged in these centuries has hauntingly transformed all aspects of human and social life. As such, the way in which knowledge is perceived and how it is seen fundamentally changes the way in which the contents covered in Philosophy are seen, since, even, the psychology of contemporary Man is being remodeled to better adapt to these numerous demands of today's world. The historical, cultural, economic, social and psychological factors that led, therefore, to the resulting difficulty in understanding the themes of this pivotal discipline will be exposed.

Secondly, the moments of pedagogical practice and its due institutional, organizational and social framework will be reflected upon, as a trainee teacher in the 10th and 11th grades at the Escola Secundária de Casquilhos, under the particular lens through which the first part of this report proposes to consider, and, in general, under some themes of Philosophy of Education. Although the theme proposed here goes well beyond pedagogical practices, since it seeks structural, cultural and economic reasons, these practices must, however, take into account what Philosophy and the teaching of philosophy seek to confront, and this is only possible by ascertaining the *zeitgeist* in which they are inserted.

This will therefore be the undertaking we propose.

Keywords: education, philosophy, totality, particular, conceptual, concrete.

Índice

I PARTE – REFLEXÃO	10
Exórdio.....	10
Introdução	12
Velho paradigma de ensino.....	13
«Mudam-se os tempos...»	21
Escola Culturalista reprodutora do paradigma	39
Totalidade da Filosofia e seu ensino parcelado	43
Conclusão	49
II PARTE - ESTÁGIO	51
Componente prática	51
Enquadramento Institucional: Escola Secundária de Casquilhos	53
Projecto Educativo	56
Núcleo de Estágio	58
Caracterização das Turmas	58
Prática do Ensino Supervisionada	59
Assistências das aulas	59
Elaboração da planificação	62
Concretização da planificação	65
Avaliação.....	72
Integração e intervenção no meio	74
Peroração	76
Referências Bibliográficas	78
Anexos	80

I PARTE – REFLEXÃO

Exórdio

«a educação é o facto humano por excelência»
Olivier Reboul

Fora ao longo do mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário e do percurso docente enquanto professor estagiário na Escola Secundária de Casquilhos (Barreiro) que, sob a supervisão da Senhora Professora Dra. Maria Emília Santos, imbuído nas interpretações da filosofia da educação e experimentando, *in loco*, aquilo sobre o qual os pensadores elucubram, que o problema da filosofia e seu ensino – tenha sido ele resultante de pura construção intelectual ou das suas reverberações no plano prático – se me fora soerguendo com alguma inquietação, particularmente no início. Mas, qualquer que tenha sido, porém, a sua razão, a verdade é que fora de toda essa amálgama de conhecimentos, sensações, e estados de alma que, fruto da interação prática com o universo discente à minha responsabilidade disposto, que ao longo do tempo se me foram respaldando os contornos do relatório que viria a dar corpo ao relatório que se seguirá.

Ora o percurso que nele se pretende percorrer, para que chegue a bom porto, não poderá deixar de exigir uma posição crítica e a contracorrente, que procurará, em nome do Total, versar por diferentes campos disciplinares, evitando, assim, as simplificações redutoras dessa intenção que se aqui pretende. A razão de tal busílis não se justifica exclusivamente por o objecto de estudo se encontrar fora de moda, mas porque uma infinda torrente de proliferados saberes se interpõe entre a partida e a meta a que se procura aportar. Deste modo, partindo em busca do Sentido único – Sentido que congutina numa só Realidade a complexidade de que se faz a Vida – nascido de tais profusos e entretecidos caminhos, necessariamente se me foi mostrando que, para o vislumbrar, outra forma não

haveria senão a de olhar para a Realidade – ou seja, tudo o que é, mais ou menos inteligível pela consciência humana – em todos os seus caleidoscópicos prismas. Todavia, e lamentavelmente, também logo se mostrara claro que não seria fácil ou, sequer, possível, dadas as necessárias vastas e aprofundadas buscas que abraçariam anchas esferas disciplinares, que iriam, bem além dos diminutos limites temporais e substanciais. Conquanto longe de poder granjear estatuto de apuração definitiva, evidentemente, o relatório que se apresenta não deixa de exigir, porém, uma detida maturação abarcadora, na medida do possível, de tais numerosas esferas disciplinares, pois as «grandes coisas exigem ou silêncio, ou que delas falemos com grandeza»¹. Deste modo, embora os sinais que me são circunstanciais careçam de uma ratificação apoiada por dados que extravasem a minha conjuntura e subjectividade, a reflexão aqui proposta parte da minha decodificação da realidade, arrimada, todavia, num *corpus* literário que, agregado, aflui para a asserção que aqui se pretende sustentar.

É verdade que na era do primado da ciência e da tecnologia, poder-se-á acoimar a presente empresa como carente de «provas», de rigor questionável, ou de cientificidade discutível, tanto mais que, como é sabido, os cânones que brotam da Filosofia sempre essencialmente diferem de qualquer lei que das ciências surja. A metodologia filosófica, de facto, servindo-se da linguagem para descrever o Real, nunca o alcança, pois que toda a linguagem é metáfora, dado que a percepção da Realidade se encontra sempre além do novel modelo-ideal do mensurável e do tangível, razão porque a análise dos esquemas que dão forma à Realidade sempre carecerão de provas no domínio científico. Daí esta metodologia não se poder circunscrever a uma qualquer teoria, por não se reduzir à verificação pelo «concreto». E isto se aplica no caso deste presente relatório que, ao exigir uma leitura atenta, facilmente induzirá a que, *de facto*, a Realidade, verdadeiramente, não é redutível aos dados da comprovação científica. Pode ser explicada em parte, mas não na sua Totalidade. Esta ideia, aliás, indo ao encontro de uma possibilidade

¹ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm – *Vontade de Potência: Uma transmutação de todos os valores*, p. 1.

de coexistência entre profusas dimensões de *scientia*, ela mesma obriga à não razão para sacrificar uma *episteme* em detrimento de outra, ou não fosse o Total, nascido do conjunto, o *leitmotiv* que nestas páginas se pretende plasmar. Por isso que se não espere virem a encontrar-se aqui demonstrativas teorias científicas, mas tão somente a discussão de ideias que, assentes no mundo conceptual mas conexas à sua facticidade – e não a fórmulas cósmicas e pseudofilosóficas –, foram abrindo o caminho que aqui, por este meio e modo, me proponho apresentar.

Introdução

Ensinar Filosofia sempre supôs vicissitudes inerentes à sua própria compleição. A abstracção de que esta se faz não é muitas vezes coincidente com o pensar naturalmente materialista, concreto, do Homem. Ensinar Filosofia implica dar a conhecer aquilo que não é corriqueiramente conhecido. Os conceitos filosóficos tornam-se, pois, muitas vezes elusivos para um ser que, por razões evidentes e naturais, está afeito a lidar com o palpável, com o visível, com o que lhe é primariamente evidente.

Contudo, este óbice natural que se forma entre a Filosofia e o ser que a desenvolve, tem apresentado dificuldades sem precedentes. A índole abstrata e abrangente da Filosofia, isto é, correlacionadora e aglutinadora da multifacetada realidade, tem-se mostrado ainda menos permeável aos modos de pensar cada vez mais concretos e parcelados do ser humano moderno. Von Schelling dissera que a filosofia era a ciência do absoluto, mas que será esse alcantilado Absoluto, para quem somente alcança o tangível? O professor terá, como se verá, papel a desempenhar nesta árdua relação.

Mas outra forma não existe se não dar a entender, para quem a queira estudar, que a Filosofia procura, numa perspectiva abrangente, unificações, sentidos que melhor recuperem a definição substancial do Homem, cerne que de comum tem com a Filosofia, e esta donde resulta, ao que a tal empreendimento se

propõe, perante a vasta, hermética, e sempiterna dimensão que ante si continuamente se lhe abre, frequentemente a frustração ser o resultado do esforço nesse sentido pretendido por nunca se lhe apresentar como irrefutavelmente definitivo e concludente.

Para que se possa compreender a relação que se dá entre a fragmentação, em partes tangíveis que vieram a dar substância à vida moderna e o consequente desprezo pela abstracta Totalidade e pela Filosofia que a procura, *videlicet* as progressivamente maiores resistências na apreensão do conceptual, do simbólico, mister é que, isto posto, antes desvelemos e percorramos os caminhos da história, os caminhos do ensino, e seus respectivos corolários na psique do homem-átomo e do homem-social contemporâneos.

Velho paradigma de ensino

O modelo formativo que singrara no Ocidente por mais de dois mil anos, emanado da Grécia Antiga, ensinara a criança a cumprir o seu papel enquanto Homem: ser cidadão. Outros modelos se lhe antecederam como, *exempli gratia*, a lei e profetas hebraicos, ou o sistema darma hindu, mas é neste povo mediterrânico que se inaugura um novo estádio pelo qual o Ocidente é esculpido. O paradigma grego postulava que pela instrução do homem biológico este se transfaz em animal social. No estatuto de animal político e social, enquanto cidadão, o propósito de cada ser humano ganha significado no outro, isto é, na comunidade. Por esta razão, paidéia (παιδεία), etimologicamente, mais que aquilo que é «conveniente à criança», significa «processo de hominização do não-homem», ou seja, a criança, o não-homem (*pai/pais*), torna-se, sob a paideia, Homem, *i.e.*, cidadão inserido numa polis (πόλις). Mais tarde, esta dualidade do ser humano e de como ele se define na sua relação com o outro, fora sumariada por Maine de Biran (1766-1824) em «*Homo simplex in animalitate, duplex in*

humanitate»².

A educação helénica fundamentara-se, como tematizara Aristófanes (446 a.C.-386 a.C.)³, não apenas na aquisição de conhecimentos, mas na formação do bom carácter que procura alcançar virtudes intelectivas e físicas – «a formação de um elevado tipo de homem»⁴. Fora pela paideia, isto é, pela transformação da criança em Homem, pela via da razão e da composição duma consciência, que o grego conservara e difundira o seu *ethos* espiritual e social. Esta preponderância do dito espírito remonta ao Período Homérico nos idos séculos décimo, nono, e oitavo antes de Cristo. É neste período que a civilização grega, começara a dever «à sabedoria própria dos poetas, dos videntes, dos homens sagrados e dos taumaturgos»⁵, um carácter sobrenatural, espiritualizado, que transcende o plano da matéria. Este manancial espiritual tomara a sua raiz principal nesse grande vate chamado Homero, que, curiosamente, exatamente pela sua cegueira terá, talvez, outorgado à cultura helénica o seu vincado traço além-véu, supra-material. E, tomando a educação assento promissor a partir desta diáfana base, a consciência do seu papel conducente ao progresso da criatura humana fora tomando forma tal que, seja na sua estruturação interna, seja no seu destino exterior, veio a tornar passível a mudança das qualidades do Homem e a sua natureza física. E assim a educação viera a afigurar-se, para o heleno, como uma força absolutamente vital, criadora e plástica das organizações espirituais e físicas da pólis. Dessarte, recorrendo à sua paideia, a polis teria como projecto, despargir a virtude nas almas de cada cidadão seu. Para os gregos a dependência que se dá entre o espírito e a cultura tornara-se, pois, obrigatória, dado que o saber, o conhecimento, em suma, a cultura, são a necessária consequência da espiritualidade humana – essa mais alta e nobre ânsia da alma humana. E fora assim que, a partir da paideia, se fora estruturando e transmitindo, geração após geração, tanto os valores comuns das

² *Apud* Reboul, Olivier – **A Filosofia da Educação**, p. 50.

³ Vide «As Nuvens» de Aristófanes.

⁴ JEAGER, Werner – **Paideia: A formação do Homem Grego**, p.6.

⁵ Sofistas – **Testemunhos e Fragmentos**, p.13.

crenças e doutrinas, como vieram a dar consistência ao mito, à lenda e à memória, à popularidade do teatro, à captação da melodia no campo musical, ao requebre no folclore, à percepção da beleza e ao equilíbrio das formas na arte, linguagem social comum donde viriam a tomar assento os comportamentos e costumes que se tornaram no inefável património da vida sobre a qual se ergueu a humanidade helénica.

Para o heleno, homem religioso, o espírito humano, aterrado nas paixões, quer-se liberto do denso caos do tempo e da matéria para que se possa erguer sobre os tumultos dos instintos, e olhar o Olimpo de onde o visível e invisível procede e é governado. E fora assim que, deste impulso olímpico, a cultura fora desabrochando e sendo devidamente transmitida pela educação, cuja diversificada matéria se foi ordenando segundo a substância que viria a dar consistência à sabedoria ou à ciência, à política legislativa e consequente ação executiva, pilares fundamentais à vivência organizada de uma sociedade, à religião e aos preceitos morais, às artes e às técnicas, conjunto de valores humanos que viriam a arrebicar e a preencher prazenteiramente o quotidiano da vida do povo grego.

Portanto, esta visceral dependência entre educação e cultura afigura-se como o carácter helenístico mais primaz, pois aqui reside o critério último da divisão entre o humano e o não-humano. O Homem assim o é, não porque a este mundo assim nele definitivamente tenha tombado, primitivo e rude, mas porque ele mesmo se pretende altear ao educado, ao civilizado, ao fino, por via da educação, da linguagem, do pensamento e sentimentos, das técnicas e ciências, das artes e moral, já que, como Hobbes (1588-1679) o veio mais tarde a definir, «*malus, puer robustus*», isto é, que o homem mau, medíocre, não passa de uma criança que evolui em força, em sua natureza orgânica, mas que à sabedoria desprezou⁶. Daqui se depreende que o conceito de paideia é sobremaneira globalizante, pois que extravasa a mera noção de educação, englobando facetas

⁶ *Apud* REBOUL, Olivier – **A Filosofia da Educação**, p. 65.

como civilização, cultura, tradição, literatura e, claro, educação. Este conceito totalizante é justificação última da comunidade e individualidade humanas. E é total não somente pelas enunciações supra, como também por um conceito universal de natureza, pois esta é reflexo de uma constituição espiritual. Werner Jaeger (1888-1961) colocara da seguinte guisa: «Todos os povos criaram o seu código de leis; mas os Gregos buscaram a “lei” que age nas próprias coisas, e procuraram reger por ela a vida e o pensamento do homem»⁷. A paideia substrato filosófico que hominiza a criança helénica, está pois, assente numa intuição que procura apreender as cousas como um Todo ordenado por leis imanentes, um Todo vivo e com Sentido. É neste Todo, retornando ao início, que o princípio helénico repousa na noção de pólis, noção humanista (para usar o seu sentido original), ao recusar-lhe, nitidamente, a sua fragmentação, o seu individualismo. O indivíduo é «formado» (utilizando a metáfora de Platão (428 a.C.-348 a.C.)) para abranger a sua totalidade potencial, pela via das normas sincréticas da comunidade. Assim, porque o Total é uma Unidade e o Uno é a Totalidade, sentenciara Platão na «República», que cada indivíduo da pólis não se particulariza como uma pluralidade, mas antes, cada um, em si, como unidade, sendo que a pólis é igualmente uma unidade composta por cidadãos-unidade, e não por muitas pluralidades entre si diferenciadas e dispersas: «a fim de que cada um [...], não seja múltiplo, mas uno, e deste modo, certamente, a cidade inteira crescerá na unidade, e não na multiplicidade»⁸.

Naturalmente, é sabido que este ideal se encontrava cerceado a uma diminuta percentagem de gregos. Atenas, a cidade-estado mais bem estudada, seria composta, segundo as estimativas, entre aproximadamente 35 a 65 por cento de escravos. Os escravos, como aliás, a própria nomenclatura indicia, não poderiam jamais remontar a este ideal grego, pois este implica sempre Liberdade, neste caso, não a física mas uma outra que lhe dá a forma, a liberdade do espírito. Quanto à

⁷ JEAGER, Werner – *op. cit.*, p.11.

⁸ Platão – **República**, 423 d.

liberdade, o homem livre no estado ateniense rondaria os 35 e 17%, sendo que uma considerável proporção destes eram os *metoikoi*, os estrangeiros, despidos, na verdade, de direitos ou protecções legais. Assim, tratando-se sempre de números altamente especulativos, o cidadão livre, comporia cerca de 9 a 26% de Atenas, pelo que, a paidéia se aplicaria a uma estreita fracção da sociedade. Como tal, o que aqui se procura encomiar não é a exclusividade no acesso esta cultura ascensionária, mas antes a realidade geral implícita a toda a natureza humana da qual os gregos se aperceberam independentemente da sua estrutura social estratificada que, por si, como todas, é selectiva.

O modelo do universal dos Aqueus, Jónios, Eólios, e Dóricos, mais não traduz que os indizíveis modos de ser, de viver, e de fazer, que se postularam como herança digna de perpetuação. E de tal modo assim fora que, por meio da língua do Lácio, este modelo abriu uma nova e profunda transformação da cultura, dando maior projecção e abrindo reformadas possibilidades de estilo. Fora, pois, mais tarde pelos latinos, legítimos progénitos, que a educação grega se veio a perenizar pelo arar da palavra, pela cultura das formas, pela reflexão estética, e, alfim, pelo pensamento filosófico. Exemplo disso, referente à lei grega «que age nas próprias coisas», consagrara Cícero (106 a.C.-43 a.D.) no «*De Legibus*» o jusnaturalismo. O próprio verbo educar, aliás, provém do *educare* latino, que, em conformidade com o sentido grego, outrossim remete para a criação de animais, ou seja, para a formação do «não-homem», aquele que ainda é animal, no «pleno Homem». Assim também, embora com idiossincrasias concordes com o modo de ser do povo romano, também o seu modelo do *litteratus*, *grammaticus*, e *rhetor*, identicamente procurara a formação plena do indivíduo, física e espiritual. Cícero, quiçá expoente máximo dos doutos romanos, porque nele se personificara o domínio da palavra enquanto soberania do espírito, no «*De Oratore*» instaurara, originariamente, uma notabilíssima história da educação, referindo a capital importância do manadeiro grego em todo o mundo civilizado.

Essa herança clássica veio mais tarde, por procurar uma Unidade

estruturada em disciplinas entre si indistintas, a ser cunhada, pelos medievais, de Artes Liberais. Tendo sempre como base a Filosofia – compostas pelo *trivium* (lógica, gramática, retórica), a que se veio a juntar o *quadrivium* (aritmética, música, geometria, astronomia), as *Artes Liberales* se contrapunham às ditas Artes Mecânicas que se ocupavam da *Metallaria* (metalurgia, ferraria), da *Vestiaria* (tecelagem, alfaiataria), da *Agricultura*, da *Mercatura* (comércio), da *Coquinaria* (gastronomia, culinária), entre outras. Deste modo, as *Artes Mechanicae*, por apenas acalentarem as necessidades materialistas referentes ao mundo rático do humano, sempre foram tidas como secundárias perante as Artes Liberais, que cultivavam as virtudes do espírito. A dualidade entre a espiritual soberania face à corporal baixeza é o perfeito exemplo de como a cosmovisão helénica se lapidificara por longos séculos na velha Europa, uma vez que Sócrates (469 a.C.-399 a.C.) já acertadamente encapsulava esta aposição no «Protágoras» de Platão. Protágoras perguntara a Sócrates de que se alimenta a alma, ao que este lhe respondera que se alimenta de conhecimento – «é claro»⁹. Seria esse o gravoso equívoco dos sofistas, que mercantilizavam a *sophia*, preterindo o alimento da alma ao do corpo. Aconselhara Sócrates: «Por isso, amigo, é preciso precaver-mos, a fim de que o sofista não nos logre com os encómios a sua mercadoria, como se dá com os que mercadejam alimentos para o corpo»¹⁰.

Concludentes expressões, uma vez paragonadas, evidenciam as desigualdades do clima intelectual que distam do ano 1300 a 1600 – lonjura que na filosofia medeia os génios de Petrarca (1304-1374) e de Descartes (1596-1650). Tal desigualdade, embora contumazmente tida como disruptiva de toda uma tradição cultural, não a custo se admitirá, porém, que a Idade Moderna do Humanismo e Renascimento, em verdade não rejeitou a herança medieval de Boécio (480a.D.-525a.D), de Santo Anselmo (1033-1109), de Santa Hildegarda (1098-1179), ou de São Tomás (1225-1274), mas antes, escorada neles, considerara

⁹ PLATÃO, – *Protágoras*, 313 c.

¹⁰ Cf. Platão, – *Protágoras*, 312 b-314 b.

revigorar uma outra herança mais antiga por observar que, na sua contingência, era somente ali que se achava a resposta às suas anímicas ânsias.

Portanto, em dois mil anos, considerando que em tamanha extensão temporal, muito na forma como se descortina a Vida e como se a ensina se foi alterando, sempre se houvera em vista, todavia, uma noção de base que em educação, aprende-se. E, quem aprende, seja a nadar ou a fazer cálculos, melhora. Não obstante, melhora, pois constrói, a todos os domínios, as potencialidades que em si transporta e que visam, através das partes, o alcance do Todo de si¹¹. Esta melhoria, que se apresenta sempre num sentido ascendente, implica, necessariamente, um romper com o ordinário, ou seja, um esforço que se opõe a algo, sendo este algo, naturalmente, a acção de cada indivíduo se opor a si mesmo, à sua animalidade, à sua brutalidade, à sua desumanidade. «A cultura - explicara António José Saraiva (1917-1993) – opõe-se à natura ou natureza, isto é, abrange todos aqueles objectos ou operações que a natureza não produz e que lhe são acrescentados pelo espírito»¹². Assim, pela educação, cada um se edificava, por recurso da elevação espiritual, o que, largamente extravasava o domínio da natação, do cálculo, ou de qualquer outro saber, por si, sempre insuficientes. E assim fora porquanto a noção de potencialidade humana não se fixava na ciência, mas antes na Ontologia. E assim é porque a analítica existencial e temporal deste «contínuo vir-a-ser» (*werden*) humano, não se encontra ao mesmo nível de uma ontologia regional, de natureza científica, como é a antropologia, a biologia, ou a psicologia, mas apenas pode ser respondida por perguntas de natureza filosófica, pois a filosofia é a busca da verdade total. Não tanto do ser e proceder das variadíssimas formas sob as quais as diferentes disciplinas que compõem a natureza e a vida se podem apresentar, mas mais a busca da razão essencial determinante do porquê da sua existência e de sua finalidade imediata e próxima,

¹¹ REBOUL, Olivier – *op. cit.*, p. 19.

¹² *Apud*, CORTEZ, António Carlos – Ainda a cultura inculta: um livro contra os analfabros (parte 2). *Diário de Notícias* [Em linha]. 2024. [Consult. 30 Set. 2024]. Disponível em: <[Ainda a cultura inculta: um livro contra os analfabros \(parte 2\) \(dn.pt\)](#)>.

e em cuja totalidade de conteúdo o homem sobremaneira se encontra. E é desta situação que lhe está implícita por natureza do seu pensar e querer, que o processo educativo se lhe tornou imanente e globalizante como percepção de um Todo a atingir, e que se nele essa realidade física e espiritual se expressa tanto através das ciências exactas como das abstractas, é pelas potencialidades do espírito, suas funções e razões, todavia, que a totalidade dessa verdade se procura alcançar no saber, no proceder, e no atingir. Foi, portanto, por se haver apercebido da própria situação deficitária que o homem se encontra em relação a um potencial que lhe segreda o caminhar na busca de um Todo, que veio a originar a filosofia que deu substância ao que se veio a chamar de Educação Global, seja porque nela o alcance da perfeição se pretende vir a atingir no conhecimento das ciências exactas, como naquelas abstractas mais do domínio do foro espiritual. E será, então, desta globalidade conhecida, que o homem se virá a encontrar na totalidade de si mesmo de forma realizada e justificada. E esta é a verdade referente ao homem, a de ser uma criatura permanentemente itinerante a caminho de um objectivo apercebido de realização total cuja maior ou menor exequibilidade depende tanto de factores sociais como económicos, tanto do seu espírito questionador como da sua capacidade intelectual, tanto dos factores económicos como da própria vontade. Portanto, esta educação, a paidéia, que via o Homem num todo, na sua vertente física e espiritual, condescendia a um sentido que não somente se fazia por ciências exactas, mas sobretudo pela ciência do espírito.

Uma vez mais, necessário é iterar que a educação que até aqui se assinalou e se prolongou por dois mil anos, seria para poucos e, portanto, este ideal humano que o ensino procurara cultivar, a poucos seria presenteado. Ora, naturalmente todo o ser humano, enquanto tal, poderá, mais cedo ou mais tarde, galgar este caminho, merecendo, igualmente, que lho ensinem como galgar. Nesse sentido, o que aqui se alega é tão simplesmente um ensino mais originário e essencial que faça cumprir o Homem. Portanto outro não poderá deixar de ser o objectivo de todo o ser humano como tal, pelo que a educação proposta deverá ser a de todos

incentivar a porem-se a tal caminho, dando-lhos a entender que, como homens inacabados, não-homens que somos, desterrados neste mundo, apenas pelo artifício da cultura, cujas portas nos levarão às profundezas da Filosofia e às elevações da Religião e Arte, poderemos seremos catapultados do «eterno vir-a-ser», para o nosso devir. É esta necessidade do Homem se tornar naquilo «que deve ser»¹³, no tornar-se do que seja a sua possibilidade, que abissalmente o extrema dos outros animais que, sem cultura para ser aprendida, confortavelmente se atermam aos seus limites naturais, ou seja, que o torna substancial e abissalmente distante e superior a todos os demais seres simplesmente animais, cujos conhecimentos, instintivos ou adquiridos de seus progenitores ou bando, pouco variam e sempre só se confinam aos aspectos naturais da sobrevivência e procriação adaptados à sua natureza. Como tal, o *homo sapiens*, o homem sapiente, o homem sábio, assim o é porque sabe que não sabe; *id est*, sabe-se inacabado, contrariamente a todas as outras espécies animais que estão perfeitamente adaptadas à sua natureza. Ou melhor, o homem além-natural, em sentido contrário a todas as outras espécies animais, sabendo e sentindo-se inacabado perante a percepção de um Horizonte que o seu espírito intui, é por ele galvanizado na incessante busca desse «que deve ser» face ao não ser encerrado ainda na promessa de um potencial inacabado. Daí que a criança inacabada e por via da aprendizagem, vá «infinitamente mais longe que o animal; a imperfeição da sua natureza é também a sua plasticidade»¹⁴. É, universalmente, a possibilidade de todo o Homem, concretizada pelo ensino da cultura, que rompe com os horizontes da natureza animal.

«Mudam-se os tempos...»

O Homem e o seu lugar no Mundo, todavia, viera a alterar-se fundamentalmente no século XVIII e, conseqüentemente, com ele o ensino e o seu

¹³ *Ibidem*, p. 20.

¹⁴ *Ibid.*, p. 20.

papel no cumprimento da humanidade. Se, *ut supra*, o ensino – contando sempre com variações que me parecem, nada obstante, acessórias – sempre tratara da Totalidade da Vida nos estádios físico e metafísico, uma vez vista a própria vida sob um novo desígnio, mais parcial, mais específico, mais concreto, naturalmente que o ensino lhe veio a seguir o caminho. Esta «transmutação de todos todos os valores» fora oportunamente narrada por Friedrich Nietzsche (1844-1900), acareando a índole do século XVII e a do séc. XVIII. Por um lado, o Homem do séc. XVII ainda se captava na sua Totalidade, formado pela essência e pela matéria, como «uma soma de contrastes (*l'âmes de contradictions*)», procurando realizar, «descobrir o homem, coordená-lo, desenterrá-lo»; já no século seguinte, em contrapartida, se «procura esquecer o que se sabe da natureza do homem»¹⁵. No século XVII, diz Nietzsche, esmaeceram-se os traços do indivíduo para que este se pudesse parecer «o mais possível com a vida», com o Total; no século XVIII, amortecera-se a vida para «interessar-se no autor»¹⁶, no culto da personalidade, do eu individualista. O séc. XVII procurara o Sentido nas cousas, «procura a arte na arte, um pedaço de civilização»; já o século XVIII reduzira e instrumentalizara o Sentido, «serve-se da arte para fazer propaganda da ordem política»¹⁷. O século XVII ainda aspira ao seu devir humano, «é ativo em relação a tudo o que é animal [...] e pratica a disciplina ascética para se tornar dominador»; depois, torna-se um venerador da «humanidade», «é *mais animal*, mais vulgar, mais feio, mais realista [...], mais fatalista [...], intimamente persuadido do domínio dos apetites» em que a «própria moral reduz-se a um instinto»¹⁸. Talvez seja importante referir que caracterizar determinado século e a humanidade que nela viveu, comporta em todo o caso, generalizações que não podem ter em conta todas as exceções que fogem a uma regra que, precisamente, se tenta caracterizar, pelo que resta apenas quanto a isto dizer que se adivinha a possibilidade dessas inúmeras exceções, mas

¹⁵ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm – ***Vontade de Potência: Uma transmutação de todos os valores***, p. 14.

¹⁶ *Ibidem*, p. 14.

¹⁷ *Ibid.*, p. 14.

¹⁸ *Ib.*, p. 12.

que a análise se deve cingir a essa regra.

Diante disto, o novo homem começara a compor-se de novos predicados, a sulcar um novo rumo, fortalecendo o seu programa vindo a materializá-lo na Revolução Industrial. A Revolução Industrial, revolução essa somente equiparável à Revolução Agrícola do Neolítico, carregara consigo marcadas transmutações que se fizeram manifestar em todos os cenários da vida quotidiana. Sucederá-se, pois, um novo fenómeno histórico, *id est*, um anovelado de correlações, inscritas numa realidade histórica, e conceptualmente encadeadas como um bloco de uma relevância cultural específica, ao qual se pode, segundo a designação de Max Weber (1864-1920), chamar de «espírito do capitalismo»¹⁹. O homem que a este *esprit du temps* nascera e nele inexoravelmente tem de viver, toma tais ordenações conceptuais, manifestas nas formas mais concretas do dia-a-dia e expressas nos esquemas mais recônditos do viver humano, como factos. Assim, o espírito do capitalismo dispõe-no conforme os seus caprichos – o cria e educa – para a «selecção económica», gerando e ordenando «empresários e operários» que garantam a continuidade desse mesmo espírito²⁰.

Tratando-se de um relatório que, fazendo uma leitura dos tempos, procura orientar o actual ensino e, especificamente, o ensino de filosofia, pouco relevante é a discussão teórica económica que porventura se poderia suscitar ao ler as primeiras premissas de Max Weber. É, em verdade, totalmente irrelevante, qualquer resistência ou favorecimento que se possa sentir relativamente ao capitalismo enquanto, somente, sistema económico. Antes perceber-se-á, certamente, como qualquer outro sistema, sejam eles económicos ou políticos, que os seus corolários largamente extravasam o âmbito, ou somente político, ou somente económico, pelo que aqui, o realmente essencial, é desvendar essas contingências mais ou menos ocultas como sequelas mais ou menos directamente relacionadas com o capitalismo. Quer pois dizer, que o essencial aqui, será

¹⁹ WEBER, Max – *A Ética Protestante e o «Espírito» do Capitalismo*, p. 41.

²⁰ *Ibidem*, p. 48.

compreender a perda de percepção de um objectivo exterior captado pelo Homem, pela sua sensibilidade e inteligência, a que a consciência do seu estado de criatura ainda não realizada o impulsionava à busca da realização desse todo de si, para passar a fixar-se num objectivo absolutamente alheio à realidade intrínseca da sua pessoa, a qual, porém, despertando-lhe o exterior e o instinto passava a controlá-la e a fixá-la na volubilidade e mesquinhez dos seus próprios valores materiais.

Mas, o que importa e se não pode negar, é que, sem dúvida, esta *metamórfosis* (μεταμόρφωσις), motivada pelo tal «espírito capitalista», compusera de tal modo o indivíduo, que mesmo, possivelmente, a sua idiossincrasia mais imanente fora desfigurada, convertendo-se, assim, o nuclear homem religioso no *homo oeconomicus*. John Wesley (1703-1791), clérigo anglicano e inadvertido precursor do Metodismo, apercebera-se dessa relação diametral entre a abstracção da religião e o materialismo da economia, reparando que «onde quer que a riqueza tenha aumentado, na mesma medida haja decrescido a essência da religião»²¹. Aqueles por inteiro mergulhados no espírito capitalista, se não hostis à religião, acharam-se indiferentes a esta, dado que «o piedoso tédio do paraíso»²² tolhe o espírito eficiente e frenético do empreendedor. Perante a insustentável fé numa metafísica Ordem, a ausência de conceitos que se passara a vivenciar, tais como Finalidade e Sentido, convertera-se na paixão oposta, psicologicamente inevitável: o niilismo. A propósito, notara Edgar Morin (1921) que o homem se despira do Sentido – essa precípua noção antropológica – e este, portanto, se tornara incapaz de encarar a sua mortal fatalidade biológica. Já Nietzsche em «Vontade de Potência», quando constataria que «Deus morreu», se dera conta que o «ideal popular do sábio, do profeta, do santo, caiu em desuso» e fora comutado «pelas ciências naturais (‘absurdo’);

²¹ *Apud Ibid.*, p. 159.

²² *Ib.*, p. 62.

causalismo, mecanicismo»²³. Não é aqui feto realizar nenhuma apologética religiosa, mas dar a entender que, tal como a Filosofia, a religião convive com conceptualizações e não será acaso o descrédito em que o universo conceptual da religião e, conseqüentemente, o mesmo universo da filosofia, caíra para dar lugar à dimensão concreta da economia de produção e de mercado.

E, deste modo, o povo, outrora imbuído de um espírito místico, doravante depressa passara a crer num progresso indefinido da humanidade fundado num progresso económico e materialista. A sociedade da técnica que deste *zeitgeist* surgira, pautada por um determinismo económico, determinara uma profunda transfiguração na existência material e espiritual do Homem, fazendo dele, por via das massas, vulgar peça de reposição em grande número. Quanto a isto afirmara George Bernanos (1888-1948):

*«On a dit parfois de l'homme qu'il était un animal religieux. Le système l'a défini ne foi pour toutes un animal économique, non seulement l'esclave mais l'objet, la matière pres-que inerte, irresponsable, du déterminisme économique, et sans espoir de s'en affranchir, puisqu'il ne connaît d'autre mobile certain que l'intérêt, le profit. [...] Ainsi, le progrès n'est plus dans l'homme, il est dans la technique, dans le perfectionnement des méthodes capable de permettre une utilisation chaque jour plus efficace du matériel humain»*²⁴.

O mundo desmistificado, sem heróis, vergado às grandezas tão-só quantitativas, resignado «à lei dos grandes números»²⁵, despojado de vivências significativas, fora deposto pelas máquinas da eficiência e do lucro. O homem fora tornado tão «utilizável» quanto se pudera, assemelhando-o à máquina infalível, corrompendo, por conseguinte, a Virtude do Homem em virtudes mecânicas. Esta ética da utilidade da virtude postulava como seu *summum bonum, tout court*, mais e maior

²³ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm – *op. cit.*, p.2 (*sic*).

²⁴ *Apud* LIGNANI, Cássio Oliveira – Bernanos: Católico e Antimoderno. **Teoliterária**. ISSN 2236-9937. V. 10, N.º 22 (2020) p. 238-255. [Consult. 13 Jan. 2024]. Disponível na internet: <[Bernanos: Católico e Antimoderno | TEOLITERARIA - Revista de Literaturas e Teologias \(pucsp.br\)](#)>.

²⁵ *Ibidem*.

lucro, e que deste se gozasse o mais imediatamente, pois que a Realização do Homem é escopo inteiramente irracional. Consequentemente, a mecanização do Homem, a «mais geral característica dos tempos modernos», fê-lo desmerecer, «ante seus próprios olhos, infinitamente em *dignidade*», pois crendo outrora ser «um *todo* infinitamente precioso», «perdeu a crença em seu valor»²⁶. Este utilitarismo fora sentenciado, *in flagranti*, por Benjamim Franklin (1706-1790), o qual, sem pudor, anunciara a sua «profissão de fé» ao «espírito do capitalismo»²⁷.

«Lembra-te que *tempo é dinheiro* [...]. Lembra-te que *crédito é dinheiro*. Se alguém me deixa ficar com seu dinheiro depois da data do vencimento, está me entregando os juros ou tudo quanto nesse intervalo de tempo tiver rendido para mim [...]. Lembra-te que o dinheiro é *procriador por natureza e fértil*. O dinheiro pode gerar dinheiro e seus rebentos podem gerar ainda mais, e assim por diante [...]. Quem estraga uma moeda de cinco xelins *assassina* (!) tudo o que com ela poderia ser produzido: pilhas inteiras de libras esterlinas [...]. Lembra-te – como diz o ditado – um *bom pagador* é senhor da bolsa alheia. Quem é conhecido pontualmente na data combinada pode a qualquer momento pedir emprestado todo o dinheiro que seus amigos não gastam [...]. Isto mostra, além do mais, que não te esqueces das tuas dívidas, fazendo com que *pareças* um homem tão cuidadoso quanto *honesto*, e isso aumenta o teu crédito [...]. Por seis libras por ano podes fazer uso de cem libras, contanto que sejas *reconhecido* como homem prudente e honesto [...]. Guarda-te de pensares que tudo o que possuis é propriedade tua e de viver como se fosse»²⁸.

Eis a «filosofia da avareza» cujo valor repousa no parecer e não no ser – «Já viste um homem hábil no seu trabalho? Digno ele é de se apresentar perante os reis»²⁹ Porque o respeitável é a aparência perante os reis, os méritos da honestidade, da pontualidade, da presteza, são úteis porquanto trazem crédito. Qualquer outra

²⁶ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm – *op. cit.*, p.3 (*sic*).

²⁷ WEBER, Max – *op. cit.*, p. 44.

²⁸ *Ibidem*, p.42 *et sequa.* (*sic*).

²⁹ Pr 22, 29.

qualidade que transborde o estritamente necessário e sobre a qual nada se ganhe, aflora-se como proscriça delapidaça improdutiva. A *auri sacra fames* – a sórdida posse de mais e mais –, antanho condenada pelos Antigos e Medievos como *pudendum*, leviana e rapidamente se tornara o alfa e ómega, o fim em si mesmo, do *ethos* do novo homem contemporâneo³⁰ – o homem não dispõe do negócio, o homem serve-o.

Por esta razão, fora nos povos de expressão protestante, ou no caso de países pluriconfessionais, dentro das comunidades protestantes, que contumazmente, registado desde o século XIX, se veio a criar neles a mentalidade de se acharem os «proprietários do capital e empresários»³¹, bem como proprietários da mão-de-obra mais comercial ou tecnicamente qualificada. Uma certa direcça do ser, inculcada pelas vivências familiares e comunitárias, dentro das quais igualmente se vive a atmosfera religiosa, determinara desde cedo a *beruf*, isto é, o destino profissional, a vocaçã de todos os participantes deste *ethos*. Esta disposiça é inteiramente justificável especialmente pela *sola fides* e *sola gratia* dos cinco *solae* da teologia protestante. Referida por Martinho Lutero (1483-1526) como «*articulus stantis et cadentis ecclesiae*» (o artigo pelo qual a igreja permanece ou cai), a «fé só» em Cristo basta para a salvaça eterna do homem. Como tal, qualquer obra que do homem desponte, seja boa ou má, é irrelevante para a salvaça da alma. E assim é porque, qualquer fé, ou falta dela, e qualquer bondosa ou condenável obra se devem «somente à Graça» (*sola gratia*) de Deus. Dessarte, para os povos protestantes, faz-se a vontade de Deus, não pela negaçã da (i)moralidade intra-mundana, em favor de um ascetismo ermita, mas antes, a Sua vontade é satisfeita pela convivência com essa moralidade mundana, à qual o indivíduo não se deve furtar, pois onde ele nasce, e qual a sua *beruf*, são inteiramente determinados pela *sola gratia* divina. Daí não ser, pois, acaso a decadência que se começara a fazer notar no visceralmente católico mundo latino

³⁰ WEBER, Max – *op. cit.*, p. 45 et seq..

³¹ WEBER, Max – *op. cit.*, p. 29.

a partir de quando as noventa e cinco teses foram pregadas à porta da Igreja de Vitemberga. Os impérios religiosos, culturais, e económicos de Portugal, Espanha, e Itália cederam paulatinamente a sua hegemonia aos ingleses, alemães, holandeses, e mais tarde, americanos (de quem o sermão supra de Franklin serve de cabal exemplo), de cujos paradigmas de valor, directamente gerados do protestantismo, aquiesceram a descomedida exploração industrial. Aliás, todas estas ricas cidades convertidas à Reforma desde 1517, ainda nos dias de hoje, levam vantagem «na luta económica pela existência»³² sobre povos de outros azimutes.

É importante salientar que a análise apresentada não tem a intenção de criticar ou desmerecer o protestantismo. O objectivo primordial é explorar a relação histórica entre a expansão do protestantismo e o desenvolvimento do capitalismo. A intenção é compreender como certos valores e práticas protestantes podem ter influenciado o surgimento e a disseminação do capitalismo, sem desconsiderar a complexidade e a diversidade das experiências religiosas e económicas.

Certo é que esta nova disposição económica não podia deixar de, aos poucos, se fazer sentir também naqueles povos ditos católicos que, afrouxando também as rédeas, sob a inevitabilidade da fria asfixia mecanicista, vieram a trazer consigo repercussões que igualmente se vieram a manifestar nas disposições daquele que fora o Homem até então. E não demorou muito que a sede do poder se viesse a manifestar em todo o seu desumano peso, donde vieram a surgir motes como do «gado se faz sebo; das pessoas, dinheiro»³³, pelo que estas se metamorfosearam em massas a fim de que, com plena devoção, contribuíssem para a grande máquina do progresso humano. E assim, desta sardónica dependência entre o progresso humano e o progresso mecânico, em verdade se veio a vazar o espírito humano de todos os seus particulares valores,

³² *Ibidem*, p. 30.

³³ *Apud*. WEBER, Max – *op. cit.*, p. 45.

uniformizando-o, impondo-lhe uma formação de conformismo, ou, como afirmara Nietzsche, «a destruição ou uniformização em favor da moral reinante»³⁴, isto é, em favor de uma especialização sôfrega – uma fábrica de técnicos que se esqueceu de formar Homens, ou, se os forma, não passam de «homens ocos»³⁵, como caracterizara T.S. Eliot (1888-1965). Assim, o pretenso progresso humano, por via do progresso industrial, que se fazia doutrinar às populações fazendo-as crer que em verdade se tratava de uma «supressão da escravidão [um] aparente tributo trazido à ‘dignidade humana’, na realidade trouxera a destruição de todas as formas de ser, de estar, e de fazer da ‘espécie’»³⁶. Nascera, enfim, a *race moutonnière*, que, por via da «arte moderna considerada como arte de tyrannizar»³⁷, desumanizara o Homem, fazendo-o perder de vista o seu *devenir*, e este, sem rumo, quase por vontade própria, porque refém do poder influenciador das colectividades, dedicara-se, como se de um vício moderno se tratasse, à ergastenia. *Lasciate ogni speranza*³⁸ – e o homem «no dever de trabalhar»³⁹, acatou. Derrotado, abatido, como poderia ele percorrer o seu destino ontológico, ainda que já nem soubesse que destino fosse esse? Além de que, porque o «instinto do rebanho avalia o centro e a média como o que há de superior e mais precioso: o lugar onde se encontra a maioria»⁴⁰, o Homem a já nada aspira, pois o ideal está

³⁴ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm – *op. cit.*, p. 67.

³⁵ «Nós somos os homens ocos

Os homens empalhados

Uns nos outros amparados

O elmo cheio de nada. Ai de nós!

Nossas vozes dessecadas,

Quando juntos sussurramos,

São quietas e inexpressas

Como o vento na relva seca

Ou pés de ratos sobre cacos

Em nossa adega evaporada

Forma sem forma, sombra sem cor

Força paralisada, gesto sem vigor»

(*apud* Eliot - Os Homens Ocos).

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ *Ibid.*, p. 113.

³⁸ ALIGHIERI, Dante – *Inferno*, III, 9.

³⁹ WEBER, Max – *op. cit.*, p. 55.

⁴⁰ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm – *op. cit.*, p. 68.

no mediano e, porventura, se se atrever a procurar o seu Sentido, o rebanho lhe apontará excepção, «tanto a que se encontra abaixo como a que se encontra acima dele, como algo que [o rebanho] assume contra ele atitudes hostis e nocivas»⁴¹. A massa composta de homens com medo de o serem, com medo de cumprirem o seu desígnio, por medo à ofensa da autoridade da *doxa*, levou-se pelo umbroso processo de formatação e normalização, pois tudo quer ver moldado à sua imagem desumanizada e disforme, todos tenta assimilar, e, se não o consegue, extirpa-os. Por esta razão, perpetuara C.S. Lewis (1898-1963) num dizer, que o preço a pagar pela liberdade (entenda-se liberdade não na sua acepção política contemporânea, mas na sua acepção de conhecimento que se desamarra da opinião popular – o «espírito livre») seria a solidão. «Conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará»⁴².

Ademais, a este tecnicismo despersonalizante acrescera-se-lhe o flagelo da tirania do tempo, ou seja, a ditadura do relógio, da competição, ou melhor dizendo, a tirania de uma burguesia antropocêntrica e materialista que, como dizia von Kuehnelt-Leddihn (1909-1999), tornara a conversa política da liberdade numa piada amarga. Assim se mantém no presente tempo. O homem-trabalhador se auto-explora no seu próprio empreendimento de prosperidade, e, ainda que determinado pelos outros, vive-o como uma vontade independente. Trata-se a si próprio como meio para atingir um fim, sendo esse fim a produtividade. Uma atitude, uma disposição, que no trabalho profissional e sob o lema da produtividade, este se impõe a si mesmo, sorvendo, sem disso se aperceber, aquilo que julga ser a sua felicidade, porque esta, afinal, se alcança na produção de mais e mais. Byung-Chul Han (1959) inserira este sintoma na chamada «sociedade do cansaço (ou do esgotamento)», na qual a psique interior do homem se tornara resistente a uma pressão emocional a fim de que, desprendida de emoções pouco lucrativas, possa infinitamente produzir até ao ponto do esgotamento. «The old

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² João, VIII.

world will burn in the fires of industry»⁴³, condenara Saruman, pelo que o *τέλος*, sempre metafísico ou divino, fora sucedido pela finalidade materialista e consumista. Ao invés de se orar numa igreja, idolatra-se o êxito da obtenção material nos fornos fabris e nos cubículos de escritórios.

Coligado a este desesperançado processo mensurável e determinável do valor das cousas, acompanhara *pari passu* um outro que lhe fora inteiramente cômpar na sua génese e na sua intenção. O racionalismo contemporâneo, citado em Nietzsche nas páginas pregressas, referindo as realistas «ciências naturais» e o «causalismo», quando se concernira à frieza e racionalidade do «mecanicismo», em pouco ou nada se assemelha com a razão que procura pelo sentido das cousas, pela *episteme* que pergunta por si e pelos outros. Ou seja, aqui se difere uma racionalidade, movida pelo cálculo, eficiência, produtividade, e rendimento, que é instrumental, e portanto, redutora de todas as relações do mundo a comuns meio e fins materiais e económicos; da racionalidade intelectual e comunicativa, que procura alargar horizontes de verdade e possibilidade e dá-los a conhecer ao próximo pelo diálogo reflexivo. Já lembrara Nietzsche que a utilidade instrumental das cousas não explica a razão de ser dessa mesma coisa: «A utilidade de um órgão não explica a origem; bem ao contrário»⁴⁴. O logos princípio de ordem, o logos *pontis* entre o mundo sensível da matéria e o mundo inteligível da metafísica, fora incorporado pelo sistema, movido pela ganância, e, *ergo*, despido de toda a sua *raison d'être* almejante do devir. Por essa razão, tornando à noção unificadora, totalizante, e teleológica de uma metafísica realizadora do Homem, quer esta se procure pela religião, quer pela filosofia, parafraseara Nietzsche num seu aforismo: «‘Sem a fé cristã’, diz Pascal, ‘seríeis, em face de vós mesmos, assim como a natureza e a história, um monstro e um caos’. Essa profecia cumprimo-la: depois que o século dezoito [...] racionalizou o homem»⁴⁵. Este processo histórico que se

⁴³ Peter Jackson – *O Senhor dos Anéis: As Duas Torres* [registro vídeo]. Nova Zelândia: New Line Cinema, 2012.

⁴⁴ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm – *op. cit.*, 114.

⁴⁵ *Ibid. (sic)*, p. 12,13.

iniciara, justamente, no século XVIII, cunhara Max Weber (1864-1920), citando uma passagem de Friedrich von Schiller (1759-1805), de «desencantamento do mundo». Tal processo de «desmagificação» da realidade vituperou, naturalmente, a «magia» da filosofia e da religião – o desencantamento do visível e invisível. A filosofia fora sendo acometida ao oblívio em favor das ciências exactas, «objectivas», concretas, e a religião fora sendo substituída por doutrinas puramente éticas, *i.e.*, intra-mundanas, materialistas e voltadas ao concreto. Tamanho desencantamento dispensara o mundo de um governo e leis imateriais, de um poder oculto, para este passar a ser controlado pelos próprios arbítrios e esquemas humanos, pela racionalidade material da ciência e da tecnologia. Se a Verdade era incontestável por se encontrar oculta num firmamento etéreo, puxou-se essa Verdade à terra para que dela se servisse o homem para com propósitos de poder.

Aglutinara-se a esta marcha um outro processo fundamental, que sob a lente heideggeriana, complementarará o *zeitgeist* que aqui se tenta pincelar. Referira Martin Heidegger (1889-1976) na sua conferência «A questão da técnica» (*Die Frage nach der Technik*), que a técnica moderna tem como crucial peculiaridade o domínio, o desafiar (*herausfordern*). Esta fora a novidade medular que a distanciara da técnica de até então. Porque o aprimoramento da técnica auxilia no rendimento e eficiência da produção; e porque a produção serve para acalentar as necessidades materiais sem olhar a meios, esta desafia a própria natureza, exigindo dela que tudo se extraia e armazene. A húbria materialista e insaciável do novo homem fizera do campo «uma indústria de alimentação motorizada», do ar «fornecimento de nitrogénio», do solo «fornecimento de minério», do minério «fornecimento de urânio», e do urânio serviu-se «para a produção de energia atómica»⁴⁶. Além do homem que é explorado e de todas as suas forças extraído, assim também se amanhara a natureza, sobre a qual se lhe deve retirar «o máximo

⁴⁶ *Ib.* 382.

de proveito, a partir do mínimo de despesas»⁴⁷ - «há quem passe por um bosque e só veja lenha», ter-se-á pronunciado Leão Tolstói (1828-1910). Quanto a isto exemplificara Heidegger: «A central hidroelétrica não está construída no rio Reno como a antiga ponte de madeira, que há séculos une uma margem à outra. Pelo contrário, é o rio que está construído na central elétrica».⁴⁸ Tão somente resumira Bernanos: «*le progrès n'est plus dans l'homme, il est dans la technique, dans le perfectionnement des méthodes capables de permettre une utilisation chaque jour plus efficace du matériel humain*»⁴⁹. Ora, agregado à técnica surge o conceito já explorado de produção, cuja sua rentabilidade inteiramente depende do primor técnico. No entanto, Heidegger remetera para uma noção anterior de produção que se afigurara essencialmente oposta à significação que modernamente se associa à palavra. Proferira o alemão no início da sua palestra que «o produzir»⁵⁰ quer dizer trazer à luz aquilo que está oculto, ou seja, o não-presente avança para o palco e torna-se presente. O oculto emerge, pois irrompe pelo seu «produzir». Assim, o produzir é a causa *efficiens* que opera o efeito entre o oculto que passa a ser inteligível. Esta análise semântica oferecida por Heidegger, se articulada pelo enfoque do parágrafo antepositivo, contrasta com a «produção», na acepção que se lhe tem sido associada, pois se *ποίησις* (poesia-produzir), no sentido grego e que Heidegger explana, quer dizer desabrigar (*entbergen*), ou seja *ἀλήθεια*, aquilo que por via dos romanos (*veritas*) se diz agora «verdade» – aquilo que é de acordo com a sua representação no real –, a essência da «produção» nada tem que ver com o tornar a Verdade tangível. Aliás, a produção, segundo o parágrafo precedente, também desoculta, expõe o Oculto, mas através do desencantamento da Verdade, pois que a magia dessa metafísica, antes protegida pela sua ocultação, fora desocultada, não pelo «produzir», mas pela produção material. Justapõe-se, deste

⁴⁷ *Ib*

⁴⁸ *Ib*

⁴⁹ N.º 22 (2020) p. 238-255. [Consult. 13 Jan. 2024]. Disponível na internet: <[Bernanos: Católico e Antimoderno | TEOLITERARIA - Revista de Literaturas e Teologias \(pucsp.br\)](#)>.

⁵⁰ HEIDEGGER, Martin – A Questão da Técnica. In **Scientiae Studia**. São Paulo. V. 5, N.º 3 (2007), p. 375-398 [Consult. 06 Maio 2024]. Disponível na internet: [2007 Heidegger A questão da técnica.pdf \(usp.br\)](#) 379

modo, «o produzir» que procura tornar transparente a Verdade, que se procura alçar à latíbula metafísica, e a calculista «produção» de matéria que pretende denudar o mundo da metafísica. Assim sendo, a essência da «técnica», por onde o produzir ocasiona a acessibilidade a algo, nunca fora «portanto, meramente um meio. É um modo de desabrigar»⁵¹. *Τεχνικόν*, que pertence à *τέχνη* (arte), nunca se enformara pela concepção instrumental da técnica, enquanto apenas «um meio e um fazer humano»⁵², mas antes, como se compreende pela etimologia da palavra, fora um poder e fazer das artes espirituais da estética e da filosofia. Assim, à *τέχνη* se correlacionava à *ποίησις*, o poético «produzir» do belo, do sublime, do superior. A *τεχνικόν* rompia com a noção de empregar meios, de fazer e manejar, porquanto ela era, na verdade, o modo pelo qual tudo era desocultado, tudo era desabrigado. Da penumbra, a técnica ocasionava luz, transparência, claridade, a bem dizer, a técnica ocasionava *aletheia*. Este volte-face na relação com o «ti mesmo, os deuses, e o universo» declarara-se perante Heidegger como «autêntica ameaça [que] já atacou o homem em sua essência»⁵³. Advertira Heidegger, que este novo liame entre o homem, técnica e produção, «ameaça com a possibilidade de que a entrada num desabrigar mais originário possa estar impedida para o homem, como também o homem poderá estar impedido de perceber o apelo de uma verdade mais originária»⁵⁴, pois só a partir do verdadeiro desabrigar (*aletheia*) pode o homem ser levado «a uma livre relação com o que [o] toca a partir de sua essência»⁵⁵. Têm-se, ora, os meios, mas não se tem o sentido; tem-se muito com que viver, mas nada por que viver; permutara-se, pois, o ideal do ser pelo ideal do ter. Não se é nem filósofo, nem se é cientista, mas faz-se filosofia e faz-se ciência. E, como se faz para se ter, o ilimitado possuir deixara de ser circunscrito às fronteiras da natureza, pois, o fazer, a produção, encerra em si mesmo o desafiar (*herausfordern*) desses mesmos limites.

⁵¹ *Ibidem* 380.

⁵² *Ibid.* 376

⁵³ *Ib.* 390.

⁵⁴ *Ib* 390.

⁵⁵ *Ib* 377.

Mas como da Verdade não se lucra, a nova forma de vida que se fez relevar nos últimos séculos, pautada pelo racionalismo secular, desprovida de fundamentos religioso ou metafísico, encerrara em si contrariedades que uma vez mais se intrometeram no funcionamento psicológico do homem contemporâneo. Desta ideia de aparentada racionalidade rompera uma outra já referida de *beruf* – a «vocação profissional». A *quasi* total devotação do si ao trabalho profissional encerrara, na verdade, uma irracionalidade, pois que, se do ponto de vista do pessoal interesse, este é sempre vivido sob o eudemonismo, pois este é a mais premente «característica de nossa cultura capitalista»⁵⁶, por outro lado, tropeçando em contradição, para se alcançar, então, essa felicidade, terá o homem que, pelo já referido sobernal, ser incessantemente infeliz. Tivesse sido a felicidade fundada no epicurismo, ou fundada na bem-aventurança, fora completamente exaurida pela racionalização que pretendia do humano e do seu corpo a eficiência e o rendimento. Antropólogos, críticos e teóricos, filósofos, e sociólogos, todos na contemporaneidade reconhecem pronta e indubitavelmente que tal manifestação permanece nos dias que correm inextinguivelmente afã, sendo esta perfeitamente encapsulada pelo processo burocrático, cujo *modus operandi*, precisamente informado pela racionalização, restringe todo o acontecimento social a ponderações calculadas em conformidade com a eficiência administrativa e, logo, económica, propelindo ao olvidamento uma concepção de sociedade ordenada por móveis oriundos da subjectiva moral, do abstracto costume, ou da simbólica tradição. Assim, à «medida que o quotidiano foi tomado por esta racionalização cultural e social, dissolveram-se também as formas de vida tradicionais, que no início da modernidade se diferenciaram principalmente em função das corporações de ofício»⁵⁷, mas que de ora em diante foram substituídas por dois grandes blocos societais, *viz*: a empresa capitalista e o Estado burocrático. Assim se caminha no falso progresso, que racionalizado e desumanizado, debutara o

⁵⁶ WEBER, Max – *op. cit.*, p. 69.

⁵⁷ HABERMAS, Jürgen – *O Discurso Filosófico da Modernidade*, p.4.

regime da competitividade, cuja rigidez determinada pela impessoalidade dos números, pela razão institucionalizada, implacavelmente distingue aqueles que no seu sistema lutam por lucrar e aqueles que não são capazes de internalizar a nova ordem – «quem não sobe, desce»⁵⁸, sintetizara peremptoriamente Weber.

O método, processo racionalizado, cientificizado, pelo qual se aperfeiçoam as técnicas de produção, fora tomado, até hoje, como algo neutro e inquebrantável perante a subjectividade humana. Mas o proclamado imparcial «método científico», nada poderá ter de isento, pois que este controla, em conjunto com todos os modos de influência psicológica que aqui se foram enunciando: os modos de o homem se pensar a si, de pensar o Mundo, e de se pensar a si no Mundo. Ademais, as ciências crêem que, pelo imparcial método, se elevarão mais rigorosamente ao conhecimento. O método, porém, imerso por uma clara orientação psicológica, mas que velada pela imparcialidade, não é servidor da ciência, mas serve-se desta. Para tal, basta conhecer a experiência de Thomas Khun (1922-1996) para se compreender como todo o empreendimento científico, sendo um empreendimento humano, está pejado de anti-científicas e parciais subjectividades. Não serão todas as teorias científicas expectativas que se tentam fundir nas observações? Será, então, o método científico que procura corroborar a teoria, assim tão neutro? Do mesmo modo apontara inauguralmente Nietzsche que o que separara o século XIX de toda a história humana, não fora a «vitória da ciência, mas a vitória do método científico sobre a ciência»⁵⁹. Heidegger desenvolvera:

«Nas ciências, o método não apenas propõe o tema como o impõe e subordina. A corrida vertiginosa que impulsiona atualmente as ciências sem que nem elas mesmas saibam para onde estão indo, provém do incitamento do método e de suas possibilidades, cada vez mais entregues à técnica. É no método que reside

⁵⁸ WEBER, Max – *op. cit.*, p. 60.

⁵⁹ NIETZSCHE, Friedrich – *op. cit.*, p. 157.

todo poder e violência do saber. O tema pertence ao método»⁶⁰.

Como tal, esta ciência não procura libertar-se dos grilhões, sair da caverna, e dirigir-se ao Sol, é uma ciência, como esclarecera Tolstói que não pretende nem perguntar nem responder à pergunta vivificante do Homem. Tal como em todos os outros processos referidos, mas agravado pela aparente feição de neutralidade, o método científico dissimuladamente se apresentara independente, incontaminado pelas inobjectivas veleidades humanas, enquanto simples e abnócio instrumento que se deixa manusear pelo homem. Ora, o método científico não é somente um inócuo instrumento de que o homem se serve, como se de uma insuspeita colher se tratasse. Entretanto, fora o método, proclamado pela ciência e tecnologia, que subordinara o homem a seus princípios de ordem, que já foram extensivamente aqui dissecados. O método leva consigo um elevado índice manipulativo que se repercute nas ofensas a que a estrutura psicológica humana se sujeita. A tecnologia, peça necessária ao funcionamento do espírito temporal que aqui se procura semear, tudo objectificara, tudo racionalizara, tudo científicizara, pelo que vergara todo o mistério da vida a uma problemática que, com o tempo, se solucionaria por meio do imparcial e matemático método.

Gabriel Marcel (1889-1973) classificara o mistério da vida, composto sempre pela celestial metafísica, o constituinte primário da condição humana, sendo que, precisamente deste *thaumazein*, ou seja, do sentido de encantamento, de perplexidade, brotara toda a filosofia, que marcara, segundo Platão, a força motriz do Homem e especialmente do filósofo. Como se poderá, dessarte, justificar que a originalidade do Homem tenha sido esfacelada pelo concretismo disfarçada de uma objectividade? «*Ninguém mais pode responder a um para quê?*»⁶¹. O crítico de arte John Ruskin (1819-1900) desaprovava o positivismo optimista que lograra o homem de que sobre tudo tem controlo – «ingenuidade *hiperbólica* do homem

⁶⁰ HEIDEGGER, Martin – *A caminho da linguagem*, p.138.

⁶¹ NIETZSCHE, Friedrich – *op. cit.*, p. 9.

que o leva a considerar-se o sentido e a medida das cousas»⁶²; flagrante vítima de uma ilusão, pois que acredita que se se conseguir ver algo de forma clara, então tem-se acesso à realidade dessa mesma coisa, falhando em compreender que nunca se vê nada com clareza, porquanto esta aparente clareza apenas é obtida pela maior redução possível do objecto. Deste modo, tudo se reduzira à matemática, e tudo é passível de ser resolvido por esta. O homem, crendo-se utilizador do método, pensara capacitar-se e achara-se independente na ordenação do mundo concreto, caindo no ardil, porquanto ignorara que o Mundo é feito do concreto e do abstracto, e neste, ao primado da forma sujeita-se a matéria, pelo que, de verdade, sobre nada tem controlo. E, porque não compreende que o concreto e explícito tem raízes no abstracto e implícito, o homem deixara de ter em vista os reais valores que o justificam, para ter tão somente aqueles grosseiramente mensuráveis – que bem próprios são de uma época cuja única percepção de valor assenta nos valores da materialidade e sua extensão –, pelo que falha em nada ordenar e nada compreender e, sobretudo, porque não compreende, inviabiliza qualquer possibilidade de auto-compreensão. E o que é o homem se este não se compreende? Por essa razão, discriminara Aristóteles que o Homem é um animal que *pode* ter *logos*. Portanto, porque acha que a objectividade, a neutralidade, é um mero instrumento, um método, o ser humano não consegue reconhecer que é este mesmo pensar que subjuga toda a sua existência a este princípio – «a própria existência humana é reduzida a problemas objectivos»⁶³. Precipuamente nos últimos séculos, o estado de cousas que se viera a formar, extinguiu o Homem expoente do indivíduo, ou, usando a terminologia de Carl G. Jung (1875-1961), o *homo humanus*, que se soerguera até então por via da educação e da cultura. O novo homem, incapaz de meditar, de filosofar, recusa, portanto, qualquer outra linguagem, qualquer outro paradigma que demande as verdades científicas, afigurando-se-lhe irracionais. Dissera quanto

⁶² *Ibidem*, p. 5.

⁶³ GALLAGHER, Shaun – *Hermeneutics and Education*, p. 176.

a isto George Grant (1918-1998) que «nenhuma outra linguagem está disponível que não pareça ser uma recusa irracional das verdades da descoberta científica»⁶⁴.

Mas poderá a ciência solucionar a falta de nexos sentida por Álvaro de Campos?

«Sempre esta inquietação sem propósito, sem nexos, sem consequência

Sempre, sempre, sempre,

Esta angústia excessiva do espírito por coisa nenhuma

Na estrada de Sintra, na estrada do sonho, ou na estrada da vida...»⁶⁵.

Escola Culturalista reprodutora do paradigma

«A criança é o pai do homem», firmara William Wordsworth (1770-1840) que compreendera a crucial magnitude da infância na formação do adulto. Ora, a educação, que sempre, percebe-se agora, implicara Humanismo, que consequentemente implica metafísica; sempre exigira o acrisolar dos mais altos valores do espírito. Mas dado que neste novo tempo tudo se mede pela sua utilidade, assim também se construíra a hodierna escola, útil às pessoas e princípios de potência que fixaram os valores, educando e seleccionando quem os melhor preservar e reproduzir. A escola naturalista, que educara os seus pupilos de acordo com a realização da sua imanente natureza supra-biológica – propósito puramente educativo, pois que promove o saber na construção integral do ser – fora rejeitada pelos partidários empiristas e culturalistas que renegaram a natureza própria do Homem, a fim de formarem seus educandos de acordo com as conveniências sociais e particulares do momento. O fluxo ascensional da educação, que primava pela verdadeira e imutável realização do Homem, descera ao rasteiro dos múltiplos prazeres vacilantes, alimentados pela sociedade produtora e voraz. Ao Homem examinador do Sentido que o impele a cumprir-se, se opõe já este novo homem, reduzido a capital, que nasce para ser satisfeito⁶⁶. No seguimento desta

⁶⁴ *Apud* GALLAGHER, Shaun – *Hermeneutics and Education*, p. 178.

⁶⁵ PESSOA, Fernando, *Poesias de Álvaro de Campos*, p. 28.

⁶⁶ *Vide* Philip Rieff.

leitura da psiquê humana, criara Freud (1856-1939), a noção de libido e superego, na qual o Homem no cumprimento do seu dever, devotar-se-ia à repressão da animalesca libido em favor da formação do superego - «ser homem é ser recalcado»⁶⁷. A fim de se recalcar a embrutecida criança, referida nas iniciais páginas, Kant (1724-1804) sancionara ser papel do professor demonstrar «à criança que se exerce sobre ela um constrangimento que a leva ao uso da sua própria liberdade»⁶⁸, isto é, a educação que primeiramente constragia o discípulo, levá-lo-ia, de livre vontade, ao autoconstrangimento, uma vez que realizar a Humanidade é, precisamente a estóica disciplina do ser que, para não cair no cativeiro dos apetites, terá que os reprimir para se remontar à verdadeira Liberdade. Assim, a completude do indivíduo, que o conhecimento poderia proporcionar, fora substituída pela utilidade do indivíduo. O conhecimento, que ensinara «o indivíduo a intervir nos assuntos da vida em termos que dão significado e contexto»⁶⁹ à vida, ficara servo do indivíduo que se servia dele para cumprir as tarefas que a industrialização assim impusera. O conhecimento sondador da relação entre a humanidade e a natureza tornara-se num conhecimento explorador da natureza. O conhecimento deixara de ter um sentido interpretativo da intrincada Totalidade da Realidade, e do Homem nesse intrincado estado de coisas, para um sentido de habilidade e proficiência para específica e singular tarefa. O valor intrínseco da educação, entabulado pelos gregos – o conhecimento, em si e por si, como um Bem, como o Bem – ficara, desde então, subordinado às mecânicas práticas e mercantis da vida contemporânea, tornando-o num instrumento coercivo e redutor do novel sistema socioeconómico. Se conhecimento sempre fora poder, conhecimento ganhara agora estatuto mais apetecível – conhecimento é poder económico.

Por esta razão, assomara-se a escola como a mais fecunda instituição da

⁶⁷ OLIVIER, Reboul, *op.cit.*, p. 31.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 58.

⁶⁹ *Apud* GALLAGHER, Shaun – *Hermeneutics and Education*, p. 173.

sociedade contemporânea, naturalmente tomando para si o monopólio da educação, onde os seus alunos e anos de escolaridade obrigatória sempre se vêm alargando. Assim, a escola estatizada adoptara a velha máxima da Igreja para seu próprio deleite: fora da escola, não há salvação⁷⁰. Mesmo a universidade, local de culto do Saber, sempre como pano de fundo para a Realização humana, não escapara à formatação que, segundo Alain Touraine (1925-2023) «não é somente um laboratório, mas também um conservatório»⁷¹ que cuida de manter os valores do paradigma, formando técnicos e esquecendo os Homens, um monumento à ignorância e sepultura da imaginação. E mesmo que se afirme que a escola não ensina cultura, porquanto esta comporta, em grande parte, propriedades demasiadamente imperceptíveis para poderem ser ensinadas, sabe-se porém que o ensino enquanto forma de relação humana, sempre está impregnado de imperceptíveis propriedades, que se deslocam a níveis profundos do ser, muito além do alcance da articulação consciente. Ora, *de facto*, a escola é sempre, por sua natureza, reprodutora da cultura vigente. Por esta mesma razão, surgira, como notado no parágrafo antecedente, a escola como grande instituição da contemporaneidade, que, firmada pela cultura contemporânea, pelo discurso vigente, submete-se, mas também garante e reproduz essa mesma cultura, ou como rezara Olivier Reboul (1925-1992), a escola «está submetida a regras, que definem o constrangimento ao mesmo tempo que o legitimam»⁷².

Perante afirmações tão perentórias e condenatórias desta escola-indústria, acaso depreender-se-á que a escola-academia é uma miragem teórica, convicentemente doutrinada no dia-a-dia, mas incapaz de se impor na práxis. A linguagem sempre limitada na sua descrição, muito dificilmente atinge os significados mais íntimos com que esta é escrita. Assim, quando se plasma a ideia na linguagem, esses encobertos significados nunca se vertem para aquilo que se

⁷⁰ *Ibidem*, p.33-36.

⁷¹ *Apud ibid.*, p. 38.

⁷² OLIVIER, Reboul – *op. cit.*, p.26.

escreveu. Para cada preto existe um branco, e entre um e o outro manifestam-se pelo meio inúmeros tons de cinzento quase sempre fugidios perante a tentativa da compreensão humana. Assim também acontece com a escola culturalista e reprodutora que aqui se tenta retratar. Sem embargo o que tenha sido dela descrito seja verdadeiro, não transmite, contudo, toda a verdade. Sendo a realidade um novelo de complexos, esta escola, embora enclausure, também ela, contra-intuitivamente, liberta. Mal-grado seja inegável o que no par de parágrafos anteriores se vaticina, outrossim inegável é que a escola contemporânea, educou e ofertou possibilidades de liberdade a um interminável número de pessoas, que, simplesmente, antes desta escola-indústria não era possível. Tentar calcular se a escola contemporânea coíbe mais que liberta, ou o seu oposto, vai além do escopo a que se se pretende aterrar, pelo que neste ensaio se acentuará um lado da moeda ficando aqui, porém, o atestado de que se tem noção que também existe o seu reverso, mas que, no grande cômputo deste ensaio, é menos relevante.

Ora, esta definição de escola nitidamente constringe, desde os tempos das fábricas, a vida, dentro e fora das mesmas, chegando, então, às escolas que são marcadas por «uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos»⁷³. O «corpo humano» é adestrado por uma «maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe» de acordo com as novas aspirações económicas «dessa nova anatomia política»⁷⁴, pelo que, por este desmembrar, surgem, motivadas pela alvorada industrial, as disciplinas, domínios fraccionados que visam, por um embuçado poder que lhe garante a sua elegante efectividade, fabricar «corpos submissos, exercitados, corpos "dóceis"», que por uma quase independente disposição, capacitam-se a aumentar as suas forças, até ao esgotamento, e a consequente produtividade, «em termos económicos de utilidade»⁷⁵. Em todo o lado, *e.g.*, nos colégios, liceus, hospitais, oficinas, doma-se

⁷³ FOUCAULT, Michel – *Vigiar e Punir*, p. 164.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 165.

⁷⁵ FOUCAULT, Michel – *op. cit.*, p. 164, 165.

o Homem para que assim deixe de o ser, para que se possa introduzir «um conteúdo laicizado, uma racionalidade económica ou técnica»⁷⁶, que ignora o *dasein* possibilitante a que este aspira. Esta demanda por conhecimento disjungido, que reparte o Mundo e o Homem, dera, pois, origem ao «*schooling*», congruente com um «tipo de treino e instrução» que surge nestas novas instituições educativas»⁷⁷. Neste «momento histórico das disciplinas», o ensino, que se introduzira «nos colégios, muito cedo [e] mais tarde nas escolas primárias»⁷⁸, tornara o «corpo humano» instrumento cada vez mais apto e capacitado⁷⁹. A maquinaria destruía a vitalidade, o sentido, da educação, pois então, *hic et nunc*, «nasceu o homem do humanismo moderno»⁸⁰.

Totalidade da Filosofia e seu ensino parcelado

Talvez insuflado pela noção de Hegel (1770-1831) de que o «todo» é constitutivo da «verdade», tecera Francis Herbert Bradley (1846-1924) que o objecto, no vácuo, nada significa, e apenas adquire acepção quando contextualizado, pelo que, qualquer compreensão que se intente fazer sem reconhecer a Totalidade da Realidade, ficará sempre muito aquém de uma compreensão que se aproxime da verdade de qualquer coisa. Assim, segundo Bradley, este sistema uno e totalizante é o «Absoluto», e nele, a realidade é apenas Uma, pelo que se se procurar compreender algo à luz de qualquer coisa que não esta metafísica holística, estar-se-á perante algum grau de irreabilidade. Ora, as formas abstractas, etéreas, metafísicas, com que se aspergira todo o quotidiano humano, e com as quais o acesso e desenvolvimento da Filosofia lucrara, foram substituídas, como ora se tem analisado, pelo concreto, pelo tangível, pelo económico. «Em uma palavra, as categorias: ‘finalidade’, ‘unidade’, ‘ser’, pelas

⁷⁶ *Ibidem*, p. 167.

⁷⁷ *Apud* GALLAGHER, Shaun – *Opero citato, Loco citato*.

⁷⁸ *Ib.*, p. 165.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 165.

⁸⁰ FOUCAULT, Michel – *op. cit.*, p. 168.

quais demos um valor ao mundo», foram, por alguns com grande vontade de potência e, em sequência, por todos, abolidos do mundo «e desde então, o mundo tem o carácter de uma coisa sem valor»⁸¹. E esta nova lógica, que tem sido fielmente derramada pela instituição do ensino, possibilitara uma outra, sobre a qual aqui se pretende concluir o retrato. Ora, uma vez que toda a mundividência se materializara, eliminando de vez o Sentido e Unidade do Universo, este tornara-se um compósito de distintas matérias, ou para usar a nomenclatura foucaultiana, de esquadrinhadas e desarticuladas matérias, despidas de um carácter ontológico. A Totalidade universal que propende para um telos, fora dividida em desconexas e ínfimas ilhas, todas elas muito concretas, a fim de se poderem tornar mais inteligíveis ao homem que se materializou e que perdeu de vista uma tão vasta, complexa, e abstrata Totalidade. Tomando como certa a prévia exortação de Grant sobre a irracionalidade de tudo aquilo que se desvie dos cânones do pensamento científico, importa pois resgatar a tese de Iain McGilchrist (1953) a propósito da forma cubista com que o homem contemporâneo olha o seu viver.

McGilchrist parte duma mesma noção, já aqui apresentada, a saber, de Revolução Industrial, para propelar a sua argumentação. Todo o espírito que avigorou a Revolução, compartimentara, como já visto, a educação em várias pequenas especialidades, de acordo com o papel que cada indivíduo desejasse ter na sociedade, influenciando, arreigadamente, a psicologia do sujeito moderno. Tornara-se de tal modo visceral, que este fenómeno, segundo McGilchrist, explica as diferenças que se foram imprimindo no modo como se usa o cérebro, pelo que, assim sendo, o modo de pensar moderno fora-se fragmentando, circunscrevendo a realidade e a sua leitura a pequenas e exíguas partes. A prevalência do hemisfério direito do cérebro, naturalmente mais hábil no reconhecimento e mediação da experiência do dia-a-dia, – «as nossas paixões, o nosso sentido de humor, tudo o que é metafórico e a compreensão simbólica [...], todo o sentido religioso, todos os

⁸¹ NIETZSCHE, Friedrich – *op. cit.*, p. 5.

processos imaginativos e intuitivos»⁸² – fora tomada de assalto pelo hemisfério esquerdo. Assim, a época do hemisfério esquerdo, iludida, acredita fornecer «uma imagem detalhada e precisa, assumindo que, em vez da sua contraparte irritantemente imprecisa, nos dá a *verdade* sobre o mundo»⁸³. Ressalva-se que em todos os processos mentais são usados de forma concomitante ambos os hemisférios, contudo, as pequenas diferenças que se fazem notar entre o uso de um ou outro hemisfério podem ser grandemente amplificados, como é este o caso em que as suas consequências são sobremodo manifestas. Os exercícios mentais de reconhecimento do todo – o *gestalt* –, o reconhecimento de seres vivos, a intuição e empatia, o conceptual e simbólico, foram progressivamente comutados pela atenção linear e localizada, pela percepção do mundo como uma construção de blocos individuais, pela compreensão de objectos estáticos e descontextualizados, por uma leitura analítica do mundo que se convence, com sucesso, que apreende a realidade na sua forma mais «real». Pois se engana, porquanto, se procurar pelas partes de uma qualquer pintura pontilhista de Seurat (1859-1891) ou Signac (1863-1935), perder-se-á nos ínfimos pontos desta, desempossando tão completamente de vista a totalidade e sentido da composição. Deixara-se então de avistar que nada na experiência pode ser compreendido por si só, que «o todo não é captado tentando enumerar as partes»⁸⁴. McGilchrist condensara o acontecimento deste modo:

*«the conscious left hemisphere thinks that it is in control, directing its gaze where it wants, bringing the world into being as it squints here and there as it pleases, while the reality is that it is selecting from a broader world that has already been brought into being for it by the right hemisphere»*⁸⁵.

Décadas antes, em «Assim Falava Zaratustra», Nietzsche, aludira a esta desconexão

⁸² MCGILCHRIST, Ian – *The Master and His Emissary : The Divided Brain and the Making of the Western World*, p. 264.

⁸³ *Ibidem*, p. 224.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 126.

⁸⁵ *Ib.*, p. 242.

da realidade, à consciência insular que somente foca em parcelas do ambiente.

«“Mas é uma orelha! Uma orelha do tamanho de um homem!” Porém olhando mais de perto, vi que debaixo da orelha se agitava uma outra coisa, desprezivelmente pequena, miserável e débil. Na verdade, a enorme orelha apoiava-se numa haste frágil e curta, e esta haste era um homem!»⁸⁶

Este é o «aleijado às avessas», sofredor, como diria Oliver Sacks (1933-2015), de prosopagnosia, que, focando tão fortemente um aspecto da totalidade, perde a noção de todos os outros aspectos que lhe pertencem. Este aleijado às avessas apenas é capaz de reconhecer fenómenos da realidade quando focado nas suas particularidades. Em «O Homem que Confundiu a Mulher com um Chapéu», Sacks conta a história de um homem, diagnosticado com prosopagnosia, incapaz de reconhecer o que lhe foi dado a pegar pelo médico. O paciente, por indução, constatando os espinhos, haste, e pétalas, chega posteriormente à conclusão de que se trata de uma rosa.

Esta cosmovisão vertera-se, naturalmente, na cultura e no ensino, que a atomizara e desintegrara, à imagem e semelhança da fábrica, tornando a sociedade, num «agregado de unidades individuais», num agregado de instrumentos, reduzindo a realização espiritual da sociedade a uma materialista «soma de prazeres e dores» de cada indivíduo⁸⁷. Já referira Nietzsche que o século XIX colocara «sempre mais resolutamente o problema da *saúde* do corpo antes da saúde da ‘alma’, concebendo esta última como um estado que decorre da primeira, aquela como condição essencial da segunda»⁸⁸. Em «A Terra Sem Vida», provavelmente a sua obra mais conhecida, Eliot retratara essa sociedade retalhada e decadente do século XX. Outrora civilização europeia, a sociedade que Eliot vê arribar sofre os horrores da desintegração social, pessoal, e espiritual. Desintegração essa que perpassa para a forma do poema, composto por sucessões

⁸⁶ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm – *Assim Falava Zaratustra*, p. 123.

⁸⁷ *Ibidem*, p.471.

⁸⁸ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm – *Vontade de Potência*, p 16.

desconexas, por cenas desagregadas umas das outras. Esta terra é sem vida porque falhou em reconhecer a Totalidade e tudo o que isso implica nos modos de ser e fazer da humanidade.

«Que raízes se agarram, que ramos se entrelaçam
Nestes destroços pedregosos? Filho do homem,
Não poderás dizê-lo, nem mesmo imaginá-lo, pois **conheces apenas**

Um amontoado de imagens quebradas [...]

E vou mostra-te uma coisa que não é
Nem a tua sombra, de manhã, avançando atrás de ti
Nem a tua sombra, ao cair da tarde, erguendo-se ao teu encontro.»⁸⁹

A escola reprodutora do poder vigente, industriosa na adestração dos indivíduos, obstina na produção de gentes com talentos unidimensionais, pelo que, ensinando recortes de conhecimento, promove, segundo Alfred North Whitehead (1861-1947), a recepção passiva de ideias, desconexas entre si, sem um fio condutor, sem uma Totalidade onde se insira, que cause uma faísca de vital Sentido. Se o ensino deve ter apenas como assunto a Vida em todas as suas manifestações, porque «em vez desta unidade única, oferecemos às crianças – Álgebra, da qual nada se segue; Geometria, da qual nada se segue; Ciência, da qual nada se segue; [...] algumas línguas, nunca dominadas»⁹⁰? A educação, que capacitara e equipara o indivíduo a «confrontar o mundo em todas as suas dimensões, a entendê-lo e participar dele»⁹¹, passara a ter, paulatinamente, uma natureza instrutiva e de repetição de mecânicas, *i.e.*, instrumentalizante, e, consequentemente, se tornara mero veículo de obtenção de melhores empregos, de concretização da *beruf*. Esta educação instrumental, racionalizada, no sentido que já se aqui explanou, ao invés de procurar, por essa mesma racionalidade, o desenvolvimento do discurso crítico e quiçá filosófico, que é afinal de contas a

⁸⁹ ELIOT, T.S. – *A Terra Sem Vida*, p. 14.

⁹⁰ WHITEHEAD, Alfred North – *The Aims of Education*, p. 5.

⁹¹ *Ibidem*, p. 173.

originalidade do ser humano, tende para um raciocínio calculista e mercantil da sociedade, afinadamente montado por um poder que vê na educação fonte de mão-de-obra especializada e que o próprio cidadão comum vê como forma de se alçar do seu estrato social.

Também a própria Filosofia, ou melhor, os filósofos, como filhos do tempo, se deixaram contaminar pelo empirismo cientificista que tudo tenta restringir a fragmentos matematicamente solvíveis e que perfeitamente se reflecte no tipo de linguagem muito rigorosa mas oca com que se redige a filosofia pós-Viena. Assim, de forma bastante generalizada, se o próprio percurso da filosofia tem seguido este tipo de pensamento, vincadamente concreto, principalmente na viragem para o séc. XX, é muito difícil exigir aos iniciantes que entabulam o seu percurso filosófico um tipo de raciocínio que lhes proporcione, para além do gosto, total compreensão dos conceitos que esta trata. Começa-se, finalmente, a vislumbrar o desafio hercúleo que é ensinar Filosofia. Para encrencar a vicissitude, Jean Piaget (1896-1980) aquando da formulação da sua Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, denotara que poucos adolescentes progrediam se ou consolidavam no último estágio do Operatório Formal, caracterizado, precisamente, pelo raciocínio sobre problemas hipotéticos e abstractos que envolvam a coordenação simultânea de inúmeros factores, ficando-se pelo Operatório Concreto onde lida com o patente. Pois bem, a realidade, sendo um complexo de complexos, quase nunca patente, para que possa ser interpretada o mais precisamente possível, obriga aquele que a pensa a correlacionar todos os seus complexos, todas as suas partes, tendo como ponto de fuga um todo que as sistematize e lhes outorgue sentido.

Quod erat demonstrandum – este é o problema que o professor encara ao procurar introduzir os jovens no mundo da Filosofia. A pretensa procura pela Totalidade, por visões de conjunto, que deveria estar sempre presente nos recessos do ensino de filosofia, é obstaculizada pela desagregação psicológica que atravanca e influencia o alcance da verdadeira essência do que é Filosofia e de como se deve cumprir o seu ensino. Aos herdeiros da conjuntura do concreto e do

parcelado, criações da escola racionalizada e disciplinar, pouco lhes interessa mergulhar em algo que se lhes afigura como um *corpus* de opiniões cêrceas e titubeantes, obscura alquimia, irracional esoterismo, acares inconsequentes e inúteis à pragmaticidade mundana.

«Bem, o que eu quero são factos. Ensine a estes rapazes e raparigas uma coisa apenas: factos. Só é possível formar o espírito de animais racionais com factos, fora isso coisa alguma lhes será útil. É sob este princípio que educo os meus filhos, e será nesta base que devem ser educadas as crianças. Cinja-se aos factos, senhor!»⁹², encapsula categoricamente o mestre-escola Thomas Gradgrind em «Tempos Díficeis».

Falham o professor e o aluno em compreender que Filosofia é a procura pela Realização do Homem; é um saindo da caverna; um estar a caminho; um *dasein* possibilitante de horizontes; um processo de execução do *devoir* humano; uma incessante procura pela Plenitude do si, que não é passível de ser concretizada pelo progresso material, que, por si, não tem qualquer valor de prótese. A prótese encontra-se à saída da caverna no ofuscante Sol, mas este lá remoto e intangível não pode seduzir, quem encolheu a vida a comensuráveis e tangíveis sombras. Para o professor de filosofia, dar a alcançar, ou dar a antever a Totalidade é empreitada certamente frustradora – ironizava Nietzsche que o filósofo, tal como o asno, se torna uma figura trágica pois este pode «morrer de um fardo que não é capaz nem de levar, nem de deitar ao chão»⁹³ –, mas irrecusável para qualquer sindicância filosófica, por mais eternamente frustrante que essa se possa antever.

Conclusão

Acautele-se, quem outra coisa pretenda ver, pois neste singelo relatório

⁹² DICKENS, Charles – *Tempos Díficeis*, p.6.

⁹³ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm – *O crepúsculo dos ídolos*, p. 9.

não se procura libelo contra a pulverização das mil ciências cada vez mais ínfimas, mas tão somente procurar uma perspectiva essencial, um distanciamento capaz de recongrajar e olhar a Totalidade, embora se admita que esta pulverização seja consequência duma perniciosa consciência fragmentária, isolante, e materialista que leva o colectivo a saber cada vez mais de cada vez menos. Dessarte, dado que esta consciência insular, desagregada, interfere com a tese a que aqui se procurou atinar, é mister constituir unificações que alcancem, precisamente, visões de conjunto que calcorreiem a antropologia social, a história da cultura, e, claro, a filosofia – ou não seria a Filosofia sem a História uma língua morta – exigindo-se, pois, que aqui se supere esta alienação parcelante do quotidiana em rumo ao Total – «Para ser grande, sê inteiro»⁹⁴.

Acautele-se, similarmente, quem neste ensaio deduza qualquer tipo de elitismo que exterminaria todos aqueles que à partida não se perfilariam como merecedores ou capacitados a ascenderem a este exigente ideal. Heidegger, Weber, Nietzsche, Hegel, Platão, excepções, sempre relativamente escassas na história humana, que se ergueram do anonimato e que, portanto, exigiram aos anónimos aquilo a que eles conseguiram ascender. Tese, elitista e implacável? Não parece ser disto que se trata. Poder-se-á afirmar que este ideal de cultura e educação que aqui se justifica é, como susodito, demasiado exigente, mas não é elitista, nem capaz de eliminar todos aqueles que não se mostrem à altura de tal alcantilado ideal, pois o ideal não exclui, antes convoca toda a comunidade humana. Portanto, o que aqui se defende é uma antiga intuição humana sobre a Verdade que, quem a pressagiou, qui-la partilhar com todos. Assim, este ideal embora exigente quer-se para todos e deve, em nome do Sentido da Vida, ser disponibilizado a todos. Ou seja, nenhuma doutrina, nenhuma filosofia, nenhum ensinamento, nenhum verdadeiro mestre, profeta, ou filósofo, pretende que a sua mensagem seja aplicada restritivamente. O seu objectivo, é que a doutrina que considera um ideal, alcance o maior número de indivíduos. Portanto, o que aqui se

⁹⁴ REIS, Ricardo – *Poesia*, p. 130.

assume é uma escola verdadeiramente democrática, no seu mais lato sentido, que ensina a liberdade do espírito a todos aqueles que, sob um Horizonte de Possibilidade, vieram a este mundo. Assim, figurativamente, este ideal de civilização, embora no estrato elevado deve apresentar-se a todos os que no assento térreo se encontram, mas que se querem cumprir elevando os seus espíritos a esse mesmo ideal.

Posto isto, o professor, sobretudo o de filosofia, não se deve esquecer que o homem genérico, isto é, aquele com o qual o professor julga lidar, um homem económico, pragmático, útil, é também capaz do poético, do imaginário, do «inútil», não se devendo esquecer, pois, que foi sobre o lúdico, o artístico, e inútil que a Cultura e a História se alçou ao de mais excelso – «Ser artista é ser alguém! [...] ver as coisas mais além/Do que alcança a própria vista!»⁹⁵, exclamara António Aleixo (1899-1949). Unicamente por esta compreensão gestaltiana, pode o professor de filosofia enfrentar com sucesso e dignidade as frustrações de quem tenta lavrar com celsitude terra pouco receptiva ao que o espírito humano de mais elevado concretizou. «*Nemine contradicente*»! – antes assim fosse, mas mesmo não o sendo, poderá alguém negar a dificuldade de ensinar o fino estado de coisas em que nos encontramos, num mundo bruto e desmembrado, que traiu o seu próprio ideal de civilização⁹⁶? Mas se não é o professor de Filosofia, afeito a manear com o mais fino que o génio humano fora capaz de conceber, quem será então que dará a conhecer aos seus jovens a Chama Vital que comandou os ânimos humanos por séculos, que construiu civilizações, culturas, artes, e religiões?

II PARTE - ESTÁGIO

Componente prática

A fim de se aplicar o que seja no contexto pragmático, há que saber o que

⁹⁵ ALEIXO, António – *Este livro que vos deixo*, p. 69.

⁹⁶ Vide A Cultura Inculta de Allan Bloom.

aplicar durante a etapa teórica. Para tal, em vista duma prática de docência plenamente domada, o primeiro ano teórico de mestrado, serve de firmamento, de liame – é a «*pontifex maximus*» – que coaliza a esfera da estrita teoria com o domínio total da prática.

Não obstante, a prática, a assimilação *in situ*, é o mais fundamental dos modelos de aprendizagem que se queiram bem fundados e plenamente apropriados. A assimilação de conhecimento por meio da experiência prática vai além da pura memorização e é aterrada na vivência real daquilo que se pretende assimilar. A conceptualização que, tradicionalmente se apresenta abstracta e vácuca, passa a ser materializada e contextualizada na vivência da práxis. Aquilo que era conceptual, ganha um significado real, que é fundamental, sobretudo quando se trata duma aprendizagem como a da docência. É, portanto, na Prática de Ensino Supervisionada (PES) que se aplicam, e ganham plena significação, os conhecimentos adquiridos até então.

A vivência supracitada não é mais que a experiência da cultura escolar, isto é, todas as suas idiossincrasias mais ou menos manifestadas. Ora, a escola é o resultado duma mescla de culturas. Na sua vertente funcionalista, cujo papel é ser mediadora entre o Estado e o aluno, a escola apresenta-se como reprodutora e transmissora de uma cultura nacional e estatal. Todavia, a vertente estruturalista duma escola dita que esta, por meio de práticas estruturantes como os horários lectivos e currículos que administra, adopta para si uma cultura que lhe é individual. Por fim, de análise mais subtil, da vertente interaccionista da escola brota a singularidade da sua cultura que resulta, precisamente, da interacção entre todos os actores que a compõem e a sua relação com a instituição. Esta vertente interaccionista é, por excelência, aquela que melhor descreve uma escola, pois é esta que expõe o seu sentido mais antropológico, dado que a mesma, por sua natureza, por ser um espaço de produção cultural, *i.e.* de interacção social, é um espaço iminentemente humano.

Por esta razão, e, ademais, sendo a escola, justamente, o resultado da interacção humana, não existe outra forma de contactar a docência, senão pela interacção com os actores da escola e com o espaço da escola. As características culturais totais de uma escola são, pois, demasiadamente finas para serem apreendidas num contexto teórico de mestrado, pelo que, aqui, se afigura de capital importância descer ao mundo da *praxis* e verdadeiramente se compreender o que está em causa na docência.

Deste modo, aquilo que se pretendia e esperava da PES fora uma consciencialização, uma encarnação, que vai bem além do simples entendimento daquilo que é, *de facto*, ser professor.

Enquadramento Institucional: Escola Secundária de Casquilhos

A prática de ensino supervisionada fora realizada na Escola Secundária de Casquilhos (ESCasquilhos) no Barreiro. O Agrupamento de Escolas Casquilhos (AECasquilhos), constituído pela Escola Básica da Quinta Nova da Telha, a Escola Básica do Barreiro nº 9, a Escola Básica do Barreiro e a Escola Básica de Palhais, fora formalmente constituído a 26 de Abril de 2013, cuja sede se instituíra na Escola Secundária de Casquilhos. O AECasquilhos é constituído, então, por cinco estabelecimentos de educação e ensino que se localizam em duas das quatro uniões de freguesia do concelho do Barreiro: União de Freguesias de Alto do Seixalinho, Santo André e Verderena (UFASSAV) e União de Freguesias de Coia e Palhais (UFCP).

A Escola Secundária de Casquilhos (ESCasquilhos), ocupa as instalações do antigo Externato Diocesano D. Manuel de Mello (1895-1966)⁹⁷ que foram inauguradas a 9 de Outubro de 1961. Este externato é contruído em terrenos da Quinta dos Casquilhos, cedidos pela Companhia União Fabril (CUF), após solicitação dos empresários desta empresa que não tinham, na vila, onde colocar os filhos para

⁹⁷ Grande industrial e Administrador-Gerente da Companhia União Fabril (CUF).

estudar. Com o 25 de Abril de 1974 e as mudanças operadas no ensino, as designações da escola vão alterando, até que em 1992 a escola assume o actual nome de Escola Secundária de Casquilhos.

A arquitectura do espaço preserva ainda reminiscências do projecto original de Sebastião Formosinho Sanchez (1922-2004) – renomado arquitecto do século XX português que concebeu o conhecido Bairro das Estacas em Alvalade – ostentando uma linguagem que, conservando ainda alguns apontamentos formais – de destacar a apurada escultura que convida o aluno a entrar no espaço da escola – faz antever nas linhas simples e superfícies despidas um modernismo bem próprio da arquitectura do início da segunda metade do século XX.



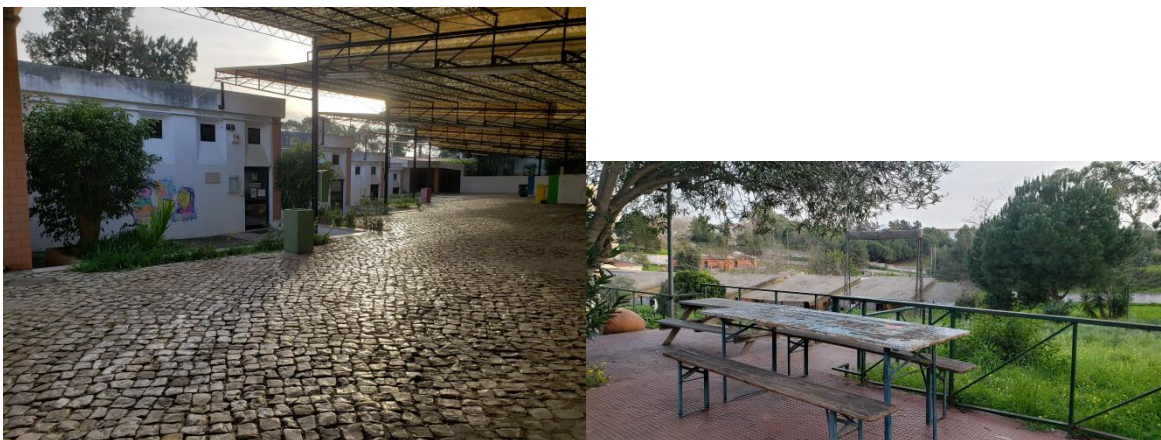
À esquerda: escultura junto à portaria da escola.

Em baixo: um dos edifícios originais da escola.



À esquerda: pavilhões de salas e biblioteca.

Em baixo: vista panorâmica para pavilhões e espaços verdes.



Correntemente, é leccionado o 9º ano; são leccionados cursos científico-humanísticos que se estendem do 10º ao 12º ano, nas áreas de ciências e tecnologias (duas (2) turmas por ano), ciências socioeconómicas (uma (1) turma p/ano), artes visuais (uma (1) turma p/ano), e línguas e humanidades (duas (2) p/ano); e leccionados cursos profissionais, formando técnicos nas áreas de artes e de economia e gestão. A este espaço engenhosamente bem escolhido e frondosamente arborizado, que possibilita uma miríade de estratégias diversificadas de ensino, acrescem-se-lhe cinco blocos compostos por quarenta e uma (41) salas de aula, de entre as quais quatro (4) laboratórios ajustados às necessidades das disciplinas de Física, Química, Biologia, e Geologia; duas (2) salas de informática; duas (2) salas de desenho com estiradores; uma (1) sala de fotografia; e um (1) gabinete de Psicologia e Filosofia. Ainda inclui balneário de Educação Física, biblioteca, repografia, auditório, bar, refeitório, e sala de professores. Por fim, no grande espaço arborizado, os alunos podem-se espraiar nas aulas de Educação Física ou cultivar uma horta biológica, cujo projecto faz agora dois anos. Todas as salas de aula estão equipadas com pelo menos um (1) computador ligado à rede da escola, à Internet, e a um projector multimédia.

As infra-estruturas, sobretudo e antinomicamente as mais modernas, e portanto posteriores ao projecto original de Formosinho Sanchez, carecem de uma actualização quer em termos de conforto, quer mesmo nos termos de tecnologia pedagógica. Quanto ao conforto, de acordo com o «Relatório do Projecto

Educativo» para além «de um espaço desportivo coberto para a prática lectiva de Educação Física»⁹⁸, a actual arquitectura deveria ser revista em seus materiais de isolamento térmico e ser melhorada nos termos tecnológicos a que o ensino moderno determina. É necessário apontar que estes computadores das salas, só de si já muito obsoletos, dado que devem rondar os quinze anos, dependem de uma rede de *internet*, que quando não está em baixo, é quase sempre demasiado morosa para que se possa depender dela para iniciar qualquer aula atempadamente – um sistema de faltas e de realização de sumários que dependa de uma plataforma que apenas funciona *online* quase sempre atrasa a leccionação da aula por dez minutos ou quinze minutos. Que daqui não se depreenda que se devam sobre as ruínas destes edifícios construir outros adaptados às necessidades actuais; jamais proporia, em nome de um modernismo sempre efémero, acoimar ao chão este singelo património barreirense.

Quanto à amplitude horária, o ensino secundário começa os trabalhos das 08:20H às 13:10H, com uma pausa para almoço que termina com o período de aulas que depois se estende das 14:15H às 17:55H. As aulas são organizadas em tempos de 50 minutos, «podendo algumas disciplinas decorrer em 2 ou 3 tempos consecutivos, de acordo com os Decretos-Lei 55/2018, de 6 de Julho, para o 10º ano, e 139/2012, de 5 de Julho, para os restantes anos»⁹⁹. Relativamente à formação das turmas, no ensino secundário, as mesmas constituem-se minimamente de 26 alunos e maximamente de 30 alunos. Nos casos das disciplinas de opção o número mínimo para abertura de uma turma é de 20 alunos.

Projecto Educativo

O Projecto Educativo de uma escola é um documento que, a longo prazo, procura normatizar, orientar, e planificar estrategicamente o rumo da mesma, segundo diagnósticos anteriores. Como tal, avocando como missão, «proporcionar

⁹⁸ *Ibidem*.

⁹⁹ *Ibid*.

um serviço educativo de qualidade que assegure o efectivo sucesso educativo das suas crianças/alunos»¹⁰⁰, o Projecto Educativo da Escola Secundária de Casquilhos propõe intervir no eixo da Área Pedagógica, no eixo da Gestão e Administração, e no eixo Relacional.

Para aplicação de tais medidas, urge, não obstante, primeiramente, enunciar os «princípios orientadores» da sua intervenção, em concordância com o «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória»¹⁰¹. Para tal, de acordo com o valor humanista, «compete à escola desenvolver nas crianças e jovens a capacidade de gestão de conhecimentos, a manipulação de instrumentos de comunicação e, de um modo geral, promover a democratização da educação e da igualdade de oportunidades no sucesso educativo»¹⁰². A missão executa-se, então, mediante três valores essenciais:

«i. Humanismo, tolerância e solidariedade no desenvolvimento da capacidade de compreender a diversidade humana e o princípio integrador de uma sociedade multicultural e multilingue.

ii. Equidade, justiça e respeito na promoção da igualdade de direitos e oportunidades com base em critérios e estratégias integradoras.

iii. Cidadania, liberdade e democracia alicerçando os valores fundamentais de uma sociedade moderna impulsionadora do espírito crítico, criativo e dinâmico»¹⁰³.

Por esta razão, o agrupamento destaca «em todos os anos não iniciais de ciclo, a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento que se apresenta, de modos e formas diferentes, como uma aprendizagem transversal, ou seja, contributo de todas as disciplinas e componentes de formação»¹⁰⁴. Sinteticamente, a escola procura servir um ensino de qualidade fundado no «respeito e

¹⁰⁰ AEC – Projecto Educativo 2018-2022 [Em linha]. 2019. P.1. [Consult. 15 Jan. 2024]. Disponível na internet: <[PE 2018-22 CG 16 maio 2019 VF.pdf - Google Drive](#)>.

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 2.

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ *Ib.*

¹⁰⁴ *Ib.*

consolidação dos valores humanos e sociais»¹⁰⁵, por via da educação inclusiva, democrática, e participada.

Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio de Filosofia da Escola Secundária de Casquilhos fora composto pela Senhora Professora dr. Maria Emília Santos, por mim, Rafael Pina de Castro Navarro e por Rodrigo de Almeida e Sousa.

Embora não fora estipulada uma data fixa para a realização das reuniões de núcleo, estas decorreram sobretudo às sextas-feiras, presencialmente, de acordo com a disponibilidade dos três elementos do núcleo, sobretudo considerando a componente lectiva da Senhora Professora. Estas, devidamente reportadas em acta¹⁰⁶, versaram geralmente sobre as planificações, recursos, e aulas que se aproximavam; avaliação das planificações, recursos, e aulas dadas; execução e correcção de enunciados de testes; correcção dos testes avaliados pelos estagiários; e, em segundo grau de importância sobre os projectos – sejam eles «Idas ao Teatro», apoios extra-curriculares aos alunos, ou tantos outros.

Também, sendo parte do núcleo, houve a possibilidade de assistir e participar nas reuniões de conselho de turma relativas a cada período escolar.

Caracterização das Turmas

Sob as determinações da Prática de Ensino Supervisionada (PES), leccionei duas turmas, uma de 10º e outra de 11º, e observei as aulas leccionadas pela Senhora Professora Dr. Maria Emília Santos e pelo colega mestrando Rodrigo Almeida e Sousa.

A turma do 10º ano, de acordo com o seu plano de turma, compusera-se em vinte e seis (26) alunos dos quais, quatorze (14) do sexo masculino e nove (9)

¹⁰⁵ *ib*

¹⁰⁶ Anexo 1

do sexo feminino. Segundo o mesmo plano de turma, tratara-se de uma turma sem os pré-requisitos exigidos pelo 10º ano de escolaridade. Apresentavam, em conformidade com esse mesmo plano, dificuldades linguísticas, quer na compreensão oral e escrita, quer na aplicação oral e escrita, e desconheciam conceitos fundamentais para as aprendizagens previstas pelos programas, bem como a inexistência de referências culturais básicas.

Quanto à turma do 11º, composta por vinte e sete alunos – doze (12) do sexo masculino e quinze (15) do sexo feminino. Os alunos eram, asseguradamente, mais desenvolvidos e muito mais participativos, mas, na sua participação, manifestavam uma linguagem e um pensamento ainda muito débeis.

Prática do Ensino Supervisionada

Observação das aulas

Fora fundamental para a caracterização das turmas, compreensão das suas dinâmicas, e preparação da leccionação, assistir às aulas da professora cooperante. Portanto, prévia à componente lectiva, assistira-se, durante quase todo o tempo relativo ao primeiro (1º) período lectivo, às aulas leccionadas pela Senhora Professora. Destes meses de observação, relevam-se alguns aspectos: turmas demasiadamente grandes de alunos desinteressados e desatentos que se refugiam na participação amiúde de uns poucos; turmas geralmente incapacitadas para versar sobre os temas a que o secundário obriga; uso generalizado do telemóvel; relativo desrespeito pela figura do professor; sentimento generalizado do corpo docente quanto ao claro decremento das notas escolares.

Não obstante, importa contextualizar esta avaliação desanimadora num quadro mais global. O desinteresse generalizado e falta de interacção sempre se mantiveram, mesmo nas aulas dadas por mim, embora estes tenham sido, talvez pontualmente, mitigados, ao longo dos períodos. Aulas dadas por um professor novo, com um vigor próprio de quem é estreante na profissão, e com uma idade

bem mais circunjacente à dos alunos, contribuiu para o crescente e denotado interesse, comprometimento, e empenho dos alunos com as aulas e o conteúdo das aulas, pelo que o balanço acabara por se tornar bastante positivo. Corolário natural desta acrescida aplicação, foi o desempenho mediano em testes da turma que foi gradualmente melhorando.

Julgo ser necessário referir também que a descrição das aulas e das turmas foram feitas tendo em conta as anotações relativas ao período de aulas assistidas, ou seja, nos primeiros meses de relação com a turma¹⁰⁷. Assim, a avaliação que se vai fazendo no decurso dessas primeiras aulas são, naturalmente, distantes, descontextualizadas, mas não injustas. Sendo todos nós, no singular e no plural, seres contextualizados, importa quando possível e necessário, conhecer-lhes o contexto, mas principalmente maximizar o que de melhor neles possa vir a ser revelado, paralela e independentemente das variadas condições que possam coexistir no seu meio envolvente. Compreendendo esta dimensão do ser, para além da sua circunstância, se poderão criar métodos que, apesar das variáveis — escola, família, colegas — possam vir a revelar e valorizar competências e capacidades ocultas e desconhecidas do próprio. Embora possam existir problemas manifestamente graves, com os quais todo o cuidado é pouco, o professor deve ter uma abordagem cautelosamente interventiva com os alunos. E deve fazê-lo com compaixão, e entendimento da condição humana, até porque, pelo menos durante um ano, privará frequentemente com os alunos, tornando-se parte das suas vidas, e os alunos, da dele. Consciente disto, fui-me aproximando dos alunos, sobretudo dos mais necessitados, nas aulas, ou em apoios de estudo tidos depois das aulas e convocados propositadamente por mim¹⁰⁸. Nestes apoios, primeiramente se estuda e depois, se o aluno assim se dispuser, discute-se o que quer que ele sinta que deve discutir com o professor. Esta relação revelou-se fundamental epifania para aquilo que deve ser a relação que o professor deve ter com o aluno. O

¹⁰⁷ Anexo 4

¹⁰⁸ Anexo 5

professor deve equilibrar a delicada dicotomia entre o seu papel enquanto autoridade e o seu papel enquanto aliado do aluno, isto é, defensor da causa do aluno. Mais ainda, percebendo que muitos deveriam sentir a escola como escape do ambiente familiar, propus nos conselhos de turma a realização de pelo menos duas visitas de estudo por período, pois assim cada um se torna capaz de ver os seus colegas sob uma outra perspectiva. Para além de criar uma circunstância temporal maior, que em teoria aprofunda relações, os colegas, em vez de se verem à luz do ambiente da escola, vêem-se noutras circunstâncias mais lúdicas e ligeiras. Esta proposta não pôde ser implementada no ano lectivo pelo que, sobre a sua eficácia, não me posso pronunciar. Toda esta relação de confiança que se foi criando entre os alunos e eu, devidamente pautado pelo professor-autoridade e o professor-aliado, alterou substancialmente o ambiente de aula e o comportamento dos alunos.

Também a observação das aulas lecionadas pelo colega estagiário acabaram por se revelar motivo de reflexão e autocorreção. As aulas do colega Rodrigo eram, de modo geral, muito dinâmicas. Para tal, contribuíam o tipo de recursos que usa e a forma como os aborda.

Quanto aos recursos, estes eram muito originais, muito pessoais – exemplos pessoais do dia-a-dia, referências literárias e históricas, imagens, pinturas, etc. A escolha de recursos fora particularmente feliz, uma vez que a escolha de recursos incidia sempre na arte, levando, assim, a um maior empenho da turma. Este tipo de referências cruzadas, afiguram-se bem menos monótonas que os exemplos especificamente esculpidos e mais esterilizados dos manuais. De mais a mais, a utilização deste tipo de recursos, além das consequências pedagógicas, revela ainda um domínio pleno do assunto a ser leccionado, uma vez que os campos de conhecimento corriqueiros ou mais intelectuais do professor Rodrigo são vertidos para as aulas em pertinência com os assuntos leccionados.

Quanto à abordagem, regra geral, as aulas do colega estagiário eram

entabuladas por um exercício reflexivo, como já susodito, quase sempre em grupos, sobre um qualquer conteúdo escolhido pelo professor Rodrigo. Isto outorga às aulas, tanto pelos recursos, mas sobretudo pelo tipo de exercício, um grande dinamismo à aula, contribuindo assim para um maior envolvimento. Porém, esta abordagem comportara um risco comprovado. O mote estimulante do início da aula imprimia indelevelmente o decorrer do resto desta. As turmas tornam-se demasiado agitadas e, contraproducentes, motivavam grande desatenção por parte da turma. Este problema levantado, foi sempre moderado pelo uso correcto de todo o espaço da sala, onde o professor deambulava pela mesma e, pela simples presença em todos os espaços, fazia mostrar a sua autoridade.

Posto isto, na observação das aulas do professor-estagiário foi-me possível conferir que toda a forma de ensino é altamente influenciável pela cultura de cada turma, pelo que, para além da recomendada diversidade de metodologias, estas devem ser ainda mais diversas e adaptadas de acordo com o temperamento de cada turma, sobretudo quando os perfis de cada turma do colega estagiário em muito contrastavam com o perfil das minhas turmas.

Elaboração da planificação

Quanto à componente lectiva, foram leccionadas, de acordo com a regulamentação da PES, um mínimo de vinte aulas (21) à turma de 10º ano e outras tantas (21) à turma de 11º ano. No 10º ano, a parte lectiva discorrera, de acordo com o documento das «Aprendizagens Essenciais», sobre a subunidade do «discurso argumentativo e principais tipos de argumentos e falácias informais», a subunidade acerca do «determinismo e liberdade na acção humana», e ainda parte da «dimensão pessoal e social da ética». Já no 11º ano, a leccionação começara na subunidade acerca da «análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento», mais propriamente com a teoria empirista de Hume, e com todo o módulo sobre «o estatuto do conhecimento científico».

As planificações, atempadamente traçadas, seguiram os termos estipulados e reproduzidos como planificação-modelo do Mestrado de Ensino de

Filosofia do Ensino Secundário da NOVA FCSH. Assim, a planificação dividiu-se em seis categorias, a saber, os objectivos, conteúdos, as estratégias, os recursos, tempo, e competências¹⁰⁹. Relativamente às competências, nova categoria acordada e acrescentada em reunião com o orientador científico, fora colocada em tabela como última categoria, devendo, todavia, ser esta a primeira a configurar nas planificações lectivas.

Quanto à primeira categoria apresentada – os objectivos – segue-se a taxonomia de Bloom, sendo utilizados os típicos verbos «identificar», «comparar», «distinguir», «problematizar», *etc.* Seguindo para os conteúdos, estes são no fundo pequenos resumos descritivos de cada objectivo, pelo que, contrariamente ao colega estagiário, cada objectivo tem um conteúdo que lhe corresponde e não vários, sendo que este conteúdo resume muito sucintamente o objectivo que se trata e não o expande. Porém, o modo mais apropriado de realizar os objectivos será a do colega Rodrigo. Quanto às estratégias, estas são sobretudo quatro. A «exposição» indica uma componente mais monológica da aula, o «diálogo» revela a componente mais interactiva entre professor e alunos, os «exercícios» são tempos de aula em que se trabalha o manual (um texto, uma pergunta) ou exercícios expostos em diapositivos, onde o professor está em constante diálogo com os alunos, e, por fim, o «trabalho em grupo», onde cada grupo tenta preencher de forma independente uma ficha de trabalho. Quanto aos recursos, é usado sobretudo o *PowerPoint* e o quadro, o manual, e alguns recursos da Escola Virtual. Enquanto que o *PowerPoint* quase sempre apresenta imagens e frases-chave que situem o aluno sobre o que se fala¹¹⁰, sendo elas provenientes do livro ou originais, o quadro é frequentemente usado para esquematizar e contextualizar o que se aborda. O uso que se pode fazer do quadro, mesmo no seu sentido mais clássico, é ainda hoje um recurso valioso para uma boa aula. Colocando a informação essencial de uma forma clara e dinâmica, isto é, ao compasso da

¹⁰⁹ Anexo 6 e 7

¹¹⁰ Anexo 8

interacção com os alunos, julgo ser notório que estes beneficiavam deste recurso. Sendo o aluno moderno muito figurativo, habituado, como se leu na primeira parte deste relatório, ao concreto, penso ser necessário introduzir o que se possa afigurar abstracto em esquemas que insiram esse abstracto dentro de um contexto, dentro de um porquê, bem mais importante, julgo, que a mera memorização de fórmulas. Além disso, no quadro são apontadas palavras-chave do tema ou da filosofia – «absoluto/relativo», «objectivo/subjectivo», «livre-arbítrio», «objectção», «tese», etc. – ou termos em grego e latim e seu sentido etimológico que ajudem o aluno a compreender e decorar melhor o significado de uma qualquer palavra em português. No recurso do manual, são usados textos pertinentes que são analisados em conjunto. Relativamente a este ponto dos recursos, foi-me apontado pela professora orientadora que usava em demasia os textos de autores do manual em detrimento de textos escolhidos por mim, mas nunca senti necessidade de buscar originalidade neste tipo de recursos, pois os textos apresentados pelo manual são muito bem escolhidos. Não obstante, sempre tentei buscar exemplos originais que complementem os que já são expostos no manual e até mesmo que fujam dos exemplos dados no manual, dado que muitas vezes estes ostentam um cunho demasiado político do qual eu tento fugir em nome da neutralidade e objectividade filosóficas. Quanto a isto, embora sempre tenha procurado exemplos e recursos personalizados que fujam dos exemplos dados nos manuais, estou, comparativamente ao professor Rodrigo, muito preso ao manual. Atribuo responsabilidade à minha falta de experiência e, em vista disso, à falta de um ainda profundo e prolongado domínio dos conteúdos a serem tratados na disciplina. Tive, sim, especial cuidado no uso de conteúdos em português do Brasil. Por vezes, perante a possibilidade de utilizar um recurso melhor em português do Brasil, preferi escolher um exemplo do manual. Justifico esta escolha com as dissemelhanças sintáticas e vocabulares. Os alunos consomem muita informação vinda do Brasil e isto já é manifesto na linguagem oral e escrita que empregam, pelo que esta tendência deve ser contrariada, deve ser educada, em sala de aula.

Em relação à utilização da Escola Virtual, esta era usada esporadicamente para visualização de vídeos com fim à diversificação dos recursos, sendo que depois esses vídeos eram analisados em diálogo com o professor. Quanto ao tempo da planificação, pouco há a reportar além da dificuldade inicial e natural de estimar a duração necessária a cada objectivo. Por fim, a coluna das competências contém, como o nome indicia, as competências que serão mais trabalhadas de acordo com o objectivo que lhe corresponde. As competências derivam directamente do role de competências apresentadas no documento oficial das «Aprendizagens Essenciais de Filosofia» em articulação com o documento do «Perfil do Aluno». *Exempli gratia*, quando uma parte da aula implica diálogo é sempre referida a competência da «informação e comunicação», quando é parte da aula realizar um exercício, é usada a competência de «raciocínio e resolução de problemas», e se este for realizado individualmente, então é chamada a competência do «desenvolvimento pessoal e autonomia». A razão pela qual estas apareciam em último nas planificações deve-se a uma reunião que se teve com o professor-orientador, na qual se acordou acrescentar esta última categoria.

Concretização da planificação

A planificação, no que concerne aos tempos, fora seguida por aula de forma orgânica, sempre cumprida, até porque as aulas eram intercaladas, semanalmente, por uma aula exclusivamente de exercícios, de modo que, no seu geral, por cada duas aulas se realizasse uma aula de exercícios. Estes exercícios, expostos em *PowerPoint*¹¹¹, de modo a criar um todo, mais raramente através da Escola Virtual, também insertas no conjunto, vieram a dar origem a uma ficha de trabalho para ser realizada em conjunto ou a sós.

A aula era entabulada pela marcação de faltas e pelo sumário, em que se pede a um aluno para ir ao quadro escrevê-lo. Prosseguia-se um momento dialógico de revisão da aula anterior, fazendo uso, se necessário, do quadro. Ainda

¹¹¹ Anexo 8

que o professor tenha sido reduzido a um facilitador e mediador «de um saber que é esquartejado e infantil desde o 1.º ciclo ao Secundário»¹¹², e onde este se torna «mero cumpridor de programas pensados de cima para baixo»¹¹³, particularmente sempre me preocupei mais pelas razões de existência de cada teoria, pelas raízes etimológicas de cada palavra, do que propriamente pela teoria, ou pelo menos, pela repetição exaustiva dos elementos que compõem determinada teoria. A um nível mais global, acima de tudo, não pretendi, nem pretendo, que os alunos se limitem a decorar o que um filósofo disse e outro contrapôs. Para além de uma história da filosofia, quero ensinar filosofia e como esta se faz. Mais que mostrar que um disse isto e outro aquilo, considero dever também mostrar a razão pela qual um filósofo argumentou desta forma e o outro de outra, bem como as circunstâncias e raciocínios que os levaram a tal conclusão. Deste modo, conhecendo os raciocínios dos filósofos, o aluno, para além de conhecer as teses filosóficas, interioriza novas formas de pensar, ou como dizia Lev Vigotski (1896-1934), interioriza novos sistemas de símbolos, que, por sua vez, pode aplicar no futuro, quiçá mesmo em sala de aula. Aqui, de novo, se afigura a importância de o aluno compreender, isto é, entender os porquês das coisas, os símbolos, as conceptualizações, e não somente decorar mecanicamente elementos teóricos que no vácuo, fora de um contexto, de uma totalidade, perdem a sua significação e sentido. Portanto, para além do conhecimento, ensinam-se os meios pelos quais se caminhou para se chegar a esse conhecimento. Só assim, o aluno pode ganhar maior interesse pela Filosofia porque para além do confronto com a ideia, vê como a ideia veio a existir, outorgando à disciplina a riqueza que esta merece. *Ergo*, dando a entender o porquê de teorias ou palavras, muito mais facilmente os alunos compreendem a teoria em si e muito mais facilmente decoram, porque compreendem, o significado de determinadas palavras. Naturalmente, no estudo

112 CORTEZ, António Carlos – A degradação programada: a ideologia da cultura inculta (parte 1). Diário de Notícias [Em linha]. 2024. [Consult. 30 Set. 2024]. Disponível em: <[A degradação programada: a ideologia da cultura inculta \(parte 1\) \(dn.pt\)](#)>.

113 *Ibidem*

caseiro, cada aluno terá que, pelo manual e apontamentos, decorar o que necessita ser decorado para os momentos de avaliação, embora essa memorização autónoma esteja agora facilitada pois já não decora uma lista de conceitos avulso e desconexos, mas conceitos contextualizados, com significados e sentidos próprios. Como tal, o meu papel enquanto professor, sobretudo professor de filosofia, extravasa o que se plasma no manual. O papel do docente, precisamente como docente, é ensinar, é dar um contexto e significado muito mais global ao manual, e não ser vocalização do que está já lá escrito. A ser assim, o professor torna-se-à muito rapidamente uma profissão ultrapassada.

É também seu papel, por via dos exemplos quotidianos, trazer à terra aquilo que se possa afigurar demasiado abstracto para o aluno. Embora esta abordagem seja sobretudo produto de uma inclinação sensível e de uma leitura natural das coisas, ela é, não obstante, informada por diferentes teorias da psicologia educacional. Concluiu-se, nas últimas décadas da psicologia educacional, que a instrução de meros conteúdos não ajuda os alunos a pensar de modo teórico e filosófico. Isto é corroborado pela abordagem clínica de Jean Piaget (1896-1980). Se o Operatório Concreto, cunhado por Piaget, se caracteriza por raciocínios baseados no real e palpável, tipicamente associados a crianças sensivelmente entre os 7 e os 11 anos, de certo modo, o adulto moderno nunca passa completamente para o estágio do chamado Operatório Formal, em que é capaz de raciocinar sobre problemas hipotéticos e abstractos que envolvam a coordenação simultânea de inúmeros factores. Logo, o desafio de ensinar Filosofia a adolescentes é particularmente hercúleo, uma vez que, muitos deles terão problemas em pensar hipoteticamente. Dessarte, a teoria de Piaget pode ser aplicável em contexto de sala de aula, se se criar um elo entre o estágio do Operatório Concreto e o Operatório Formal. Naturalmente, o Operatório Concreto antecede o Operatório Formal, pois o raciocínio hipotético e simbólico deve ter sempre como base o concreto da realidade. Aliás, afirma Piaget, a cognição, embora passe pela adição de novos factos ao reservatório de informações existente, verdadeiramente, é agir

e aprender sobre esse conhecimento – aquilo a que mais tarde se vai denominar metacognição. Assim sendo, a educação, na pessoa do professor, deve dar forma aos intelectos dos alunos, e não, somente, abastecê-los de factos vazios. Nas palavras de Piaget:

«O conhecimento não é uma cópia da realidade. Conhecer um objecto, conhecer um acontecimento, não é simplesmente olhar para tal e fazer uma cópia mental. Conhecer um objecto é agir sobre ele. Conhecer é modificar, transformar o objecto, e perceber o processo desta transformação, e como consequência perceber como o objecto é construído»¹¹⁴.

Id est, conhecer não é somente captar a realidade, conhecer o que nela é factual e concreto, mas moldá-la, cotejar as suas partes, compreender porque ela é assim. É este, também, o fito da Filosofia, é este, também, o fito do professor que ensina Filosofia.

E como resultado prático desta abordagem que procurei fazer sobre o professor e o ensino, algum efeito parece haver surtido. Assim, notou-se nas aulas um crescente envolvimento, interesse, comprometimento, e, no fundo, gosto por parte dos alunos. Como consequência, as classificações, como já dito, foram gradualmente aumentando, levando, naturalmente, ao elogio dos alunos e à vontade destes para que não deixasse de lhes dar aulas. Porque se fala em elogio, adoptei como costume levar sempre um dicionário de português. O aluno moderno, cada vez mais digitalizado, raramente pegou num livro, não sabe consultar um dicionário, e dentro deste é muito pouco o vocabulário capaz de reconhecer. Assim, por cada palavra que se lhe manifestasse ignota, ou o aluno consultava por vontade, ou eu, reconhecendo a ignorância geral, pedia a um aluno que procurasse o seu significado no dicionário. Pela sua peculiaridade e utilidade, a estratégia revelou-se um sucesso, uma vez que, quando deixei de dar aulas, os alunos pediam-me PERGUNTAVAM-ME? pelo dicionário que já não o levava

¹¹⁴ *Apud* WOOLFOLK, Anita – **Learning, Teaching, and Educational Psychology. Cognitive Development**, p. 89.

comigo. EXPLICA MELHOR

Por fim, sobretudo nos temas acerca do livre-arbítrio e sobre a moralidade das acções, houve momentos de aula que extraíram dos alunos a necessidade de argumentação. Os momentos, ao longo das vinte aulas, não foram muitos, mas existe um programa que tem de ser aprendido e que dá pouco espaço para este tipo de aulas-debate. De qualquer modo, quando o tema mais assim o admitia, achei por bem que todos, em interacção uns com os outros, debatessem, como pudessem, temas sempre fracturantes, que o são tanto para aqueles que são neles versados, como, naturalmente, para os que nunca neles pensaram, e assim retirar da situação o ensinamento de que na qualidade de seres humanos e, por conseguinte, ontologicamente sociais, todos nos erguemos, só e exclusivamente, com o envolvimento e contributo do outro. Exposta assim em aula, perante alunos que aprendem, a importância da interacção, veio esta posição a revelar-se-me como terminantemente vital para a edificação de novéis formas de aprendizagem mais frutíferas. Esta asserção não se deve manifestar minimamente excêntrica, pois tal é já amplamente teorizado sobretudo a partir do início do século XX com Vigotski.

«O caminho do objecto até à criança, e desta até ao objecto, passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social»¹¹⁵.

A conjectura sócio-interaccionista de Vigotski teoriza, como já considerado, a socialização enquanto constituinte favorecedor imprescindível para o desenvolvimento cognitivo. Dessarte, «toda a função superior passa pelo plano interpessoal»¹¹⁶, por meio da linguagem, dado ser esta que consubstancia o contacto com o outro. Em suma, este desenvolvimento proximal é enfatizado pela

¹¹⁵ VIGOTSKI, Lev Semionovitch – *A formação social da mente*, p. 24.

¹¹⁶ MOTA, Natália Gonçalves da, *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma*, p 15.

primordial interacção entre sujeitos, sendo que esta interacção se manifesta sobretudo na linguagem. Posto isto, é socializando que o indivíduo se constrói, isto é, imitando o outro, concordando com o outro, opondo-se-lhe, apossa-se de símbolos, significados, e concebe analogias. É também neste diálogo que o aluno começa a aprender a pensar em voz alta, ou seja, a expor oralmente um argumento, que se afigura muito diferente do argumento mentalmente montado. Ademais, a conjuntura hodierna de sociedades fluidas urge às escolas uma redefinição pedagógica composta por processos epistémicos construídos no confronto, na interacção, no diálogo; realidade esta bastante patente no contexto de uma escola do Barreiro. Naturalmente, enquanto professor, também devo intervir, introduzir novas ideias, e novos termos nas discussões tomadas em aula. Esta chamada «interacção de autoridade» é salutar e fundamental para o ensino, pois o professor recapitula e sintetiza o progresso realizado nas discussões, prepara as interacções seguintes, e conclui os diálogos tidos em sala. Portanto, sendo a argumentação primaz construtora de conhecimentos, achei premente a criação deste ambiente pedagógico mais argumentativo, ainda que, tal ambiente, tenha sido criado apenas em algumas aulas. E assim o foi, pois, como já disse, há um programa que deve ser aprendido e em segundo, as aulas argumentativas devem ter, como base, um nível de conhecimento que os alunos cada vez menos têm.

Por esta razão, o dito sistema tradicional de ensino, pessoalmente, nunca me perturbou muito, embora seja favorável (e assim o apliquei nas minhas aulas) a um método diversificado que atraia o maior número possível de alunos. O ensino tradicional estabelece que, principalmente, nos primeiros escalões de ensino, a tarefa do aluno é recolher o máximo de informação possível. Aqui surge, então, o primeiro problema que repousa, precisamente, no facto de os alunos hodiernamente recolherem pouca informação. Depois deste estágio ultrapassado, só então a forma de ensinar deveria, de forma paulatina, transformar-se num ensino de processos de pensamento. Se o aluno passou até então, a maioria dos seus anos a adquirir dados do mundo, agora, com esses dados, deveria ser ensinado

a pensar esse mundo. Dado que muitas vezes os alunos se mantêm no primeiro estágio, continuando, todavia, sendo fundamental seguir para o estágio seguinte, a abordagem a adoptar nestas situações é preparar aulas que contenham em quantidades mais ou menos equilibradas a estimulação destes dois processos – aquisição de conhecimento e reflexão desse conhecimento. Porém, este equilíbrio é muito difícil de o praticar. Sabe-se que para que a etapa reflexiva do ensino seja firmada com sucesso é imperativo que os alunos tenham de antemão as competências básicas prévias, *i.e.*, conhecimento de vários dados do mundo. Aliás, segundo Anita Woolfolk (1947), estudos realizados na década de 80 e 90, sobretudo por Richard Paul, Linda Elder, e Robert Ennis, nos quais se tentaram promover nas salas de aulas o pensamento crítico, concluíram que, embora que implementado com relativo sucesso, este não fora total, pois os alunos careciam dos instrumentos básicos – dados sobre o mundo – para poderem reflectir com acuidade. Estes estudos, alinhados com as ideias de autores como John Dewey (1859-1952) e Benjamin Bloom (1913-1999), que, em diferentes momentos, destacaram a necessidade de um conteúdo significativo para que o pensamento crítico fosse desenvolvido de forma eficaz, levam a que a minha crítica ao sistema tradicional de ensino não seja tão feroz, pois de facto, é mister que o aluno primeiramente adquira e reconheça os dados de que o mundo se faz. Assim sendo, reitero que a estratégia a tomar é a da diversificação. O aluno apresenta lacunas em várias vertentes que o professor, diversificando, vai tentando acometê-las a todas. Ademais, antes de adoptar este ou aquele método de ensino é necessário antes compreender que os alunos, só por si com diferentes gostos e diferentes reacções aos vários métodos de ensino, estão inseridos em redes de interacção grandemente complexas e variadas e, portanto, o melhor que o professor pode fazer por forma a satisfazer todos os seus alunos é usar um extenso leque de métodos. Usar apenas um método de ensino é condenar o aluno ao insucesso uma vez que não se tem em conta a rede de interacção, isto é, o tipo de professor, a disciplina a leccionar, o tipo de aluno, e o ambiente onde se ensina. Nenhum

método de ensino é capaz, decerto, de apresentar todas as respostas e soluções às diferentes apetências dos alunos, pelo que se deve meditar sobre o que cada uma pode oferecer.

Por fim, ainda relativo ao cumprimento da planificação, cumpre-me dizer que, tirando situações em que é necessário expor frases e conceitos-chave, ou exercícios para a turma, sempre duvidei da eficácia do *PowerPoint*. Naturalmente, neste estágio usei em abundância este recurso, mas, por experiência dos tempos de aluno e por observação, duvido da eficácia pedagógica. O olhar do aluno é sempre enfeitiçado pelo brilho da projecção, esbatendo-se por completo que para além daquela estimulação visual existe uma outra bem menos forte que é a do professor que lecciona. Ou o aluno toma atenção ao que se diz, ou toma atenção ao que vê. Ou o professor se limita a dizer o que se apresenta no diapositivo e então a atenção do aluno não é disputada, ou o professor expande o que aparece exposto e então passa a dividir a atenção do aluno. Por esta razão, sempre fui um proponente do uso do quadro. No quadro, a atenção é inteiramente dirigida para este. Enquanto o professor escreve, este pouco fala, para poder escrever, e então o aluno presta atenção ao que se vai escrevendo. Por alguma razão, existe sempre uma tentativa de antecipar o que o professor vai escrever de seguida. Nas aulas que observei, os alunos, num atento silêncio, fitavam o quadro tentando prever o que se ia escrever. Esta atenção, que não é quebrada por qualquer outro estímulo, garante que o aluno atente, pelo menos, a alguns momentos da aula.

Avaliação

Os vários testes elaborados para avaliação do desempenho curricular das turmas, seguiu o modelo dos exames nacionais¹¹⁷. Fora concertado em reunião com a professora orientadora, que seguindo, como dito, o modelo oficial, haveria um primeiro grupo com quatro perguntas de escolha múltipla, um grupo II com duas perguntas de resposta rápida, um grupo III com uma pergunta que já exigia

¹¹⁷ Anexo 10 e 11

mais desenvolvimento, e, por fim, no último grupo, uma pergunta de pleno desenvolvimento. Quanto à distribuição da pontuação ¹¹⁸, o primeiro grupo, valendo quarenta pontos, cada pergunta correspondia a dez pontos; o segundo grupo valia dez pontos com cada pergunta a valer cinco pontos; o terceiro grupo valia vinte pontos, e o grupo IV valia trinta pontos – perfazendo, no total cem pontos. Assim foi decidido, que a cotação seria de cem pontos, pois os testes seriam feitos numa só aula de cinquenta minutos.

No primeiro grupo, embora sendo de escolha múltipla, decidi que o nível de dificuldade seria crescente. Assim, nas últimas duas perguntas de escolha múltipla, o aluno tem um muito pequeno texto que deve analisar e depois, naturalmente, optar pela escolha correcta. No segundo grupo, uma vez que valia pouco, decidi que as perguntas deveriam ser muito fáceis e de resposta muito directa. Quanto aos dois últimos grupos, no terceiro coloquei um texto de média dimensão e média dificuldade de análise, e no último grupo, um texto de maiores dimensões e que exigia do aluno uma maior competência de análise de texto. Tive especial atenção para que toda o programa saísse no teste, quer para não frustrar o aluno que tudo estudou, quer para avaliar o mais globalmente possível aquilo que foi pedido ao aluno que estudasse.

Quanto à elaboração das perguntas, senti a natural dificuldade de quem nunca colocou perguntas num teste e que sempre toda a sua vida as respondeu. Para tal, observei e avaliei dezenas de exames nacionais, dezenas de exames de preparação, e muitas dezenas de fichas de exercícios exibidas na Escola Virtual. Após esta avaliação fui, paulatinamente, construindo as perguntas, sempre, cada vez mais, de forma mais autónoma e original. O maior sucesso, foi, sem dúvida, na avaliação das capacidades da turma, *i.e.*, da avaliação da dificuldade do teste. Sabia, porque informado pelos Planos de Turma, que estas eram relativamente fracas e, portanto, não poderia exigir muito delas, conquanto não pudesse também cair no

¹¹⁸ Anexo 12

erro de tornar o teste demasiado fácil. Este estratégico equilíbrio entre a captação das capacidades da turma e a exigência que as obriga a crescer revelou-se um sucesso, pois, embora as notas tenham melhorado, por razões que já aqui expus, as notas não se apresentaram inflacionadas tendo em conta o padrão geral dos alunos a outras disciplinas.

Integração e intervenção no meio

A integração no espaço e pelos actores da escola (professores, funcionários, e alunos) decorreu de forma expectavelmente natural. Com o passar dos meses a familiaridade com o espaço, e seus intervenientes foi, logicamente, crescendo. Como tal, a autonomia para lidar com o espaço – usar a reprografia, ir à direcção, saber com quem falar para resolver problema X ou Y – era quase natural no final do estágio. Esta autonomia veio a revelar-se fundamental para a montagem dos espaços para realizar os eventos como «Conversas com...»¹¹⁹. De entre os vários projectos realizados sob o núcleo de Filosofia, a saber, «Apoio extra-curricular», «Ida ao Teatro»¹²⁰, «Colóquio dos Jovens Filósofos»¹²¹, e «Pergunta Filosófica»¹²², debruçar-nos-emos, superficialmente sobre os projectos «Conversas com...» e «Colóquio dos Jovens Filósofos».

O projecto «Conversas com...», realizado uma vez por período, sempre implicara uma logística humana e do espaço. Desde a escolha criteriosa dos convidados, à preparação do espaço, em biblioteca ou auditório, para os dignamente receber, a organização, como susodito, sempre implicara uma agilidade na preparação do evento. Os três «Conversas com...» sempre acabaram por correr bem, mesmo que pelo meio da sua preparação surgissem imprevistos. Foram convidados, em cada período escolar, Ana Rocha de Sousa¹²³, actriz e

¹¹⁹ Anexo 13 a 17

¹²⁰ Anexo 18 a 21

¹²¹ Anexo 22 e 23

¹²² Anexo 24

¹²³ [Barreiro Na Escola Secundária de Casquilhos - Uma licao de Ana Rocha de Sousa sobre cinema t - Rostos On-line](#)

realizadora laureada, a jornalista e escritora, sobretudo conhecida pelos seus livros infanto-juvenis, Alice Vieira¹²⁴, e o produtor de cinema Fernando Centeio¹²⁵, cujo filme que produziu em parceria com o colega estagiário Rodrigo de Almeida e Sousa, fora visto no dia anterior no auditório da escola.

Os eventos, sempre muito bem acolhidos pelos professores e funcionários e sempre mobilizadores de muita gente escolar além dos alunos, revelaram-se um grande sucesso, sobretudo numa escola com uma grande faceta artística. Os alunos identificaram-se com os convidados que sempre fugiram aos ditames normais da vida escolar e profissional, optando pelo cobiçado mundo do cinema ou da literatura. Só por esta razão - a de amansar as questões existenciais destes alunos que sentem dificuldades em sonhar uma profissão que não esteja presa ao carreirismo - o produto pretendido por estas palestras fora inteiramente cumprido.

Já a 16ª edição do Colóquio dos Jovens Filósofos realizado no dia 07 de Maio de 2024 na Escola Superior de Tecnologia do Barreiro revelou-se, uma vez mais, com a participação de 17 alunos e de auditório cheio, um grande sucesso. Este um projecto, organizado pela Escola Secundária de Casquilhos e coordenado pela Prof. Maria Emília Santos tem-se, ao longo dos anos, afirmado como uma referência das atividades da comunidade escolar do concelho do Barreiro.

Este projecto afigura-se grande empreendimento, impulsionado sobretudo pelos ombros da Professora Maria Emília Santos, mas que pela sua experiência (16 anos de realização deste colóquio), o colóquio é sempre preparado com grande cuidado e organização e acolhido sempre com grande sucesso. Este projecto tem como fito por via da promoção da leitura e do pensamento crítico – cada vez mais necessitados – que o aluno saiba identificar problemas filosóficos, descobrir as teses dos autores, identificar e compreender os argumentos dessas teses, relacionar conhecimentos interdisciplinares, e problematizar, autonomamente,

¹²⁴ Anexo 16

¹²⁵ [Na Escola Secundaria de Casquilhos Conversas com Fernando Centeio - A vida de produtor nao e - Rostos On-line](#)

por via da produção de um texto argumentativo e crítico. No fundo, quer-se formar o cidadão criticamente reflexivo da pólis.

Esta actividade tem como principal objetivo a leitura e redacção de um texto filosófico, bem como a sua apresentação em público. Destina-se a todos os alunos do ensino secundário, de todas as áreas de estudo. Esta actividade é acompanhada pelo professor da disciplina, no sentido de orientar a leitura da obra, e consequentemente orientar a elaboração do texto filosófico.

Não se presume tarefa fácil e é improvável que um aluno adolescente chegue ao final deste processo de elaboração do ensaio e apresentação no colóquio com estas atributos dominados, contudo o aluno é imerso nesta nova experiência e exigência podendo, nem que superficialmente, ser marcado por esta realidade.

De todo em todo, durante mais de três horas o auditório, seguindo o mote das apresentações, soube corresponder e permaneceram num estágio de reflexão digno de nota. Contou-se também com a presença, entre outros, do Professor Doutor Luís Manuel Aires Ventura Bernardo da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa que dirigiu ao auditório palavras formadoras e palavras reveladoras de gratificação pelo convite.

Peroração

Quantos alunos são hoje *hypocrites* – ao estilo grego – com cénicas de conhecimentos encenados? Ciências do imediatismo triunfo académico, de logo entregues ao buraco negro da amnésia quando cumprem os instintos de sobrevivência? Quer a Escola ser um recital de memorizações? E os professores cultos, pedagogicamente hábeis, fomentadores da dúvida, e promotores da excelência? Queremos tudo isto esfancado pelo rolo compressor do «progresso», que os transformam em tecnocratas, burocratas, e tarefeiros?

Humanizar os alunos antes de academizá-los, indagar antes de memorizar, criar antes de sucumbir à criação – este é o meu propósito. Torná-los Homens, de acordo com o ideal com que se deteve a primeira parte deste relatório. *Gnothi*

seauton – quero que se conheçam e que voem, conforme o seu devir e conforme merecem.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Casquilhos – **Avaliação do Projeto Educativo 2014/2018** [Em linha]. 2019. [Consult. 15 Jan. 2024]. Disponível na internet: [<anexo2_avaliacao_PE_2014_2018_VF_16maio19.pdf - Google Drive>](#).

Agrupamento de Escolas de Casquilhos – **Projecto Educativo 2018-2022** [Em linha]. 2019. [Consult. 15 Jan. 2024]. Disponível na internet: [<PE_2018-22_CG_16_maio_2019_VF.pdf - Google Drive>](#).

Agrupamento de Escolas de Casquilhos – **Projecto Educativo 2018-2022: anexo 1** [Em linha]. 2019. [Consult. 15 Jan. 2024]. Disponível na internet: [<anexo1_PE_2018-22_VF_caracterizacao_16maio19_CP.pdf - Google Drive>](#).

ALEIXO, António – **Este livro que vos deixo**. 7ª edição. Loulé: Edição de Vitalino Martins Aleixo, 1983.

DICKENS, Charles – **Tempos Difíceis**. s.l.: Relógio D'Água, 2016. ISBN 9789896416546

FOUCAULT, Michel – **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. ISBN 9789724417660

GALLAGHER, Shaun – The Nature of Education. In GALLAGHER, Shaun – **Hermeneutics and Education**. Nova Iorque: State University of New York Press, 1992, p.169-203

HABERMAS, Jürgen – **O Discurso Filosófico da Modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. ISBN 85-336-1262-1

HEIDEGGER, Martin – **A Caminho da Linguagem**. [Em linha]. São Paulo: Vozes, 2003. [Consult. 15 Jan. 2024]. Disponível na internet: [<A Caminho da Linguagem - Martin Heidegger.pdf \(slideshare.net\)>](#). ISBN 8532629202

HEIDEGGER, Martin – A Questão da Técnica. In **Scientiae Studia**. São Paulo. V. 5, N.º 3 (2007), p. 375-398

JAEGER, Werner – **PAIDEIA**. Lisboa: Editorial Aster, 1979

LIGNANI, Cássio Oliveira – Bernanos: Católico e Antimoderno In Teoliterária: Revista De Literaturas E Teologias. [s.l.]. ISSN 2236-9937. V. 10, N.º 22 (2020). [Consult. 15 Jan. 2024]. Disponível na internet: [<Bernanos: Católico e Antimoderno | TEOLITERARIA - Revista de Literaturas e Teologias \(pucsp.br\)>](#).

MCGILCHRIST, Ian – **The Master and his Emissary: The Devided Braind and the making of the Western World**. Connecticut: Yale University Press New Haven and London, 2009. ISBN 978-0-300-16892-1

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm – **Assim Falava Zaratustra**. Alfragide: EDICLUBE Edição e Promoção

do Livro, Lda., [s.d.]. ISBN 972-719-072-3

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm – **O Crepúsculo dos ídolos**, Lisboa: Presença, 1973

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm – **Vontade de Potência: Ensaio de uma transmutação de todos os valores**. [Em linha]. [s.l.]: [s.n.], [s.d.]. [Consult. 15 Jan. 2024]. Disponível na internet: <[\(Microsoft Word - Friedrich Nietzsche - Vontade de Potência.doc\) \(afoiceeomartelo.com.br\)](#)>.

PESSOA, Fernando, **Obras Completas de Fernando Pessoa: Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática, 1968

Platão – **Protágoras**. Lisboa: Relógio D'Água, 1999. ISBN 9789727085415

Platão – **República**. 15. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017. ISBN 9789723105094

REBOUL, Olivier – **A Filosofia da Educação**. Lisboa: Edições 70, [s.d.]. ISBN 972-44-1021-8

REIS, Ricardo – **Poesia**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2000

Sofistas – **Testemunhos e Fragmentos**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005, p. 7-22. ISBN 972-27-1359-0

WEBER, Max – **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. [Em linha]. 6 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. [Consult. 15 Jan. 2024]. Disponível na internet: <[Output file \(sociologialemos.pro.br\)](#)>.

WEBER, Max – **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982
WHITEHEAD, Alfred North - **The Aims of Education and Other Essays**. [Em linha]. Nova Iorque: Macmillan, 1929. [Consult. 05 Fev. 2024]. Disponível na internet: <[Whitehead: The Aims of Education \(1929\) \(educationevolving.org\)](#)>.

Anexos



..

Ata de reunião

Ao dia 10 de outubro de 2023, pelas 16h30, reuniram-se, na sala de professores da Escola Secundária de Casquilhos (Barreiro), a Senhora Professora Emília Santos e os professores estagiários Rafael Pina de Castro Navarro e Rodrigo Almeida e Sousa, no âmbito da fase de estágio do Mestrado de Ensino em Filosofia no Secundário da Universidade Nova de Lisboa. A ordem de trabalhos foi a seguinte:

1. Leitura e aprovação da ata anterior.
2. Projetos
3. Planificações

No ponto nº1, foi lida e aprovada a ata anterior.

No ponto nº2, estabelecendo a ida ao teatro com os 10º e 11º anos, fora fixada a data de 3 de novembro para a visualização da peça «Schweik na Segunda Guerra Mundial» de Brecht. Foram agendadas as três datas do projeto «Conversas com...», Ana Rocha a 15 de novembro (Quarta-feira) às 10:20 com o 11º C; Alice Vieira a 15 de fevereiro (Quinta-feira) com o 11º F; e Joaquim Magalhães de Castro (a confirmar) a 9 de abril (Terça-feira) com o 11º E.

No ponto nº3, quanto às planificações discutiu-se o modelo de planificação e a sua articulação com os projetos.

Por fim e nada mais havendo a tratar encerrou-se a ordem de trabalhos às 17h40.

Anexo 1 Exemplo de acta

3. DIAGNÓSTICO

3.1. ÁREAS FORTES E OPORTUNIDADES

Características globais da turma e/ou individuais dos alunos que podem contribuir para o sucesso escolar.

Não há pontos fortes a registar.

3.2. ÁREAS FRACAS E CONSTRANGIMENTOS

Características globais da turma e/ou individuais dos alunos que podem dificultar o sucesso escolar.

Trata-se de uma turma sem os pré-requisitos exigidos pelo 10º Ano: dificuldades imensas no uso da língua (tanto a nível da compreensão como da produção, sobretudo na escrita), desconhecimento de conceitos fundamentais para as aprendizagens previstas pelos programas, inexistência de referências culturais básicas.

Para além disso, os alunos não possuem hábitos de trabalho e não revelam qualquer interesse pelo saber, o que se traduz num comportamento inadequado nas aulas, às quais muitas vezes não comparecem (nesta turma, os problemas de assiduidade são preocupantes).

Finalmente, importa referir que o facto de muitos alunos terem sido integrados na turma a meio do período também se refletiu no modo como acompanharam as matérias, com efeitos negativos nos resultados escolares.

3.3. CASOS PARTICULARES

Preencher a tabela com os dados dos alunos que se enquadram nos itens indicados - acrescentar linhas, se necessário.

Anexo 2 Diagnóstico relativo ao Plano de uma Turma

3. DIAGNÓSTICO

3.1. ÁREAS FORTES E OPORTUNIDADES

Características globais da turma e/ou individuais dos alunos que podem contribuir para o sucesso escolar.

Cerca de metade dos alunos da turma são empenhados e procuram relacionar-se bem com os professores e funcionários. São prestáveis e manifestam interesse nas atividades.

A turma revela um bom comportamento.

Destacam-se os alunos números 10, _____ (17,30 valores); 6, _____ (17,00 valores); 20, _____ (16,30 valores); 3, _____ (16,14 valores) e 8, _____ (16,00 valores).

3.2. ÁREAS FRACAS E CONSTRANGIMENTOS

Características globais da turma e/ou individuais dos alunos que podem dificultar o sucesso escolar.

Alunos por vezes um pouco conversadores que se abstraem com facilidade e com pouco método de estudo.

A falta de assiduidade dos alunos, _____, _____, _____ e _____ está a prejudicar o seu aproveitamento.

Anexo 3 Diagnóstico relativo ao Plano de uma Turma

20 Setembro

Lição 1 e 2

Sumário: Diálogo com alunos.

Informações sobre programa filosofia.

Projetos da disciplina.

Critério avaliação.

Regras funcionamento.

Apresentação da metodologia do trabalho filosófico.

Turma heterogénea de 24 alunos, extremamente apáticos, tímidos, e desinteressados. Quase todos foram para humanidades para fugir à matemática. Não existe interesse pelas humanidades.

Exibem dificuldades na interpretação, dificuldades de expressão. Desinteresse e apatia são óbice ao natural avanço da aula.

Luta imensa para alunos intervirem ou avançarem para o quadro.

Uso do quadro parece ser mais interativo e cativador de atenção.

21 Setembro

Lição 3

Sumário: Introdução ao estudo do pensamento filosófico.

Características do trabalho filosófico.

Muita dificuldade na introdução à filosofia. Falta imensa vocabular causa sempre paragens no natural ensino.

Aulas muito pouco participadas. Cada frase proferida quase grande consternação e silêncio.

Professora não se apoquentou com falta de responsividade. Desembaraça-se facilmente do silêncio, repetindo a ideia ou respondendo à questão que colocou.

Anexo 4 Exemplo de relatório de aula

Data	Sumário	Estratégias	Presenças
27/09/2023	O que é Filosofia? Quais as suas características?	<u>Dialogia</u> , esquemas, ditados.	do 11°F
04/10/2023	O que é Filosofia?Quais as suas características?	<u>Dialogia</u> , esquemas, ditados.	do 10°C
11/10/2023	O que é Filosofia?Quais as suas características?	<u>Dialogia</u> , esquemas, ditados.	do 10°C
29/11/2023	Introdução à	<u>Dialogia</u> , manual.	do 11°F

	Epistemologia.		
10/01/2024	Introdução à Filosofia e Descartes	<u>Dialogia</u> , texto.	do 11°F
24/01/2024	<u>Objectivo e subjectivo</u>	<u>Dialogia</u> , manual, esquemas.	do 10°C
31/01/2024	Introdução à Filosofia e	<u>Dialogia</u> , texto.	do 11°F

Anexo 5 Tabela de apoio aos alunos



PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

01/02/2024

Aula 16 Sumário: Introdução à ética.

Objectivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Competências
Problematize a questão dos valores e juízos morais.	Atribuímos valor durante o nosso dia-a-dia. Essa valoração constante que efectuamos, é essencial para orientarmos a nossa acção e para avaliarmos a acção das outras pessoas em função do que é desejável ou indesejável.	Exercício.	Quadro. Escola Virtual. PowerPoint (rodapé).	30 minutos.	Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas; Relacionamento Interpessoal.
Distinga juízos de facto de juízos de valor.	Juízos de facto são tentativas de descrição da realidade. Têm um conteúdo proposicional, isto é, valor lógico ou de verdade. Juízos de valor envolvem uma apreciação positiva ou negativa da realidade, sobre o certo e o errado, sobre o bem e o mal.	Exposição. Diálogo.	Quadro. PowerPoint.	10 minutos	Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas; Relacionamento Interpessoal.
Distinga valores morais de valores estéticos e valores religiosos.	Valores morais é relativo ao bom e ao mau, ao justo e ao injusto, ao certo e ao errado; valores morais tratam do belo e do feio; e valores religiosos definem o que é sagrado e profano, perfeito e pecaminoso.	Diálogo.	PowerPoint.	10 minutos.	Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas; Relacionamento Interpessoal.

07/02/2024

Aula 17 Sumário: Introdução à ética. O problema dos juízos morais. Cognitivismo e não cognitivismo.

Objectivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Competências
Reveja os conteúdos da aula anterior.	Juízos de facto e juízos de valor. Valores morais, <u>estéticos</u> , e <u>religiosos</u> .	Diálogo.	Quadro. Manual. Escola Virtual.	30 minutos.	Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas; Relacionamento Interpessoal.

Anexo 6 Exemplo de planificação

Explicite o <u>objetivismo moral</u> .	O <u>objetivismo moral</u> defende que a verdade dos juízos morais, <u>pelo menos</u> a de alguns, é independente da expressão das emoções (aprovação ou desaprovação particular) ou dos códigos morais de diferentes culturas (aprovação ou desaprovação das comunidades). Para o <u>objetivismo</u> , existem juízos morais que são afirmações <u>objetivas</u> sobre a realidade, sobre factos morais, sendo possível, <u>pelo menos</u> em teoria, justificar racionalmente a sua verdade ou falsidade.	Diálogo.	Quadro. PowerPoint.	15 minutos.	Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas; Relacionamento Interpessoal.
--	---	----------	------------------------	-------------	---

21/02/2024

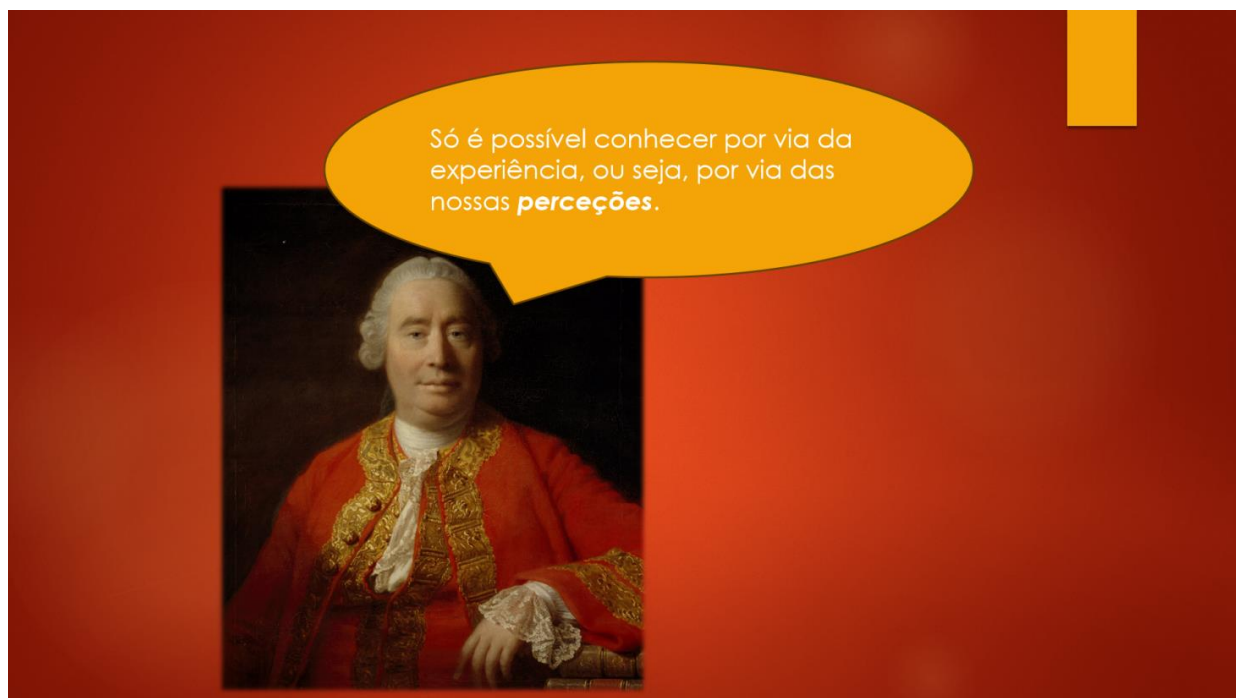
Aula 20 Sumário: Conclusão dos juízos morais. Exercícios.



Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Competências
Reveja os conteúdos da aula anterior.	Cognitivismo e não-cognitivismo. Juízos morais. Subjectivismo moral. Relativismo moral. <u>Objetivismo moral</u> .	Diálogo.	Quadro. Manual.	25 minutos.	Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas; Relacionamento Interpessoal.
Distinga as objecções ao <u>objetivismo moral</u> .	O problema da universalização dos juízos morais.	Exposição.	Quadro. PowerPoint.	10 minutos.	Informação e Comunicação.
Aplique os conhecimentos acerca do problema dos juízos morais.	Juízos de facto e juízos de valor. Cognitivismo e não-cognitivismo. Juízos morais. Subjectivismo moral. Relativismo moral. <u>Objetivismo moral</u> .	Trabalho grupos.	Ficha de actividade.	15 minutos.	Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas; Relacionamento Interpessoal.



Anexo 7 Exemplo de planificação



Anexo 8 Exemplo de diapositivo

Escolha a opção correta

De acordo com a definição tradicional de conhecimento,

- a) a crença é condição suficiente do conhecimento.
- b) algum conhecimento não é verdadeiro.
- c) a justificação é condição necessária do conhecimento.
- d) a opinião é condição necessária e suficiente do conhecimento.

Anexo 9 Exemplo de exercício em diapositivo

LOGO DAS QUINZE	EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO
5.º teste sumativo de Filosofia 23 de maio de 2024	
11.º Ano Turma F Professora: Maria Emília Santos	
Duração da prova: 50 minutos.	
O ALUNO NÃO PODE USAR LÁPIS E BORRACHA E SOMENTE CANETA AZUL OU PRETA	
Este teste é constituído por 2 páginas e termina na palavra FIM	

Grupo I

1. Escolha a opção correta.

1.1. Apenas os defensores das teorias essencialistas da arte consideram que

(A) há condições necessárias e suficientes para que um objeto seja arte.
(B) a arte pode ser definida.
(C) há propriedades intrínsecas dos objetos que os tornam obras de arte.
(D) a arte é essencial à vida.

1.2. Se um dado objeto não for considerado uma obra de arte com o argumento de ser impessoal e não comover, a teoria da arte implicitamente admitida como correta é a teoria

(A) formalista.
(B) expressivista.
(C) institucional.
(D) histórica.

1.3. A teoria formalista da arte é incompatível com a ideia de que

(A) qualquer obra de arte tem de veicular uma mensagem.
(B) a arte tem uma natureza objetiva.
(C) a arte produz alguma emoção em quem a reconhece.
(D) nem todos estão aptos a apreciar a arte.

1.4. Que teoria permite classificar como arte qualquer objeto que seja intencionalmente produzido por alguém, de modo a ser encarado como o foram as obras de arte preexistentes?

(A) Teoria institucional.
(B) Teoria histórica.
(C) Teoria expressivista.

2. «Se uma forma representativa tiver algum interesse, é como forma, e não como representação. O elemento representativo numa obra de arte pode ou não ser prejudicial; é sempre irrelevante.»

C. Bell, Arte, Lisboa, Texto & Grafia, 2009, p. 31. (Texto adaptado)

2.1. De que teoria artística parece ser o autor ser apologista? Justifique através do texto.

Grupo IV

1. Observe a seguinte obra prima francesa.



Imagem 1 Hugues Merle (1822-1881), Marie-Madeleine dans la grotte (Maria Madalena na Gruta)

1.1. Associe esta pintura à teoria essencialista ou não essencialista que ache que melhor se adequa. Justifique a sua resposta.

Anexo 10 Exemplo de teste

3.º teste sumativo de Filosofia 31 de janeiro de 2024
10.º Ano Turma C Professora: Maria Emília Santos
Duração da prova: 50 minutos
O ALUNO NÃO PODE USAR LÁPIS E BORRACHA E SOMENTE CANETA AZUL OU PRETA
Este teste é constituído por 2 páginas e termina na palavra FIM

GRUPO I

- Num raciocínio indutivo forte, a verdade
(A) conclusão é garantida pela verdade das premissas.
(B) das premissas torna improvável a validade da conclusão.
(C) da conclusão é garantida pela validade das premissas.
(D) das premissas torna provável a verdade da conclusão.X
- Atente na seguinte forma lógica: «Alguns A são B. Logo, todos os A são B». Trata-se de um argumento indutivo
(A) de autoridade.
(B) por generalização.X
(C) por analogia.
(D) por previsão.
- Num restaurante em Mértola diz assim: «Bom vinho faz bom sangue, bom sangue dá bom humor, bom humor faz nascer bons pensamentos, bons pensamentos produzem boas obras e boas obras levam o homem para o céu; assim sendo, o bom vinho vai conduzir-me ao céu». Trata-se da falácia
(A) da petição de princípio.
(B) da generalização precipitada.
(C) da derrapagem (bola de neve).X

(D) Da amostra não representativa.

- Num livro de lógica, Irving M. Copi e Carl Cohen apresentam a seguinte falácia: «Para haver paz, temos de não encorajar o espírito competitivo. Ao passo que, para haver progresso, temos de encorajar o espírito competitivo. Temos ou de encorajar o espírito competitivo ou de não encorajar o espírito competitivo. Logo, ou não haverá paz ou não haverá progresso». Trata-se da falácia

Irving M. Copi e Carl Cohen, Introduction to logic, Nova Iorque, Macmillan Publishing Company, 1994 (adaptado)

- (A) do falso dilema.X
(B) do espantalho (boneco de palha).
(C) do apelo à ignorância.
(D) da falsa analogia.

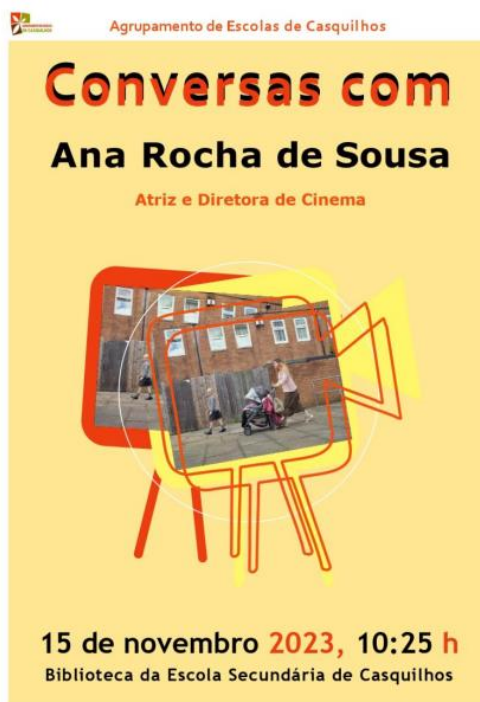
GRUPO II

- O que é um acontecimento?
- Dê um exemplo de uma ação.

GRUPO III

- Atente no seguinte texto.

Anexo 11 Exemplo de teste



Anexo 13 «Conversas com...» do 1.º Período

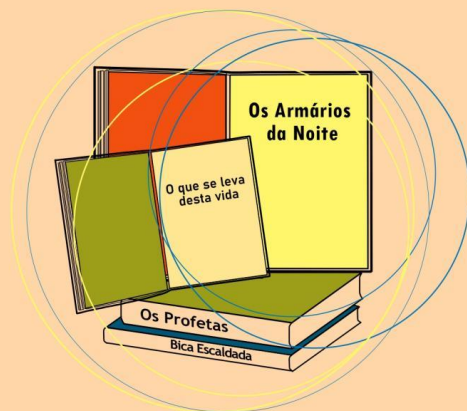


Agrupamento de Escolas de Casquilhos

Conversas com

Alice Vieira

Escritora e jornalista



15 de fevereiro 2024, 11:30 h

Biblioteca da Escola Secundária de Casquilhos

Anexo 14 «Conversas com...» do 2º Período



Anexo 15 «Conversas com... Alice Vieira»



Agrupamento de Escolas de Casquilhos

Conversas com

Fernando Centeio

Realizador de cinema



10 de abril 2024, 11:30 h

Biblioteca da Escola Secundária de Casquilhos

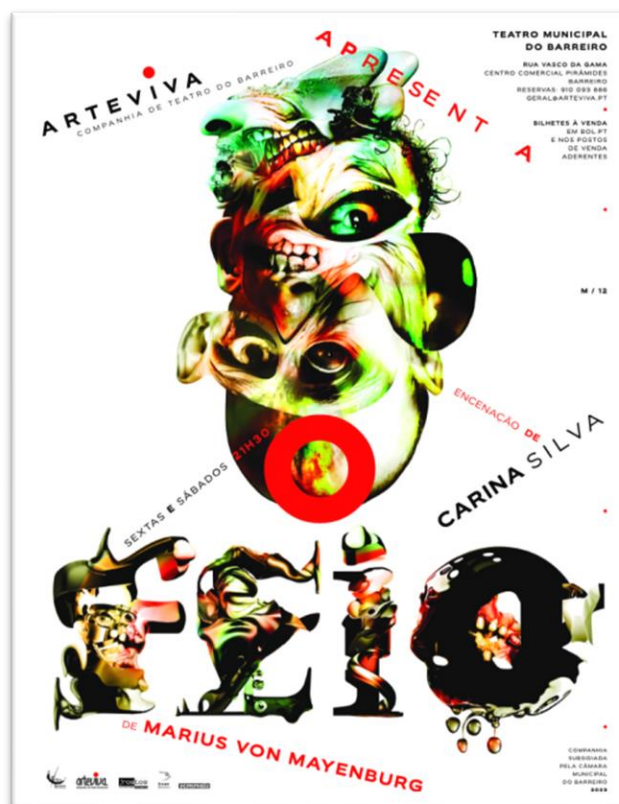
Anexo 16 «Conversas com...» do 3º período



Anexo 17 Conversas com... Fernando Centeio



Anexo 18 Ida ao Teatro 1º Período



Anexo 19 «Ida ao Teatro» do 2º Período



Anexo 20 2ª Ida ao teatro do 2º Período



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CASQUILHOS

Barreiro, 21 de novembro de 2023

Ex.ª Sr. ou Sr.ª

Encarregado/a de Educação do/a aluno/a

_____, n.º ____ do ____º ano.

1 – Vimos, por este meio, solicitar que autorize o seu/sua educando/a participar na visita de estudo que a Escola vai levar a cabo, no âmbito do projeto **Idas ao teatro**, ao Teatro Municipal do Barreiro, **Companhia de teatro Arte Viva**, para assistir à peça de teatro **Felo**, texto de Marius von Mayenburg, encenação de Carina Silva. **O conteúdo da peça pode ser analisado no contexto da disciplina de filosofia, português, desenho e história de arte.** A visita realizar-se-á no dia **15 de dezembro de 2023**, sexta-feira, pelas 21h30m. Solicita-se, ainda, que envie **até ao dia 04/12/2023** a importância de 5 euros correspondente ao valor do bilhete.

2 – Informa-se vossa excelência de que o/a aluno/a em visita de estudo fica sujeito/a a procedimento disciplinar, tal como em momento de aula. Qualquer dano material provocado pelo seu/sua educando/a fora de um contexto acidental, será da sua inteira responsabilidade.

Certo/a da sua melhor colaboração,

As Professoras responsáveis

Maria Emília Palma Santos, Marília Constantino.

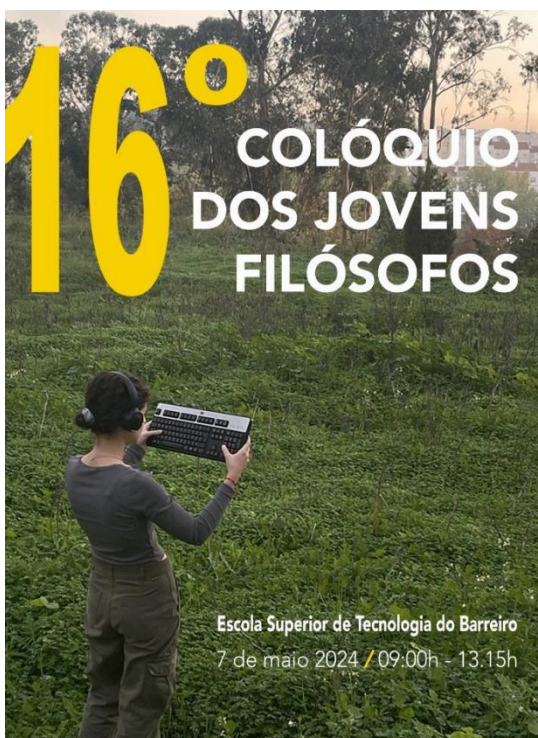
TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, Encarregado de Educação de _____, aluno(a) n.º ____ da turma ____ do ____º Ano, do Agrupamento de Escolas de Casquilhos, Barreiro, declaro que autorizo a sua participação na visita de estudo, tomando conhecimento de que qualquer atitude referida no ponto 2, me obriga a assumir as responsabilidades inerentes aos atos do meu educando.

O Encarregado de Educação

_____/_____/2023

Anexo 21 Termo de autorização para «Ida ao Teatro»



A Diretora do Agrupamento de Escolas de Casquilhos, tem a honra de convidar V. Ex.ª para o **16º Colóquio dos Jovens Filósofos**, no dia 7 de Maio de 2024 na Escola Superior de Tecnologia do Barreiro. Sessão de abertura pelas 9h.

A Diretora,
Luísa Cristina dos Santos Dias



Anexo 22 Cartaz do «Colóquio dos Jovens Filósofos»



Anexo 23 «Colóquio dos Jovens Filósofos» com Senhora Professora Maria Emília Santos

Pergunta filosófica

Foi entabulado um novo projeto para ocupar parte deste ano letivo. O projeto consiste numa apresentação inteiramente preparada pelo aluno onde este expõe uma notícia que leu nos jornais presentes na escola e indaga sobre a mesma uma problemática filosófica. O projeto ocupou todo o terceiro período e foi aplicado nas turmas do 10º e 11º anos. Assim, com alguma antecedência, o aluno deveria, necessariamente, ir à biblioteca da escola, interagir tactilmente com o jornal e escolher uma notícia do seu agrado. Feito isto, o aluno deveria autonomamente preparar uma pequena apresentação da notícia arrematada por uma pergunta filosófica. Esta notícia finalizada pela pergunta filosófica encetava então a discussão em sala de aula. Este processo, ocuparia cerca de 10 minutos de cada aula.

Fica, a título de exemplo, um pequeno texto elaborado por uma aluna para apresentação em sala.

«Esta notícia estava no jornal Público do dia 14 de Março que fui buscar à biblioteca da escola. O muro da Faculdade de Ciências Sociais Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH) foi vandalizado tendo sido escrita a preto uma mensagem que critica dois professores daquela instituição de ensino.

“Faculdade progressista não paga salário a fascista! Fora Canaveira! Fora T. Moreira e Sá!”, lê-se no muro pintado.

Tiago Moreira e Sá já veio a publico defender-se a si e ao colega desta tentativa de silenciamento só porque têm uma opinião política diferente da dos estudantes da faculdade que pintaram o muro da faculdade, dizendo que «é preciso fazer algo para travar este radicalismo. As pessoas não podem viver com medo». O professor acrescenta que «pondera seriamente» fazer queixa à polícia.

Pergunta filosófica: É correto prejudicar publicamente alguém e, consequentemente, manchar e arruinar a sua carreira profissional por não se concordar com a sua ideologia política?»

Anexo 24 Relatório de projecto «Pergunta filosófica»