



NOVAFCSH

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

A Autoridade na Educação
Considerações a partir de uma experiência de formação

Filipa Inês Neves Fidalgo

Relatório de Estágio de Mestrado em
Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Outubro de 2021

Relatório de Estágio 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, Professor Associado (com Agregação) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

DECLARAÇÃO

Declaro que este Relatório de Estágio é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

[DECLARAÇÕES]

Declaro que esta tese/ Dissertação /Relatório /Trabalho de Projecto é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Filipa Fidalgo

Lisboa, 18 de outubro de 2021

Declaro que esta Dissertação / Relatório / Trabalho de Projecto se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),

Paulo Manuel Fernandes

Lisboa, 21 de outubro de 2021

AGRADECIMENTOS

A elaboração do presente Relatório Final de Estágio não seria possível sem o apoio de alguns intervenientes que contribuíram para a realização e concretização desta etapa final na minha formação. Assim, deixo os meus sinceros agradecimentos:

À orientação científica do Professor Doutor Luís Manuel Bernardo, que, com a sua experiência de formação e conhecimentos enriquecedores, me ajudou a organizar as ideias e desenvolver um Relatório bem trabalhado, mostrando-se disponível para o esclarecimento de qualquer questão e disponibilizando amavelmente o material necessário para a sua elaboração.

À orientadora do estágio da PES, Professora Alice Santos, pela formação constante que me forneceu sempre com profissionalismo, honestidade e transparência, transmitindo-me os conhecimentos necessários à minha construção como futura docente.

Ao meu antigo professor de Filosofia e Psicologia do Ensino Secundário, Professor Henrique Vieira, por me ter oferecido um excelente aconselhamento no decorrer do meu estágio e por estar sempre disponível para me auxiliar e encaminhar com sabedoria, experiência e amizade.

Ao meu antigo professor de história do Ensino Secundário, Professor José Vitorino Guerra, pela disponibilidade, generosidade e amabilidade em fazer considerações relevantes e enriquecedoras para a construção e desenvolvimento do Relatório.

Ao Paulo Fidalgo, que muito prezo e estimo pelos seus elevados conhecimentos intelectuais que me ajudaram na elaboração e enriquecimento do Relatório, manifestando interesse pela qualidade do trabalho e disponibilidade para esclarecer todas as minhas dúvidas, mas também pela compreensão, generosidade e amizade. Num contexto profissional, agradeço ainda pela flexibilidade horário disponibilizada, que me permitiu empenhar de maneira total nesta experiência de aprendizagem que requeria tempo, trabalho e dedicação, ao mesmo tempo que pude manter uma atividade profissional ativa e bem-sucedida.

A todos os docentes que contribuíram para a minha formação ao longo da licenciatura e mestrado, por todos os conhecimentos transmitidos, competência, dedicação e contributo para o meu crescimento pessoal e profissional.

A AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO

CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

FILIPA INÊS NEVES FIDALGO

RESUMO

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

A primeira parte do relatório incide sobre o trabalho de investigação e reflexão filosófica acerca do tema da autoridade para perceber de que forma é que a função pedagógica constrói uma autoridade que reforça a eficácia do professor, procurando responder às questões centrais: *“O que é a autoridade?”*, *“De que forma é que a autoridade se legitima no contexto pedagógico?”* e *“Como exercer autoridade sem autoritarismo?”*. A escola é uma instituição estruturante em todas as sociedades contemporâneas e, nos seus termos estatutários e operacionais, a instituição escola gera um contexto de autoridade enquadrada, que está num sistema de representação dos poderes sociais, cabendo-lhe ser um importante agente desses poderes. Assim, quando se fala de autoridade na escola, importa saber quem é que, em concreto, exerce essa autoridade e em nome de quem e com que objetivos, o que recoloca a reflexão no seu nível mais básico e mais importante que é o de saber qual a fonte da sua legitimidade. O que se pretende ilustrar é o complexo mecanismo social e comunitário de construção de uma autoridade legítima em contexto de escola, instituída e gerida no quadro de leis e regulamentos gerados numa democracia. O estudo enquadra-se numa investigação de natureza qualitativa de cariz descritivo e explanatório.

A segunda parte incide sobre as práticas pedagógicas levadas a cabo no âmbito da construção da minha autoridade enquanto Professora Estagiária na Escola Secundária de Miraflores, refletindo sobre todo o trabalho desenvolvido, a evolução metodológica e os contextos em que ocorreu.

Concluimos que, a despeito da legítima autoridade institucional que é atribuída ao

professor, devido ao seu estatuto de docente, a construção de uma autoridade didático-pedagógica é fundamental para proporcionar aos alunos um bom ambiente de sala de aula, onde deve vigorar o respeito, a tolerância, a paz, a igualdade, a liberdade e a autonomia. Valores democráticos que só podem ser preservados pelo recurso a certos comportamentos e métodos, onde se incluem os disciplinares, na educação, que preparem os alunos para a prática democrática e a construção da cidadania.

Palavras-chave: educação, autoridade, disciplina, autonomia, liberdade.

ABSTRACT

This Final Report Stage, developed within the Supervised Teaching Practice, a Curricular Unit of the study plan for the master's degree in Philosophy Teaching in Secondary Education, is divided into two parts.

The first part of the report focuses on the research work and philosophical reflection on the theme of authority in order to understand how the pedagogical function builds an authority that reinforces the effectiveness of the teacher, seeking to answer the central questions: *"What is authority?"*, *"How is authority legitimised in the pedagogical context?"* and *"How to exercise authority without authoritarianism?"*.

The school is a structuring institution in all contemporary societies, and in its statutory and operational terms, the school institution generates a context of authority framed in a system of representation of social powers, and is responsible for being an important agent of these powers. Thus, when talking about authority at school, it is important to know who, concretely, exercises that authority and on behalf of whom and for what purposes, which restores the reflection to its most basic and most important level, which is to know what is the source of its legitimacy. What it aims to illustrate is the complex social and community mechanism for the construction of legitimate authority in the context of a school established and managed within the framework of laws and regulations generated in a democracy. The study is part of a qualitative research of descriptive and explanatory nature.

The second part of the report, focuses on the pedagogical practices carried out in the context of the construction of my authority as a Trainee Teacher at the Miraflores Secondary School, reflecting on all the work developed, the methodological developments and the contexts in which it took place.

We conclude that, despite the legitimate institutional authority that is attributed to the teacher, due to their status as a teacher, the construction of a didactic-pedagogical authority is essential to provide students with a good classroom environment, where respect should prevail, tolerance, peace, equality, freedom and autonomy. Democratic values that can only be preserved through the

use of certain behaviors and methods, including disciplinary ones, in education, which prepare students for democratic practice and the construction of citizenship.

Keywords: education, authority, discipline, autonomy, freedom.

ÍNDICE

Introdução.....	12
I PARTE: A Autoridade na Educação.....	15
1. O que é a autoridade?	15
2. Autoritarismo não é sinónimo de autoridade.....	18
2.1 Autoritarismo verbal e físico.....	20
2.2 Autoritarismo simbólico.....	22
3. Autoridade na educação escolar democrática.....	25
4. Em que consiste a autoridade educativa?	29
4.1 O sentimento de respeito pelo professor.....	34
4.2 Casos de indisciplina: exercer autoridade sem autoritarismo.....	38
4.3 Punição em casos de indisciplina – Kant e Durkheim.....	40
4.4 Reflexões acerca da punição em Kant e Durkheim.....	45
II PARTE: Considerações a partir de uma experiência de formação.....	50
5. PES na Escola Secundária de Miraflores.....	50
5.1 Autoridade na sala de aula.....	51
5.2 Covid-19 e aulas <i>online</i>	65
5.3 Fim do confinamento e retoma do presencial.....	103
5.4 Importância da Filosofia na Educação.....	104
5.5 Reflexão do meu percurso enquanto professora estagiária.....	104
Conclusão.....	108
Bibliografia.....	112
Anexos.....	115

«Tem-se oposto a liberdade e a autoridade, como se estes dois fatores da educação se contradissem e se limitassem um ao outro. Mas esta oposição é artificial. Na realidade, estes dois termos implicam-se, em vez de se excluírem. A liberdade é filha da autoridade, evidentemente. Porque ser livre, não é fazer o que nos apetece; é sermos responsáveis por nós próprios, é sabermos agir pela razão e cumprirmos o nosso dever.»

Émile Durkheim (2011). Educação e Sociologia. Edições 70, LDA. Lisboa. P.70

«Educar é formar adultos, isto é, seres livres, responsáveis por si mesmos; a educação deve, pois, excluir todo o constrangimento do educador sobre o educando. Mas uma educação sem constrangimento, longe de libertar a criança, entrega-a a todas as influências e deixa-a desarmada perante as suas pulsões.»

Olivier Reboul (2017). A Filosofia da Educação. Edições 70, LDA. Lisboa. P.68

«(...) como cultivar a liberdade pela coerção? É necessário que eu habitue o meu aluno a suportar que sua liberdade seja submetida a uma coerção e que, ao mesmo tempo, eu o instrua a fazer um bom uso da sua liberdade. Sem isso, ele seria puro mecanismo. O homem privado de educação não sabe servir-se da sua liberdade.»

Immanuel Kant (1990). *Refléxions sur l'éducation*, trad. Philonenko. Paris. P. 210

"(...) a oposição suprema em que a vida individual se inscreve e da qual é incapaz de se libertar: a oposição entre segurança e liberdade, ambas ardentemente ambicionadas, mas tremendamente difíceis de conciliar, e virtualmente impossíveis de satisfazer totalmente ao mesmo tempo."

Zygmunt Bauman (2017). A Arte da Vida. Relógio D'Água Editores. Lisboa. Op. cit.,
pág.113

INTRODUÇÃO

No meu percurso docente, enquanto professora estagiária na Escola Secundária de Miraflora, sob a supervisão da Dra. Alice Santos, o problema da autoridade tornou-se uma questão central nas minhas reflexões por três motivos essenciais.

Desde logo, porque a questão da autoridade do professor levanta uma problemática crucial na estruturação de uma relação funcional e emocional entre o docente e os alunos, determinado, sob muitas formas, o tipo de interações predominantes na sala de aula, os níveis de apreciação do conhecimento transmitido, o grau de esforço que os alunos estão disponíveis para aceitar na aprendizagem e o sentido de justiça que reconhecem aos gestos e juízos do processo de avaliação. Em segundo lugar, por saber que o professor tem, por um lado, de se responsabilizar por incutir nos alunos determinados valores, normas e princípios escolares, transmitindo a necessidade de haver respeito entre colegas e professores, e assegurar um ambiente de aula seguro, pacífico e propício ao ensino. Estas aprendizagens devem ser inseridas num contexto de consciencialização do papel social que os jovens detêm na sociedade. Em terceiro lugar, e em simultâneo ao segundo ponto, o professor tem de assegurar que as liberdades e dignidades dos alunos são respeitadas, garantindo que o ensino é encaminhado para um processo de autonomia e liberdade.

Procurei assim, para a realização deste trabalho, numa primeira fase, abordar a questão da importância da autoridade na educação, em que consiste e quais os seus limites, com vista a uma melhor compreensão teórica e filosófica do tema, e ainda o esclarecimento da aparente antinomia entre autoridade e liberdade e autonomia no contexto de um sistema educativo público de um Estado democrático.

Numa segunda fase, procurei fazer uma reflexão de âmbito teórico-prático acerca das práticas e estratégias didático-pedagógicas incidindo nas questões da apresentação pessoal, formas de liderança em sala de aula, estratégias de comunicação, envolvimento na discussão de temas, apaziguamento de conflitos e tensões em debates filosóficos, técnicas de exposição de matéria, modos de perguntar e responder, e muitos outros tópicos que contribuem para a perceção final dos alunos relativamente à autoridade do professor.

A realização deste relatório de estágio foi fundamental para aprofundar o estudo do tema, bem como para organizar e estruturar o pensamento sobre uma temática que considero fundamental no séc. XXI, dada a crise atravessada pela autoridade na educação

após a Segunda Guerra Mundial, que, erroneamente, se confundia facilmente com o autoritarismo, devido à banalização e legitimação que houve das práticas autoritárias.

Pretende-se, também, aprofundar o estudo de determinadas estratégias que orientam o professor no modo como deve agir em sala de aula, adotando um comportamento que vá de encontro ao seu estatuto de docente, sem deslegitimar a função, que, devido ao processo de democratização, se pode considerar em crise. É assaz frequente tomarmos conhecimento de situações de conflito em que professores, no contexto de sala de aula, abusam da sua autoridade e agridem os alunos física ou verbalmente. E ainda de situações em que os alunos não reconhecem a autoridade do professor, desrespeitando-o com insultos e não cumprindo as regras.

Vamos assim analisar as seguintes questões: O que é a autoridade? Porque existe autoridade? É a educação uma forma de autoridade? Será legítimo haver uma autoridade educativa? Se sim, como fundamentá-la? Ao exercer a minha autoridade, estarei a restringir a liberdade dos alunos? Como exercer autoridade sem autoritarismo? Como é que a autoridade pode contribuir para a liberdade e autonomia do aluno? Como se caracteriza uma prática pedagógica normalizada no contexto de um sistema educativo público de um estado democrático?

As questões colocadas terão como livros e autores de referência “*A Filosofia da Educação*” de Olivier Reboul; “*Educação e Sociologia*” de Émile Durkheim; “*Sobre a Pedagogia*” de Immanuel Kant; “*Vigiar e Punir*” de Michel Foucault; “*O Resgate da Autoridade em Educação*” de Gérard Guillot; “*Autoridade e Autonomia na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*”, organizado por Julio Groppa Aquino; e um artigo do Professor Carlos Alberto Gomes, Doutor em Sociologia da Educação e Professor Auxiliar na Universidade do Minho. E, ainda, o *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*, o *Regulamento Interno da Escola Secundária de Miraflares* e o *Regimento da disciplina e do processo disciplinar dos alunos*.

Optei por focar a minha reflexão essencialmente neste conjunto de obras de forma a centrar a problemática da questão da autoridade e de como lidar com casos de indisciplina no contraste entre as teorias defendidas por ilustres autores conservadores – apesar de revolucionários para a sua altura – e com grande influência nas questões da educação, como Kant e Durkheim, com as teorias defendidas por autores mais contemporâneos, como Olivier Reboul, e, sendo este trabalho um relatório que, como tal, se evidencia pela sua componente prática, com a abordagem a autores que, apesar de não

serem tão célebres, contribuem com uma forte componente de práticas educativas em salas de aula bem como a enunciação de problemas e questões bastante atuais, como é o caso dos autores Gérard Guillot e Julio Groppa Aquino.

I PARTE

Autoridade na Educação

1. O que é a autoridade?

O problema da autoridade é, segundo a obra *“O resgate da autoridade em educação”*, em primeiro lugar, um *“problema de princípio”*¹ e, em segundo lugar, um *“problema de contexto”*². O primeiro problema tem que ver com o sentido e a finalidade da autoridade, exigindo uma reflexão acerca do conceito. O segundo tem que ver com os vários modos de exercício da autoridade, ou seja, com as diferentes práticas educativas.

Para começar, a palavra autoridade frequentemente evoca *“o poder, a obrigação e a proibição.”*³. Poder é fazer adotar comportamentos que se sujeitem a uma vontade.

O verbo correspondente à palavra “autoridade” é “autorizar”. E só autoriza aquele que tem autoridade para o fazer. Aquele que pode autorizar, também pode interditar. Autoridade significa assim poder exercer poder sobre o outro e ter o direito de o autorizar, interditar ou fazer obedecer.

Uma pessoa ganha o estatuto de autoridade – autoridade formal – quando ocupa uma posição importante nas relações sociais, quando detém influência num determinado assunto devido ao seu domínio de conhecimentos, ou quando assume um papel de destaque numa relação hierárquica, quer devido à sua competência, posição social ou ascendente. Nestes casos, a autoridade não se impõe pela violência, mas sim por um poder institucionalizado ou pelo respeito e admiração.

Segundo Gérard Guillot, *“a relação autoritária entre quem comanda e quem obedece não assenta nem numa razão comum nem no poder daquele que comanda; aquilo que ambos partilham é a hierarquia em si, cuja justiça e legitimidade ambos reconhecem e dentro das quais possuem o seu lugar fixo e predeterminado.”*⁴

O pai exerce poder sobre o filho, o patrão sobre o empregado e o professor sobre o aluno – os dois últimos exemplos regulamentados nos termos da lei e de acordo com os valores consagrados na Constituição. Contudo, e como afirmava o filósofo Nietzsche, só

¹ Gérard Guillot (2008). *O Resgate da Autoridade em Educação*. Artmed. Lisboa. Op. cit., pág.12

² *“O resgate da autoridade em educação”*. Op. cit., pág.12

³ *“O resgate da autoridade em educação”*. Op. cit., pág.13

⁴ Hannah Arendt (2006). *Entre o Passado e o Futuro*. Relógio d'Água. Lisboa. Op. cit., pág.106 e 107

pode haver poder se houver resistência, pois, nós exercemos poder sobre pessoas, e não sobre objetos. Claro que quem desobedece, corre riscos, mas ninguém lhe tira a possibilidade de poder desobedecer.

Segundo Olivier Reboul, na obra *“A Filosofia da Educação”*, existem diferentes figuras de autoridade, sendo que se definem a partir daquilo que as torna legítimas. Existe a autoridade contratual, quando duas partes estabelecem os termos concretos que enquadram o exercício de um comando permanente e estável de uma sobre a outra, em troca de uma remuneração e com vista ao desempenho de tarefas ou trabalhos prescritos e dirigidos por quem paga.

Existe autoridade soberana, quando se estabelece um acordo político explícito e eventualmente formalizado em decisão coletiva que legitima o exercício de poderes de comando e proibição por uma pessoa, conjunto de pessoas ou sistema de administração, traduzindo um acordo entre governados e governantes, mediante o qual o povo aceita submeter-se ao poder soberano com a garantia de que este irá manter a paz, ordem e segurança – conceito de Contrato Social.

A autoridade do perito, que tem competência técnica específica e especial de habilitação numa matéria, que lhe confere por isso o poder de conseguir que as pessoas sigam os seus conselhos ou obedeçam às suas instruções, como será o caso de um médico que faz uma prescrição ou decide uma intervenção cirúrgica que o doente aceita.

A autoridade do árbitro que, numa prática desportiva, declara que regra se aplica e qual o resultado final da competição, impondo o seu poder aos praticantes dessa modalidade.

A autoridade do juiz que, num determinado processo judicial, tem o poder de valorar factos e aplicar-lhes previsões legais, estabelecendo por sentença impositiva o direito concreto naquela situação de litígio.

A autoridade da personalidade modelo - personagem histórica, artista, vedeta do desporto ou da canção – que por suscitar admiração e motivar a imitação consegue impor comportamentos e práticas sociais por si mesmo definidas como padrão ou ordem; entre outros. Aqui estamos perante uma autoridade que se distingue pelo seu carisma.

Por fim, a autoridade do Rei-Pai - *“A do chefe carismático, do monarca absoluto,*

*do ajudante em campanha;*⁵ - encarnando a transcendência da sociedade relativamente aos indivíduos. Aqui estamos perante uma autoridade que se distingue pelo seu carisma ou demagogia, em que pode existir um interesse em agradar ou manipular a população.

Todos estes tipos de autoridade são legítimos na medida em que são aceites de livre e espontânea vontade por aqueles que a ela se submetem, porque são legalmente e formalmente instituídos. É, segundo o autor, um “*constrangimento interiorizado por aqueles que o sofrem e que subiste mediante o seu consentimento.*”⁶. Em todos estes tipos de autoridade consentidas há um elo comum, que é a confiança, o que evidencia que, como afirma Gérard Guillot, a “*autoridade é, primeiramente, um ato de confiança*”⁷.

Assim, quando se fala de autoridade, fala-se de uma autoridade aceite pelos que a ela se submetem, sendo, por isso, legítima. Como afirma o autor Julio Groppa Aquino, “*diz-se de alguém que ele tem autoridade quando seus enunciados e suas ordens são considerados legítimos por parte de quem ouve e quem obedece.*”⁸. Esta autoridade é desprovida de coação ou violência, mesmo que, por vezes, recorra a sanções.

A verdade é que não existe autoridade sem um grau maior ou menor de coerção, isto é, de restrição. E, por vezes, pode ser necessário recorrer a uma certa violência física para restringir certos comportamentos. Contudo, essa violência física, no contexto da autoridade, não deve conter atos de agressão que impinjam dor ou causem qualquer tipo de lesão ou sofrimento.

Nestes termos, é erróneo reduzir a questão da liberdade a uma alternativa algo infantil e binária, em que temos de escolher entre uma liberdade total e uma autoridade totalitária. A questão da autoridade não se resume à tutelar figura do rei – apesar de que, numa monarquia constitucional, a autoridade do rei ser simbólica ou estritamente regulada pela lei – ou à inelutável necessidade ou obrigação de submissão total, pois trata-se de uma realidade muito mais complexa, porque multifacetada, contextual e sempre sujeita a uma interpretação filtrada pela perceção de quem é parte nessa relação de autoridade.

Por fim, existe ainda a autoridade do líder, que capitaliza a admiração dos seus seguidores promovendo a obediência às suas ordens e modos de ver o Mundo e a Vida,

⁵ Olivier Reboul (2017). *A Filosofia da Educação*. Edições 70, LDA. Lisboa. Op. cit., pág.71

⁶ “*A Filosofia da Educação*”. Op. cit., pág.72

⁷ “*O resgate da autoridade em educação*”. Op. cit., pág.13

⁸ Julio Groppa Aquino (1999). *Autoridade e Autonomia na Escola*. Summus. Lisboa. Op. cit., pág.10

como sucedeu, por exemplo, no nazismo. Contudo, aqui estamos perante uma autoridade que se impõe pelo terror e pelo autoritarismo, através da violência, ameaça e agressão, não existindo uma obediência pela confiança, mas sim pelo medo.

Assim, como conclui Olivier Reboul, “*não há uma figura da autoridade, mas várias. E o verdadeiro debate não é entre uma liberdade e uma autoridade igualmente abstratas, mas entre as diferentes figuras da autoridade: qual é a mais apta para educar, isto é, para formar a liberdade?*”⁹

2. Autoritarismo não é sinónimo de autoridade

Por que razão é que a autoridade é tão mal vista nos dias de hoje? Uma das razões de se reexaminar o uso da palavra “autoridade” é o medo de regressar ao autoritarismo vigente no séc. XX, visto que, em grande parte, segundo Gérard Guillot, a “*crise da autoridade vem fundamentalmente do medo de um autoritarismo destruidor*”¹⁰ e dos traumas da Segunda Guerra Mundial, que nos levaram a confundir autoridade com autoritarismo.

Há um medo do autoritarismo e da demagogia, que resulta do receio à submissão e à falta de liberdade. Isto porque, como dizia Hannah Arendt, durante a Segunda Guerra Mundial houve uma legitimação e banalização do autoritarismo e da sua violência. Legitimou-se o abuso do poder quando as Leis de Nuremberg que incitavam ao ódio e à violência, decretadas pelo Partido Nazista em 1935, se tornaram leis do Estado, de tal forma que as leis se transformaram numa normal moral e, por isso, começou a haver o “*dever de consciência de obedecer às leis*”¹¹. Todos eram obrigados a cumprir as ordens dos seus superiores, independentemente dos seus juízos valorativos, não se tratando apenas de uma “*obrigação jurídica*”, mas também de uma “*obrigação moral*.”¹²

Como afirma Norberto Bobbio, “*o homem se encontra num estado total de sujeição a tal ordenamento e nada pode fazer senão obedecer ou, não obedecendo, cometer um ato ilícito e portanto punível*.”¹³

Os atos de violência resultantes deste autoritarismo tornaram-se de tal forma

⁹ “*A Filosofia da Educação*”. Op. cit., pág.73

¹⁰ “*O resgate da autoridade em educação*”. Op. cit., pág.100

¹¹ Norberto Bobbio (1999). *O Positivismo Jurídico, Lições de Filosofia do Direito*. Ed. Ícone Editora Ltda. São Paulo. Op. cit., pág.226

¹² “*O positivismo jurídico*”. Op. cit., pág.226

¹³ “*O positivismo jurídico*”. Op. cit., pág.226

presentes e banais que descredibilizaram por completo o poder, pois, por detrás de uma lei formal, que deveria ser justa, ética e imparcial, estavam atos criminosos de extermínio e genocídio. As próprias pessoas que participavam desse regime e exerciam atos de pura violência e de crimes contra a humanidade, quando foram julgadas no fim do regime nazista, justificaram as suas ações dizendo que não foram crimes mas sim “*«atos do estado»*”¹⁴.

Hannah Arendt dá-nos o exemplo do processo de Eichmann, um sujeito que, aparentemente, não era um fanático do nazismo, e que foi condenado no Tribunal de Jerusalém, em Israel, pela deportação de centenas de milhares de judeus para campos de concentração. Eichmann alegava não ser culpado dos seus atos por se ter limitado a cumprir as ordens do Führer, assinando documentos. O réu afirmava que “*tanto o julgamento como o veredito tinham sido injustos*”¹⁵, considerando-se “*vítima de um engano*”¹⁶.

Eichmann afirmava que tinha atuado enquanto funcionário do Estado e não como indivíduo, levantando a questão: como é que posso ser acusado de ter feito uma coisa legal?

Este é o retrato de uma situação que levou a que se desconfiasse da autoridade. Adolf Hitler era, na altura, o Führer da Alemanha, ou seja, era a figura de autoridade, e, portanto, as pessoas tinham de obedecer às regras que impunha, bem como às leis vigentes, independentemente dos seus juízos de valor. De que serve ter uma figura de autoridade se não a obedecemos e não nos sujeitamos a agir de acordo com as suas regras?

Claro que, numa situação destas, estamos perante uma situação de autoritarismo e não de autoridade. Contudo, como pudemos observar, nem sempre é clara a distinção entre estes dois conceitos.

Analisemos assim em que consistem estes conceitos que, apesar de serem por vezes confundidos, são bastante distintos e não estão necessariamente ligados.¹⁷

¹⁴ “Hannah Arendt (2017). *Eichmann em Jerusalém*. Ed. Ítaca. Lisboa. Op. cit., pág.92

¹⁵ “*Eichmann em Jerusalém*”. Op. cit., pág.379

¹⁶ “*Eichmann em Jerusalém*”. Op. cit., pág.378

¹⁷ O exemplo de Eichmann serve meramente a título exemplificativo do que seria um funcionário do Estado estar sujeito às leis do regime nazista e para refletir acerca do conflito que se pode gerar entre a autoridade e o autoritarismo. Se efetivamente Eichmann era inocente, fanático ou odiava judeus, não foi considerado relevante para a discussão.

A autoridade, como vimos, resulta de um poder formal, um poder hierárquico legitimamente constituído. Apesar disso, num estado democrático, a autoridade pode necessitar de consolidação por via informal, isto é, através de práticas que a justifiquem, como analisaremos.

O autoritarismo também é exercido por uma figura de autoridade, ou melhor, por um agente que adquiriu o estatuto de autoridade, mas que exerceu um abuso do poder visando uma obediência cega, inquestionável e absoluta ao seu estatuto, tornando-se tirânico, despótico, muitas vezes, deslegitimando informalmente a sua função, isto é, deslegitimando-se aos olhos dos que se têm de submeter ao seu poder, praticando atos de pura violência. No autoritarismo, o agente não vê as pessoas como fins, mas sim como meios para exercer o seu poder. E, por isso, quanto maior for o controlo, o domínio e a manipulação, maior é a sua capacidade para liderar.

O autoritarismo pode ser realizado de forma ostensiva, com violência física ou verbal, como aconteceu no nazismo, mas também pode ser realizado de forma simbólica, através do uso de mecanismos sub-reptícios de poder que controlam e manipulam os sujeitos, como denunciava Michel Foucault em *“Vigiar e Punir”*. Procuremos assim, de forma breve e muito genérica, conhecer estas duas formas de autoritarismo para que, posteriormente, possamos perceber melhor o conceito de autoridade, e de que forma se distancia destas duas formas de exercício de poder.

2.1. Autoritarismo verbal e físico

Para ter uma abordagem diferente ao autoritarismo verbal e físico e num contexto educacional relativamente recente, vejamos o exemplo do que sucedia nas escolas durante o Estado Novo. No regime Salazarista, era vulgar o professor seguir um modelo autoritário, por vezes violento e desprezador de qualquer necessidade de legitimação informal e democrática pelo resultado educativo.

A autoridade do professor era um procedimento simétrico da autoridade ditatorial do Estado e, em particular, uma espécie de homenagem por imitação relativamente à personalidade mais determinante do Governo Salazarista, com pretensão de tutela sobre a sociedade portuguesa.

“Durante o Estado Novo, uma das características da escola portuguesa era a existência de salas de aulas com carteiras alinhadas, muitas vezes aparafusadas ao chão.

Havia um estrado alto, em madeira, e uma secretária elevada para o professor, para demonstrar a sua superioridade em relação aos alunos;”¹⁸

O ensino durante o Estado Novo não pretendia que o aluno desenvolvesse capacidades reflexivas ou de pensamento autónomo, mas sim ensinar a ordem, a regra, o respeito e a disciplina para que a população fosse, desde cedo, modelada pelos padrões pretendidos pela sociedade Salazarista. Na altura, *“cantar o hino e rezar faziam parte do dia-a-dia dos alunos.”¹⁹*

A violência era aceite na sociedade e pela sociedade, sendo que a própria Lei permitia o corretivo. Assim, era um direito do professor fazer uso da injúria, agressão física, humilhação verbal e social, sobretudo durante o primeiro ciclo, sempre que se justificasse. Era até um direito do docente castigar os alunos com reguadas violentas nas mãos e noutras partes do corpo sempre que entendesse que uma agressão física “ajudava” o aluno a recordar o erro cometido, a corrigi-lo ou a evitá-lo.

“Durante o Estado Novo, o aluno não podia demonstrar o seu espírito crítico nem a sua liberdade de pensamento. (...) a excelência do ensino era conseguida, quase sempre, pela força da memorização de conteúdos, da intimidação, da humilhação e dos castigos corporais;”²⁰

Durante este regime, predominava uma população rural e analfabeta, sendo que a escolarização era uma realidade que poucos tinham acesso, e poucos eram os que chegavam ao liceu.

“Nos anos 50 do século passado metade das raparigas nunca chegou a entrar numa sala de aula, assim como 30% dos rapazes, apesar de a lei definir que elas eram obrigadas a frequentar a escola até à 3.ª classe e eles até ao 4.º ano.”²¹

Após o 25 de Abril, esta situação foi invertida pela Constituição de 1976, mais precisamente, *“pelo Código Penal de 1982 (Eduardo Correia), que tipificou o crime de maus-tratos (artigo 152.º), que se manteve no Código de 1995 (Figueiredo Dias). Não*

¹⁸ Notícia «A educação no tempo do Estado Novo»: <https://correiiodominho.pt/cronicas/a-educacao-no-tempo-do-estado-novo/5854>

¹⁹ Notícia «Taxa de analfabetismo em Portugal ainda é das maiores na Europa»: <https://expresso.pt/sociedade/2016-09-03-Taxa-de-analfabetismo-em-Portugal-ainda-e-das-maiores-na-Europa>

²⁰ Notícia «A educação no tempo do Estado Novo»: <https://correiiodominho.pt/cronicas/a-educacao-no-tempo-do-estado-novo/5854>

²¹ Notícia «A educação no tempo do Estado Novo»: <https://expresso.pt/sociedade/2016-09-03-Taxa-de-analfabetismo-em-Portugal-ainda-e-das-maiores-na-Europa>

havia qualquer permissão para um estranho bater numa criança, não havia reguada, nem vara, nem bofetada, nem nada.”²²

2.2. Autoritarismo simbólico

Michel Foucault, denuncia no seu livro *“Vigiar e Punir”* uma forma de autoritarismo simbólico e faz uma história crítica da modernidade, adotando uma visão radical do sistema de ensino moderno, com o intuito de alertar para o facto de a violência atravessar toda a história da humanidade.

O autor teoriza acerca da relação entre poder e conhecimento e de como estes instrumentos são utilizados como forma de controle social por parte das instituições sociais. O autor alerta assim para o facto de que por detrás de uma sociedade que aparenta ser democrática e que se rege pelos ideais Iluministas de liberdade e igualdade, existem *“relações de poder-saber”*²³ em que o conhecimento produz um aumento do poder e vice-versa, mecanismos que se desenvolveram com o progresso das disciplinas e de diferentes áreas de saber (ciências sociais e humanas, ciências matemáticas, medicina, física, entre outras) para aprimorar um controle anónimo dos indivíduos, nomeadamente dos seus comportamentos, gestos, atitudes, discurso, entre outros, e torná-los em instrumentos de poder. Assim, são tudo relações mecânicas de poder e de dominação que operam, e técnicas disciplinares que, através do seu poder-saber, controlam, vigiam, submetem, hierarquizam, categorizam e classificam os indivíduos.

*“(…) as ciências humanas não tratam a vida, o trabalho e a linguagem do homem onde estes se oferecem na maior transparência, mas sim nessa camada das condutas, dos comportamentos, das atitudes, dos gestos já feitos, das frases já pronunciadas ou escritas;”*²⁴

Este trabalho de assujeitamento é realizado em todas as instituições (na família, no trabalho, na socialização, entre outros), mas Foucault ressalta essencialmente a instituição escolar, que, desde cedo, molda os jovens para que possam fazer parte do sistema. Foucault vê os sistemas escolares como prisões e faz uma analogia com o *Panóptico*, uma

²²<https://visao.sapo.pt/atualidade/sociedade/2019-10-25-professores-a-bater-nos-alunos-como-a-violencia-deixou-de-ser-uma-forma-de-educacao/>

²³ Michel Foucault. (2013). *Vigiar e punir*. Edições 70, LDA. Lisboa. Op. cit., pág.27

²⁴ Michel Foucault (1900). *As palavras e as coisas*. Edições 70, LDA. Lisboa. Op. cit., pág.391

penitenciária ideal, concebida por Jeremy Bentham, onde a disciplina como vontade de saber e a disciplina como normalização se agregam e potenciam um processo de uniformização de comportamentos. O panóptico consistia num edifício circular, rodeado por várias celas, em que no meio estava uma torre central que tinha um observador que vigiava todos os presos. Os presos sabiam que estavam a ser vigiados, mas não conseguiam ver o vigia, o que os obrigava a viver num constante medo por poderem estar a ser constantemente vigiados, levando-os a adotar o comportamento desejado. O panóptico é assim a metáfora da sociedade moderna como uma sociedade sob vigilância. Foucault faz esta analogia com o Sistema Panóptico na modernidade para denunciar que existe uma violência simbólica anónima e permanente que se exerce através de mecanismos e dispositivos de poder.

No sistema denunciado por Foucault, são tudo “*relações de poder*”²⁵ que assujeitam os indivíduos através de um processo de normalização, educação e correção, de tal forma que o exercício de autoridade não produz indivíduos autónomos, mas sim uma fabricação de sujeitos, máquinas homogêneas normalizadas, desprovidas de qualquer essência, que resultam de uma fabricação social para servir o sistema.

O sucesso do poder disciplinar deve-se ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e a sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame. O professor, tem o estatuto do saber e de ser um guardião do saber, e é visto como um guarda prisional que está constantemente a vigiar e a avaliar os alunos, através de testes, exercícios, atividades e exames. Há uma permanente vigilância em sala de aula e um controle dos gestos e comportamentos, para que nada saia do controle.

O exame é um poder disciplinar invisível, mas que vê tudo e todos. É através do exame, uma “*peça intrínseca das disciplinas*”²⁶, que se detém um poder-saber, que estes corpos são controlados, vigiados, qualificados, classificados e punidos. O exame estabelece um “*controlo normalizante*”²⁷ através de uma visibilidade dos indivíduos que os permite serem diferenciados, hierarquizados e sancionados, sendo que a individualidade de cada sujeito é toda documentada e escrita.

A escola tem a função de moldar os comportamentos dos jovens. É um mecanismo de poder com intuito de ensinar a obediência e a produção. Nos casos em que os

²⁵ “*Vigiar e Punir*”. Op. cit., pág.24

²⁶ “*Vigiar e Punir*”. Op. cit., pág.186

²⁷ “*Vigiar e Punir*”. Op. cit., pág.154

indivíduos não seguem os padrões de comportamento, são transferidos para prisões, hospitais, hospícios ou igrejas onde são transformados.

Há assim um processo subterrâneo de domesticação dos corpos e da alma através de processos disciplinares. Os corpos constituíram-se em “*corpos dóceis*”²⁸, inseridos em “moldes”: um corpo fabricado pela junção da sua utilidade económica com a sua obediência política. As almas que, supostamente, são a subjetividade, personalidade e consciência, passaram a ser meras realidades históricas que nascem de procedimentos de punição, vigilância, castigo e coação. Essa alma normalizada torna-se a prisão do corpo, domesticando-o. Não interessa saber do indivíduo enquanto tal (com uma história, uma família, amigos, entre outros), mas sim do indivíduo enquanto uma máquina de produtividade. O homem é uma construção das disciplinas. Não há privacidade, não há indivíduo, não há “eu”. Há máquinas homogêneas.

Para Foucault, seja qual for o processo educativo, no momento em que a pessoa se escolarizou, já está institucionalizado e passa a estar dentro do sistema educativo de poder. Tanto a escola, como a prisão e a família exercem poderes sobre os indivíduos, tal como os próprios indivíduos exercem poder sobre si e sobre os outros. Ninguém está fora destas relações de poder que se exercem em todo o lado. Fazem todos parte deste grande sistema/engrenagem²⁹.

*“Enquanto o ser humano for humano, vida e morte são uma e a mesma coisa.”*³⁰

Após esta breve exposição da visão de Foucault, importa colocar a questão, será a realidade como o autor denuncia? Será que estamos destinados a este controle e manipulação constantes da vida por parte de um sistema que nos é oculto e nos transcende? Por detrás de um regime que aparenta ser democrático teremos um regime que nos manipula?

Para Foucault, as coisas funcionam sempre assim, independentemente do regime vigente. Segundo o autor, enquanto houver evolução das ciências e do conhecimento, haverá sempre esta rede de micropoderes que controlam tudo.

A meu ver, se assim for, de nada nos vale pensar numa autoridade legítima nem fará

²⁸ “*Vigiar e Punir*”. Op. cit., pág.117

²⁹ As engrenagens são estratégias subterrâneas de poder que transcendem a subjetividade

³⁰ George Orwell (2007). 1984. Ed. Antígona. Lisboa. Op. cit., pág.139

sentido uma diferença de regimes, pois, para todos os efeitos, seríamos sempre meros mecanismos de poder, quer de forma ostensiva, quer de forma oculta. Em todo o caso, ambas as realidades aparentam ser horríveis, pois, se uma manipularia pela violência física, a outra manipularia pela violência psicológica.

Vejamos, assim, como poderemos caracterizar a autoridade num regime democrático, onde os valores democráticos governam a sociedade sem mecanismos ocultos nem qualquer tipo de violência que coloque em causa a integridade e os direitos do indivíduo.

3. Autoridade na educação escolar democrática

Como vimos, em regimes autoritários ou ditatoriais, a questão da autoridade não se coloca em discussão, uma vez que assume um caráter de evidência empírica ou imposição generalizada, consubstanciando uma realidade experienciada pelos dominados em todas as dimensões da relação com o poder exclusivo do Estado e dos seus sequazes, sendo, portanto, uma autoridade que se expressa essencialmente sob a forma de autoritarismo. Contudo, como vimos, mesmo numa ditadura, os professores têm suporte legal para exercer a sua autoridade que se traduz num autoritarismo. Há uma liderança formal que resulta da lei e da função, e que é legitimada pelo governo.

Em regimes democráticos, no entanto, para além de ter de haver uma lei formal que legitima a autoridade do professor, tem de haver uma liderança democrática em que o professor exerce a sua autoridade obedecendo a práticas democráticas que legitimem a sua função e visem à aceitação dessa autoridade sobre quem se exerce o poder. É nesse contexto que faz sentido colocar em causa a questão da autoridade para que possamos compreender até que ponto é necessária, importante ou mesmo indispensável e até que ponto importa compreender, conhecer e estabelecer os limites da autoridade e formas de garantir que a autoridade é legítima.

Como vamos poder verificar ao longo do trabalho, a autoridade não se constrói com autoritarismos, sendo que, na escola, os professores que gritam, batem, manipulam ou deixam as emoções interferir no processo educativo, fazem-no por falta de autoridade. Um professor só adquire o respeito dos alunos se construir a sua própria autoridade, pois uma autoridade apenas formal esgota-se facilmente quando os alunos não aceitam ou compreendem totalmente as regras.

Assim, para que possamos compreender como se constitui a autoridade do professor bem como a necessidade dessa autoridade, é preciso perceber que, em primeira instância, a escola é uma instituição que tem como função incutir nos jovens práticas e valores democráticos, crenças, hábitos, atitudes e aprendizagens, que se insere num ambiente normativo e socialmente comprometido com a promoção educativa, cultural e social dos alunos. Esse ambiente normativo é necessário para que se instaure o respeito, a segurança, a paz e a ordem e elevados padrões de bem-estar.

*“O ensino democrático defende que basta garantir um ambiente seguro para que cada criança desenvolva, a seu ritmo, o conjunto de competências que a vão permitir tornar-se um elemento activo e bem integrado da sua comunidade.”*³¹

A norma escolar restringe certos comportamentos dos alunos considerados inapropriados em ambiente escolar com a função de preparar os alunos para a vida em sociedade, que é regulada por regras. As normas, mais precisamente, as normas sociais que regulam os comportamentos, são a garantia de que conseguimos viver em sociedade. Caso contrário, viveríamos, como afirmava Thomas Hobbes, numa *“condição de guerra de todos contra todos”*³² em que cada um faria aquilo que lhe apetecesse sem ter consideração pelos seus semelhantes.

É através da norma que o homem pode sair de um estado anárquico para um estado civilizado. É, por isso, essencial que o aluno tenha consciência da importância das normas na sua vida escolar, mas também futura, a nível pessoal e profissional.

*«As Normas são usadas todos os dias pelas empresas, fabricantes, organismos públicos e outras organizações como uma ferramenta de apoio para gerir questões vitais como a qualidade, o desempenho, a saúde e segurança, a eficiência energética, o impacto ambiental, a compatibilidade e interoperabilidade. (...) O ensino deverá ter um papel crucial na preparação dos alunos para que estes saibam trabalhar com normas na sua vida profissional futura.»*³³

Os alunos devem, por essa razão, conhecer as normas, compreendê-las e interiorizá-las, até porque, (...) *quando os alunos são chamados a serem partes activas do*

³¹ Jornal «O Diferencial»: <https://diferencial.tecnico.ulisboa.pt/edicao/o-papel-do-ensino-na-formacao-civica/o-ensino-democratico-a-escola-onde-o-aluno-e-tambem-cidadao/>

³² Thomas Hobbes (1651). *Leviathan*. Ed. Andrew Crooke. Londres. Op. cit., pág. 80

³³ «Ensino das normas e da normalização nas escolas – manual informativo para o ensino secundário»: http://www1.ipq.pt/pt/normalizacao/normasportuguesasreexame/documents/manual_ensino%20das%20normas%20e%20da%20normaliza%C3%A7%C3%A3o%20nas%20escolas.pdf

funcionamento da escola, quando lhes é dada responsabilidade acerca do que aprendem e de como aprendem, a sua atitude muda e, como se poderia dizer, passam a comportar-se como “mini-adultos”.”³⁴

*«Todos os estabelecimentos de ensino, sobretudo as Universidades, têm a responsabilidade de garantir que seus alunos têm pelo menos um conhecimento básico sobre as normas: o que são, por que são necessárias e importantes, quem as desenvolve e como se usam, para que os alunos possam ser considerados uma mais valia para os potenciais empregadores.»*³⁵

Incutir desde cedo a normatização nos comportamentos dos jovens não é, como no sistema denunciado na modernidade por Foucault, uma forma de controlar, manipular ou moldar os comportamentos dos alunos, mas sim de preservar a democracia, dotando os jovens de ferramentas que os permitam viver em sociedade e usufruir da sua liberdade com responsabilidade e autonomia, sem que se “atropelem uns aos outros”.

Num contexto que restringe a liberdade de certas ações e comportamentos dos alunos, os seus direitos e liberdades são sempre respeitados, estando consagrados no *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*. Veja-se o Cap. III, Secção I, Artigo 6º (Valores nacionais e cultura de cidadania):

*“No desenvolvimento dos princípios do Estado de direito democrático, dos valores nacionais e de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da dignidade da pessoa humana, da democracia, do exercício responsável, da liberdade individual e da identidade nacional, o aluno tem o direito e o dever de conhecer e respeitar ativamente os valores e os princípios fundamentais inscritos na Constituição da República Portuguesa, a Bandeira e o Hino, enquanto símbolos nacionais, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Convenção Europeia dos Direitos do Homem, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, enquanto matrizes de valores e princípios de afirmação da humanidade. Os alunos têm sempre a liberdade de manifestar os seus pensamentos e expressar as suas opiniões, desde que seja de forma respeitosa sem ferir a integridade dos de colegas ou professores.”*³⁶

³⁴ Jornal «O Diferencial»: <https://diferencial.tecnico.ulisboa.pt/edicao/o-papel-do-ensino-na-formacao-civica/o-ensino-democratico-a-escola-onde-o-aluno-e-tambem-cidadao/>

³⁵ Estatuto do Aluno e Ética Escolar: <https://dre.pt/application/file/a/174901>

³⁶ Estatuto do Aluno e Ética Escolar: <https://dre.pt/application/file/a/174901>

Veja-se também o Artigo 7º (Direitos do Aluno):

“1 — O aluno tem direito a: a) Ser tratado com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, ser discriminado em razão da origem étnica, saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, condição económica, cultural ou social ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas; b) Usufruir do ensino e de uma educação de qualidade de acordo com o previsto na lei, em condições de efetiva igualdade de oportunidades no acesso; c) Escolher e usufruir, nos termos estabelecidos no quadro legal aplicável, por si ou, quando menor, através dos seus pais ou encarregados de educação, o projeto educativo que lhe proporcione as condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico e para a formação da sua personalidade; (...).”³⁷

Apesar das restrições e das normas vigentes, o aluno é até livre de adotar o comportamento que quiser, sendo que pode não estudar, não ir às aulas, não estar atento e não fazer as tarefas das aulas, sendo que nenhum professor lhe poderá bater ou insultar. Contudo, estando o aluno inserido numa instituição escolar, o aluno terá de ser sancionado, em último recurso, expulso, sobretudo se insultar ou agredir alguém. Analisaremos a temática do castigo mais à frente.

“2 — A fruição dos direitos consagrados nas suas alíneas g), h) e r) do número anterior pode ser, no todo ou em parte, temporariamente vedada em consequência de medida disciplinar corretiva ou sancionatória aplicada ao aluno, nos termos previstos no presente Estatuto.”³⁸

Para todos os efeitos de experiência e demonstração de validade do sistema democrático, a forma como se organizam os processos hierárquicos e de exercício de autoridade na escola devem evidenciar a sua legitimidade substantiva, ou seja, convém incluir na pedagogia a preocupação com a explicação permanente de que tudo o que se faz tem regras e que essas regras foram geradas por um processo legítimo, participado e formal. E que o próprio exercício do professor está limitado aos deveres que tem para com os alunos, como veremos a seguir.

Do ponto de vista da formação de uma cultura democrática nos jovens em ambiente escolar, o mais importante é a vivência quotidiana de relações sociais alicerçadas em

³⁷ Estatuto do Aluno e Ética Escolar: <https://dre.pt/application/file/a/174901>

³⁸ Estatuto do Aluno e Ética Escolar: <https://dre.pt/application/file/a/174901>

regras claras, fáceis de transmitir e compreender e sobre cuja fundamentação possa haver um discurso sólido, adaptado às idades.

Se os alunos perceberem que na escola, tal como na sociedade, a única autoridade permitida é que a tem suporte numa lei democraticamente legislada e que as normas democráticas atribuem a certas funções determinadas competências e que tais funções só podem ser desempenhadas por indivíduos oficialmente providos nesses cargos, e que estão limitados no exercício das suas funções, então estarão habilitados para aceitarem que há todo um sistema de princípios e normativos que justificam a autoridade invocada numa sala de aula pelo professor.

4. Em que consiste a autoridade educativa?

Na educação democrática existe uma relação assimétrica entre professor e aluno assente numa visão hierárquica. Existe, por um lado, uma relação de verticalidade, na medida em que o aluno não se submete ao professor enquanto indivíduo, mas sim ao professor enquanto figura de autoridade. Esta relação hierárquica permite legitimar formalmente a função do professor, estando consagrada no *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*. Veja-se o Cap. V, Secção I, Artigo 42º (Autoridade do Professor):

«1. A lei protege a autoridade dos professores nos domínios pedagógico, científico, organizacional, disciplinar e de formação cívica. 2. A autoridade do professor exerce-se dentro e fora da sala de aula, no âmbito das instalações escolares ou fora delas, no exercício das suas funções. 3. Consideram-se suficientemente fundamentadas, para todos os efeitos legais, as propostas ou as decisões dos professores relativas à avaliação dos alunos, quando oralmente apresentadas e justificadas perante o conselho de turma e sumariamente registadas na ata, as quais se consideram ratificadas pelo referido conselho com a respetiva aprovação, exceto se o contrário daquela expressamente constar. 4. Os professores gozam de especial proteção da lei penal relativamente aos crimes cometidos contra a sua pessoa ou o seu património, no exercício das suas funções ou por causa delas, sendo a pena aplicável ao crime respetivo agravada em um terço nos seus limites mínimo e máximo.»³⁹

Por outro lado, existe também uma relação de horizontalidade, porque deve haver da

³⁹ *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*: <https://dre.pt/application/file/a/174901>

parte do aluno e do professor um reconhecimento e respeito recíprocos de ambos os papéis – isto quando se passa de uma autoridade formal para uma autoridade democrática. Esta relação requer uma consolidação por via informal, isto é, através de práticas que a justifiquem e que realizem uma aceitação dessa autoridade pelos alunos. “*Sem a verticalidade, os papéis ficam confusos; sem a horizontalidade, vigora o autoritarismo.*”⁴⁰. Sendo, por isso, uma dinâmica interativa natural para que se possa legitimar o papel do professor e dissipar potenciais conflitos escolares.

“(…) *l'autorité est une condition de l'éducation, du point de vue même de celui qui doit être éduqué.*”⁴¹

Assim, nas instituições escolares, existe uma espécie de uma autoridade contratual (“*contrato pedagógico*”⁴²), instituída democraticamente, através de leis, decorrente deste facto de haver uma figura de autoridade, o professor, detentor de determinados conhecimentos, e de haver figuras que se submetem a essa autoridade, os alunos, que pretendem obter esses conhecimentos, mesmo que, numa fase inicial, não tenham consciência disso. E, portanto, o “*exercício de poder é algo constitutivo, imanente à relação pedagógica*”⁴³.

Contudo, isto não quer dizer que o aluno não tenha o direito de questionar o professor e as suas atitudes. E o próprio professor tem a sua autoridade limitada ao cumprimento das suas funções, sendo que, se extravasar a sua autoridade, será destituído do ser cargo. Veja-se, por exemplo, o Cap. VI, Secção 3, *Artigo 122º* (Deveres para com os Alunos), do Regulamento Interno da Escola Secundária de Miraflores:

«a) *Respeitar a dignidade pessoal e as diferenças culturais dos alunos, valorizando os diferentes saberes e culturas, prevenindo processos de exclusão e discriminação; b) Promover a formação e realização integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade; c) Organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem, adotando estratégias de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos; d) Assegurar o cumprimento integral das atividades letivas correspondentes às exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares em vigor; e) Adequar os*

⁴⁰ “*O resgate da autoridade em educação*”. Op. cit., pág.155

⁴¹ Blais, M-C et al (2008). *Conditions de l'éducation*. Stock. Paris. Op. cit., pág. 162

⁴² “*Autoridade e autonomia na escola*”. Op. cit., pág.105

⁴³ “*Autoridade e autonomia na escola*”. Op. cit., pág.105

instrumentos de avaliação às exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares e adotar critérios de rigor, isenção e objetividade na sua correção e classificação; f) Manter a disciplina e exercer a autoridade pedagógica com rigor, equidade e isenção; g) Colaborar na prevenção e deteção de situações de risco social, se necessário participando-as às entidades competentes; h) Respeitar a natureza confidencial da informação relativa aos alunos e respetivas famílias.»⁴⁴

Mas o que faz com que os alunos aceitem submeter-se à autoridade do professor? Numa primeira instância, falamos, por exemplo, na pré-escola, por obediência, devido à obrigatoriedade do ensino e, conseqüentemente, à exigência dos pais. Segundo, por exemplo, no primeiro ciclo, porque o professor surge na sala de aula com uma autoridade que pode aplicar castigos quando as regras não são respeitadas e ainda por necessidade de aprender a ler, escrever, contar, etc., para aprender a viver em sociedade de forma autónoma – mesmo que as crianças não tenham consciência dessa necessidade. Terceiro, e numa fase mais tardia, por surgir realmente a vontade de aprender ou por respeito à figura do professor. Esse respeito pode ser meramente institucional ou pode ser um respeito ao nível da confiança e da admiração, como veremos mais adiante.

“Porque é que vamos à escola? Provavelmente a resposta mais imediata mencionará a necessidade de aprendermos a ler, a escrever, a somar e multiplicar; de aprendermos quem somos e onde estamos; de aprendermos a viver em comunidade, de aprendermos a fazer amigos e a lidar pacificamente com conflitos. Empacotando todas estas razões, pode dizer-se que vamos à escola para aprendermos a ser elementos bem integrados na comunidade em que vivemos.”⁴⁵

Segundo Yves de La Tailler, na obra *“Autoridade e Autonomia na Escola”*, de forma geral, pode dizer-se que é do interesse do aluno submeter-se à autoridade dos professores, mesmo que numa fase inicial não o saibam. Pois, *“o desejo de obedecer provém do desejo de saber (...) tal desejo de saber não está necessariamente presente no início da escolarização.”⁴⁶* É essa obrigação inicial, que é muitas vezes incompreensível para os

⁴⁴ Regulamento Interno da Escola Secundária de Miraflores:

http://www.aemiraflores.edu.pt/joomla2/docs/19_20/Regulamento%20Interno%202017-2021.pdf

⁴⁵ Jornal «O Diferencial»: <https://diferencial.tecnico.ulisboa.pt/edicao/o-papel-do-ensino-na-formacao-civica/o-ensino-democratico-a-escola-onde-o-aluno-e-tambem-cidadao/>

⁴⁶ *“Autoridade e autonomia na escola”*. Op. cit., pág.15

jovens, que vai marcar a relação dos alunos com as instituições de ensino durante o seu percurso escolar e académico. Claro que este desejo de aprender pode ser questionável e nem sempre os alunos sentem qualquer tipo de respeito pela figura do professor – estudaremos mais tarde como resolver essas questões –, contudo, não é questionável o facto de existir uma autoridade imanente conferida pela lei e pela instituição.

Pode assim afirmar-se que, de forma geral, há uma obediência consentida na educação. O aluno não é autónomo porque não domina as diferentes áreas do saber e é através da escola e do ensino escolar que vai poder adquirir esses conhecimentos para a obtenção de autonomia (pensar e julgar por si mesmo para decidir como agir), um desejo inerente à espécie humana. Fazendo uso de uma perspetiva sociológica do sociólogo Émile Durkheim, nós precisamos da escola para que possamos ser seres civilizados, assimilar cultura e contribuir para a criação e preservação da cultura.

“Para cada sociedade, a educação é «o meio pelo qual prepara no coração das crianças as condições essenciais para a sua própria existência».”⁴⁷

A escola não é um laboratório que cria conhecimento, mas um lugar onde os conhecimentos constituídos são transmitidos aos alunos. A escola detém algo de valioso como o conhecimento e a cultura, sendo uma instituição ao serviço dos alunos e da sociedade. Por essa razão, impõe-se como um lugar de autoridade em razão da sua função social e das suas próprias qualidades. O objetivo da educação é fazer com que, gradualmente, a escola se torne “inútil” para os alunos, à medida que eles vão possuindo o conhecimento de determinadas áreas de saber. A escola pode e deve permitir a investigação dos alunos e aceitar saberes para além dos constantes dos currículos oficiais.

A autoridade tem, portanto, uma natureza temporária – que, na sala de aula, se exerce de forma permanente, e puramente instrumental no processo pedagógico, não sendo, por isso, uma prerrogativa pessoal que vise o prazer, a glória ou o interesse egoísta do professor. O professor deve exercer a autoridade para benefício e interesse do aluno, sendo que *“a condução e o comando pelo mestre é algo somente temporário e admitido apenas e tão-somente porque tem como finalidade construir no aluno a capacidade de autocondução. Na verdade, o fim último da autoridade docente é a construção do aluno como autónomo, como livre, como sujeito capaz de se autodeterminar, de dispensar,*

⁴⁷ Émile Durkheim (2011). *Educação e Sociologia*. Edições 70, LDA. Lisboa. Op. cit., pág.14

enfim, qualquer condução alheia.”⁴⁸

Segundo o filósofo Immanuel Kant, é na escola que podemos aprender a organizar o nosso pensamento e fazer um uso completo das nossas potencialidades. Ainda segundo o autor, a educação é uma arte que permite ao homem desenvolver e potenciar todas as suas disposições naturais e alcançar a finalidade da sua existência.

Não sei se “alcançar a finalidade da sua existência” será efetivamente o fim da educação, mas acredito que, para termos alguma realização pessoal, resultante da possibilidade de usufruirmos da nossa autonomia e liberdade, necessitamos de começar precisamente pela educação, pela capacidade de podermos construir pensamentos organizados e de deliberarmos de forma correta. Precisamos de desenvolver as nossas capacidades cognitivas para podermos decidir acerca dos diferentes assuntos e chegar a conclusões com base nos nossos raciocínios, sem interferência alheia. O pensamento é o que de mais livre existe, mas se não for desenvolvido, estruturado e organizado, de pouco nos serve.

A escola tem um projeto de construção do ser, mas isso não implica que se possa autorizar o aluno a fazer tudo. Tem de haver imposições e restrições. Caso contrário, estaríamos a construir não um ser civilizado, mas um “monstro” anárquico.

“(...) para que uma criança construa sua identidade, ela precisa de referências, de um enquadramento e, portanto, de proibições. O interdito é estruturante da liberdade a ser conquistada.”⁴⁹

Immanuel Kant dizia, e, a meu ver, com razão, que a escola contrapunha o mundo da brincadeira dos jovens (mundo sem regras) ao mundo do trabalho (mundo das regras e das normas). Consequentemente, traz consigo um conjunto de imposições, como o dever de ir à escola, de estudar e cumprir horários, de respeitar os colegas, os funcionários e os professores, bem como todos os que fazem parte da instituição de ensino, da comunidade escolar e os restantes cidadãos que estão fora da instituição. O aluno tem de aprender a saber estar em sala de aula e a interagir dentro das regras com todos os outros membros da comunidade escolar e educativa. É um exercício complicado que exige esforço e disciplina por parte do aluno, mas é um trabalho necessário. E se for bem orientado pelos professores, pode ter resultados importantes bastante satisfatórios na vida do aluno.

⁴⁸ “Autoridade e autonomia na escola”. Op. cit., pág.106

⁴⁹ “O resgate da autoridade em educação”. Op. cit., pág.55

“«[...] Nem tudo na vida é um divertimento; é portanto necessário que a criança se prepare para o esforço, para o sofrimento e, por consequência, seria desastroso fazê-lo crer que se pode fazer tudo a rir.»”⁵⁰

Neste contexto, é legítimo que o professor, sendo uma figura de autoridade, possa obrigar ou impor certos comportamentos ao aluno, como estudar, ler um livro, fazer os trabalhos de casa, fazer as atividades da sala de aula, entre outros. O verbo “obrigar” é justificável porque *“a relação professor/aluno somente pode ser uma relação hierárquica, uma relação de autoridade na qual o primeiro precisa de poder dar ordens referentes ao bom andamento da aprendizagem, e o segundo precisa de segui-las, contanto, é claro, que sejam justas e se mostrem, ao longo do tempo, eficazes”*.⁵¹

Claro que, no limite, se o aluno não aceitar a autoridade do docente, o professor não consegue verdadeiramente obrigar a nada, porque, para tal, teria de fazer uso da força física ou verbal, e isso seria um comportamento inconstitucional e nada democrático. E é por isso que se coloca a questão da autoridade e da capacidade para resolver conflitos.

É legítimo que, em momentos de afronta à autoridade do professor, o docente possa recorrer a outros recursos – que veremos mais adiante –, pois, caso o professor não saiba impor a sua autoridade ao aluno, a probabilidade de ter uma turma inteira a virar-se contra si e a descredibilizá-lo é bastante elevada, pelo que é importante haver limites estabelecidos e dados a conhecer aos alunos, bem como sanções para quem ultrapasse esses limites (tal como é importante haver limites ao uso da sua autoridade, como analisaremos mais adiante).

4.1. O sentimento de respeito pelo professor

Como tínhamos visto, no mundo escolar, numa fase mais tardia em que os jovens já começam a ter alguma consciência de si, essencialmente no ensino secundário, as relações escolares se, por um lado, ainda se desenvolvem devido a uma obediência institucional e a uma obrigação parental, por outro lado, estabelecem-se também, idealmente, pelo respeito, mais concretamente, pela admiração pelo professor, devido à sua competência,

⁵⁰ Artigo de Carlos Alberto Gomes:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12394/1/poder%2c%20autoridade%20e%20lideran%c3%a7a%20na%20sala%20de%20aula.pdf>

⁵¹ “Autoridade e autonomia na escola”. Op. cit., pág.14

domínio dos conhecimentos e relação com os alunos.

Segundo Ulisses F. de Araújo, na obra *“Autoridade e Autonomia na Escola”*, o respeito em sala de aula pode ser de duas formas: pode ser um respeito unilateral, *“o respeito unilateral tem sentido único, daquele que respeita para aquele que é respeitado. Não existe a reciprocidade na relação e aquele que é respeitado não se obriga a respeitar o outro.”*⁵². Nesta relação, o sentimento que prevalece é o medo, mais precisamente, o medo da punição. Este tipo de respeito é o mais comum, sobretudo nas crianças ou no início de um novo ano letivo. No entanto, sabe-se que se não houver um mínimo de afetividade na relação, não haverá respeito, e, nesses casos, terá de prevalecer uma situação de mera obediência. Para além disso, a constante aplicação de sanções ou castigos presentes numa relação de medo, pode ter efeitos prejudiciais.

Ainda segundo a autora, existe, por outro lado, o respeito mútuo, que é estabelecido a partir da cooperação e da reciprocidade que se estabelece numa relação. Aqui há uma grande admiração do aluno pela figura do professor. Há uma relação de afetividade, em que o aluno se esforça para ser reconhecido e apreciado. Este é o tipo de respeito ideal, uma vez que incentiva e motiva o aluno no seu percurso escolar.

Existe admiração quando se reconhece ao outro competência e sentido de liderança e de autoridade, podendo haver afetividade e empatia. A admiração pode vir em forma de respeito pelo professor que nos é inculcada pelos pais, pela sua autoridade institucional que é ostentada no sistema educativo ou pela sua autoridade científica, didática e pedagógica.

De facto, como vimos, o professor detém, em primeiro lugar, uma autoridade institucional e formal, mas existem outros tipos de autoridade, diga-se, informais, que pode adquirir e que reforçam a sua autoridade em sala de aula: a autoridade científica que se obtém pelo domínio dos conteúdos lecionados – autoridade mais valorizada pelo aluno; a autoridade didática e pedagógica, presente na forma como leciona, isto é, como transmite os conteúdos das aulas aos alunos – tendo em conta que nem todos assimilam da mesma maneira –, e na forma como dialoga com os alunos e está recetivo a ouvi-los e compreendê-los; e a autoridade moral, que deve transmitir-se pela sua conduta moral exemplar para que possa ser admirada, valorizada, respeitada e interiorizada pelos alunos.

Para uma prática democrática em sala de aula, cabe ao professor ensaiar permanentemente caminhos de eficácia nas aprendizagens, que revigorem o desejo de

⁵² *“Autoridade e autonomia na escola”*. Op. cit., pág.34

participar, de conhecer e de crescer dos seus alunos. Nesta perspetiva, a máxima autoridade do professor será o resultado de um processo de legitimação, progressivo e ininterrupto, que se realiza na relação com os alunos e que, do nosso ponto de vista, tem as seguintes âncoras:

- Competência técnica: o professor deve estar habilitado a fazer uma demonstração consistente de domínio do conhecimento fundamental das suas disciplinas, oferecendo aos alunos uma visão esclarecida, detalhada e atualizada dos itens programáticos, oferecendo permanentemente complementos formativos que estimulem a curiosidade, a autoaprendizagem e o desejo pelo conhecimento;

- Empatia: o professor deve procurar desenvolver esta capacidade de se colocar no lugar do aluno, compreendendo o seu quadro de referências emocionais e culturais, criando e fortalecendo laços de respeito afetuoso pela sua singularidade pessoal e demonstrando disponibilidade para o ajudar num percurso cognitivo e moral no quadro da escola;

- Criatividade: o professor deve aceitar o desafio da auto-reinvenção, dessacralizando a ortodoxia metodológica e buscando nas tecnologias e nas fontes abertas novas pontes entre o conhecimento e a aprendizagem, de modo a alegrar o trabalho dos alunos e a mobilizar neles o talento e o sentido do risco

- Coragem moral: o professor não deve ter medo de ser um líder pelo exemplo, porque é possível compatibilizar a imparcialidade e modéstia pessoal e metodológica com a ambição de contribuir, ainda que de forma circunstancial e temporária, para o processo de educação do aluno, constituindo uma referência sólida para os alunos com necessidade de um reforço positivo ao seu esforço de integração social. O professor deve ser um líder democrático e isso constrói-se.

Todas estas âncoras são essenciais na figura do professor, uma vez que determinam sob muitas formas o tipo de interações predominantes em sala de aula, os níveis de apreciação pelo conhecimento transmitido, o grau de esforço que os alunos estão disponíveis para aceitar na aprendizagem e o sentido de justiça que reconhecem aos gestos e juízos de avaliação, bem como o tipo de respeito que lhe é atribuído, permitindo que os alunos não se rebelem contra o professor e legitimem uma autoridade democrática.

Claro que se pode colocar a questão, se o poder é democrático, qual é a resistência?

Segundo uma notícia que saiu no ano de 2020, no jornal online *Sapo24*, “No ano

letivo de 2017/2018, a PSP e a GNR registaram mais de seis mil ocorrências em meio escolar. Em média, os agentes tiveram de se deslocar 17 vezes por dia a uma escola do país.”⁵³

*“(…) injúrias e ameaças são a terceira principal razão das queixas à PSP e GNR.”*⁵⁴.

Os conflitos na escola sempre existiram, com umas situações mais graves do que outras. Mas de onde vem a resistência à aceitação da autoridade escolar? A resistência pode existir de diversas formas, ou porque o aluno tem uma educação diferente, ou porque o aluno não se enquadra na turma, ou porque se assume como “rebelde”, ou porque não gosta de ser restringido nas suas ações, entre outros. Em certos casos, os próprios encarregados de educação são os responsáveis, por eles próprios descredibilizarem o papel dos professores e procurem afrontá-los quando não concordam com o modo como os professores avaliaram ou classificaram os seus filhos, por exemplo.

*“Além dos casos de professores agredidos e ameaçados por alunos, há docentes ameaçados por pais porque deram uma má nota ao filho, porque o mandaram para a rua ou apenas porque o repreenderam (...).”*⁵⁵

Segundo João Cunha, coordenador da equipa da Escola Segura da 4.ª Divisão da PSP, *“os professores estão aflitos e preocupados e necessitam de aconselhamento sobre como agir”* e acrescenta *“temos vindo a ser abordados para essa dificuldade das escolas em exercerem a sua autoridade”*⁵⁶.

“(…) cada vez mais diretores pedem ajuda à polícia para encontrar formas de gerir conflitos na escola, manter a disciplina nas salas de aula e evitar agressões.”

Neste trabalho, não se pretende desenvolver muito as causas, porque, muitas vezes, estão fora do controle dos professores, mas sim como é que os professores devem agir nessas situações, assegurando a sua autoridade sem cair em abusos de poder, ou seja, em

⁵³ Notícia «Se um aluno insulta um professor na sala de aula não se pode ficar por um processo disciplinar. Isso é crime»: <https://24.sapo.pt/atualidade/artigos/gerir-conflitos-e-recuperar-autoridade-quando-a-psp-vai-a-escola-para-ensinar-os-professores>

⁵⁴ Notícia «Se um aluno insulta um professor na sala de aula não se pode ficar por um processo disciplinar. Isso é crime»: <https://24.sapo.pt/atualidade/artigos/gerir-conflitos-e-recuperar-autoridade-quando-a-psp-vai-a-escola-para-ensinar-os-professores>

⁵⁵ Notícia «Se um aluno insulta um professor na sala de aula não se pode ficar por um processo disciplinar. Isso é crime»: <https://24.sapo.pt/atualidade/artigos/gerir-conflitos-e-recuperar-autoridade-quando-a-psp-vai-a-escola-para-ensinar-os-professores>

⁵⁶ Notícia «Se um aluno insulta um professor na sala de aula não se pode ficar por um processo disciplinar. Isso é crime»: <https://24.sapo.pt/atualidade/artigos/gerir-conflitos-e-recuperar-autoridade-quando-a-psp-vai-a-escola-para-ensinar-os-professores>

autoritarismos.

4.2. Casos de indisciplina: exercer autoridade sem autoritarismo

A autoridade do professor, como vimos, é um requisito institucional, e toda a autoridade escolar implica coerção e disciplina, ferramentas da autoridade para estabelecer a ordem na sala de aula. Coerção não é, contudo, sinónimo de coação, tal como autoridade não é sinónimo de autoritarismo. Coerção significa o poder legal que uma autoridade tem para impor regras e obrigar ao seu cumprimento. Pelo contrário, coação, tal como autoritarismo, significa uma forma de violência física, verbal ou simbólica que obriga uma pessoa a agir contra sua vontade ou que a impede de agir.

Quando dizemos que um professor exerce coerção, dizemos que ele disciplina o aluno, sendo que disciplinar é, como veremos mais adiante, incutir determinadas regras e normas educativas e sociais que vão ser essenciais para o percurso escolar, pessoal, profissional e social do aluno. Disciplinar não é adestrar, mas sim dar a conhecer aos alunos as regras e os regulamentos escolares e disciplinares, assegurando o seu bom comportamento e o bom ambiente em sala de aula. Claro que esta disciplina não se resume à mera aplicação das normas, uma vez que é exigido ao aluno uma participação ativa na sua formulação.

*“Todas as medidas disciplinares corretivas e sancionatórias prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, visando, de forma sustentada, o cumprimento dos deveres do aluno, o respeito pela autoridade dos professores no exercício da sua atividade profissional e dos demais funcionários, bem como a segurança de toda a comunidade educativa.”*⁵⁷ – Estatuto do Aluno e Ética Escolar: Cap. IV, Secção 2, Artigo 24º (Finalidades das medidas disciplinares).

*«1. Os professores, enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino, devem promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, em ambiente de ordem e disciplina nas atividades na sala de aula e na escola.»*⁵⁸ - Regulamento Interno da Escola Secundária de Miraflares: Secção 3, Artigo 117º (Papel especial dos professores).

⁵⁷ Estatuto do Aluno e Ética Escolar: <https://dre.pt/application/file/a/174901>

⁵⁸ Regulamento Interno da Escola Secundária de Miraflares: http://www.aemiraflares.edu.pt/joomla2/docs/19_20/Regulamento%20Interno%202017-2021.pdf

O sucesso da educação requer, portanto, ação disciplinar, no quadro de uma liderança institucional que assegure a autoridade dos professores. Caso contrário, o professor perde a sua legitimidade e o poder passa a estar na mão dos alunos. Essa disciplina está, no entanto, limitada, como já tínhamos referido acima.

O problema da autoridade democrática coloca-se essencialmente quando um aluno se opõe às regras da instituição escolar, não reconhecendo a autoridade do professor e interferindo com o bom funcionamento da sala de aula. Como já referimos, existem situações de alunos que por desrespeito ou negligência recusam essa obediência, rejeitando as regras escolares, bem como o exercício de poder do professor, confrontando a sua legitimidade para exercer sobre si a autoridade e persistindo num comportamento inadequado. Segundo Joseph S. Kaplan, um comportamento é considerado inadequado quando *“interfere com o bem-estar físico, emocional, social ou académico de um aluno ou de outra pessoa”*⁵⁹.

Como agir nestas situações? Como é que se podem obrigar os alunos a respeitarem as regras de conduta e a cumprirem as suas obrigações escolares, sem violência (autoritarismo)? Como é que o professor deve fazer uso da sua autoridade?

Por ser esta a questão mais difícil do tema da autoridade em contexto educacional, importa questionar se é efetivamente possível, num contexto educativo, obrigar os jovens a serem disciplinados e respeitadores dos normativos sociais e das regras da escola sem recorrer a métodos de autoritarismo, como gritar, ameaçar ou aplicar a violência psicológica ou a força física.

*“Seguramente, a educação não pode chegar a grandes resultados quando procede por safanões bruscos e intermitentes. Como diz Herbart, não é admoestando a criança com veemência de tempos a tempos que se pode agir fortemente sobre ela. Mas quando a educação é pacífica e contínua, quando não procura os sucessos imediatos e aparentes, mas prossegue lentamente num sentido bem determinado, sem se deixar desviar por incidentes exteriores e circunstâncias estranhas, dispõe de todos os meios necessários para marcar profundamente as almas.”*⁶⁰

No contexto da educação escolar, a eficácia da ação disciplinar dependerá muito do bom juízo que o professor consiga manter em situações de tensão, nunca perdendo de

⁵⁹ J. S. Kaplan (1995). *Beyond Behavior Modification*. Pro-Ed. Austin, Tx. Op. cit., pág.69

⁶⁰ “Educação e Sociologia”. Op. cit., pág.67

vista o seu papel de autoridade legítima, mas conseguindo que qualquer sanção – caso se recorra à sanção – seja aceite como necessária pelo próprio aluno, num quadro de consciencialização que alivie o carácter de confronto e aponte a caminhos de reencontro. Nestes termos, o professor deve saber exercer essa autoridade de forma objetiva e imparcial, mas também proporcional à sala de aula, reconhecendo os limites da sua autoridade, como sejam o não desrespeitar, infligir dor física ou emocional ou assustar o aluno, até porque um castigo mal administrado, pode originar resultados desastrosos nos alunos, como a revolta e a sensação de injustiça. Um professor só consegue verdadeiramente legitimar a sua figura de autoridade perante os alunos, mesmo os mais rebeldes e não cooperantes, quando evidencia o seu respeito pelas normas que dão legitimidade a essa autoridade, seguindo nos castigos as regras e as finalidades educativas que as justificam, ou seja, sendo firme e rigoroso, mas sempre de forma respeitosa. Como afirma Gérard Guillot, a “*autoridade reconhecida e respeitada favorece a disciplina, que permite conviver e trabalhar em boas condições.*”⁶¹.

4.3. Punição em casos de indisciplina – Kant e Durkheim

Vamos analisar a questão da punição em casos de indisciplina segundo Immanuel Kant e Émile Durkheim. Ambos os autores se referem a casos de indisciplina e punição em crianças e não propriamente em jovens adolescente, contudo, penso que, mesmo assim, faz sentido analisar o seu pensamento para que possamos extrair algumas considerações relevantes. Ressalvo que estamos a falar de autores antigos com uma visão mais conservadora do ensino, que nada tem que ver com uma escola inclusiva e de liderança democrática. Contudo, mais adiante, expressarei a minha opinião acerca do assunto.

Segundo os autores Kant e Durkheim, é importante que haja disciplina nas escolas e que essa disciplina se faça sentir, pois é a noção de disciplina e de tudo o que o conceito abarca (regras, interdições, obrigações, entre outras normas que recaem sob as ações e comportamentos dos alunos, e não nos alunos enquanto pessoas) que nos permite viver em sociedade, com a noção de consciência de que existem limitações às nossas ações, existem outros sujeitos para além de nós e existe uma sociedade organizada com normas que nos transcendem enquanto sujeitos e que devem ser respeitadas para que não haja

⁶¹ “*O resgate da autoridade em educação*”. Op. cit., pág.176

anarquia, caos, desordem, vandalismo, entre outros. Como dizia o filósofo inglês Herbert Spencer: «A liberdade de cada um termina onde começa a liberdade do outro» e, por isso, “tem de se sentir muito cedo a inevitável resistência da sociedade.”⁶²

*“A escola é uma cultura por coação. É extremamente nocivo que a criança seja habituada a considerar tudo como um jogo.”*⁶³

*“Incarnatrice et représentative, l'autorité répond à un besoin spécifique de médiation entre l'individuel et le collectif, dans les divers registres de celui-ci.”*⁶⁴

Segundo os autores, a punição, em casos graves de indisciplina, é fundamental, pois, é a punição que assegura a autoridade do professor. Sem esta ferramenta, o professor não teria meios para controlar os alunos, ficando à mercê deles e dos seus maus comportamentos.

Em casos extremos, Durkheim e Kant defendem que a disciplina deve consistir numa punição, mas não no sentido pejorativo da palavra, pois o objetivo não é infligir dor ou humilhar o aluno, mas atingir uma finalidade educativa, como levar o aluno a aceitar e respeitar as regras e a cumprir os requisitos de aprendizagem em contexto escolar. Ainda segundo os autores, é através do rigor, disciplina, persuasão e punição que o professor consegue levar os alunos a respeitar as regras morais e normativas.

Segundo Durkheim, o professor deve orientar os alunos no processo de desenvolvimento das suas capacidades, controlo das emoções e uso do intelecto e da moral, mas só consegue fazê-lo se evidenciar a sua figura de autoridade, exigindo respeito e submissão. Ainda segundo o sociólogo, o processo de aprendizagem e adaptação ao meio social, que se designa por processo de socialização, é um processo exigente que pode implicar algum esforço, sacrifício e até mesmo resistência por parte dos alunos sendo, nalguns casos, imprescindível um processo educativo caracterizado por alguma imposição para que possa haver uma assimilação das normas sociais. É o trabalho do professor fazer com que os alunos aprendam a respeitar as regras, incutindo-lhes certos valores, crenças, hábitos e atitudes.

Segundo os autores, o bom uso da autoridade é aquele em que, em casos de indisciplina, o professor permite ao aluno uma espécie de “redenção”. Isto é, em que o

⁶² Immanuel Kant (2000). *Sobre a Pedagogia*. Edições 70, LDA. Lisboa. Op. cit., pág. 47

⁶³ “*Sobre a Pedagogia*”. Op. cit., pág. 47

⁶⁴ “*Conditions de l'éducation*”. Op. cit., pág. 157

professor pune ou castiga o aluno para que ele se possa redimir pelo seu comportamento. Por essa razão, o castigo deve ser proporcional ao comportamento do aluno e ter a finalidade de produzir no aluno um trabalho de reflexão interior, sendo que essa punição deve ser aplicada segundo alguns critérios: a autoridade deve ser impessoal e não se deixar influenciar pelo orgulho ou pela vaidade; deve ser feita pelo respeito pelas suas funções; o educador deve ter em conta a individualidade do aluno e promover o seu desenvolvimento; o professor deve promover a reflexão, o sentido crítico, e a mudança no aluno.

*“A escola e, nela, a sala de aula, é um lugar de educação, de socialização, não de domesticação ou de adestramento. As regras só têm eficácia educativa se forem aplicadas de modo a impulsionarem um trabalho interior, ou seja, o ajustamento do comportamento às regras, não por receio ou medo, mas por convencimento da sua razão de ser, da sua utilidade para aquele que a ela se conforma, activa e conscientemente.”*⁶⁵

Por essa razão, é preciso que o próprio docente saiba como punir e censurar, é preciso saber *“como produzir, através do acto da punição, um acto essencialmente educativo, um acto que leve o aluno a transformar voluntária e conscientemente o seu comportamento.”*⁶⁶. Pois, como afirma Durkheim, *“a forma de castigar tem tanta importância quanto a própria punição.”*⁶⁷

Para isso, o professor deverá aplicar o castigo, tendo em conta as características e especificidades do aluno, evitando um castigo uniforme, impessoal e universal. Para tal, o professor deve submeter-se a uma reflexão pedagógica do castigo a aplicar. É preciso perceber que a punição não visa apenas uma modificação superficial do comportamento, mas sim substancial, para que o comportamento não volte a ser repetido. Para isso, o próprio aluno tem de perceber a razão de determinada punição de forma a alterar o seu esquema comportamental e ajustar o seu comportamento, respeitando a regra. Até porque não faz sentido o professor ralhar ou castigar o aluno por algo de que ele não está consciencializado. O próprio aluno tem de fazer parte da sua punição, sendo inteirado do

⁶⁵ Artigo de Carlos Alberto Gomes:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12394/1/poder%2c%20autoridade%20e%20lideran%c3%a7a%20na%20sala%20de%20aula.pdf>

⁶⁶ Artigo de Carlos Alberto Gomes:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12394/1/poder%2c%20autoridade%20e%20lideran%c3%a7a%20na%20sala%20de%20aula.pdf>

⁶⁷ Artigo de Carlos Alberto Gomes:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12394/1/poder%2c%20autoridade%20e%20lideran%c3%a7a%20na%20sala%20de%20aula.pdf>

processo. Os alunos devem ter conhecimento de que o uso da autoridade vai possibilitá-los a uma autonomia e liberdade futura.

*“Kant enunciou muito bem o problema: «Deve demonstrar-se à criança que se exerce sobre ela um constrangimento que a leva ao uso da sua própria liberdade». O constrangimento em si não é um mal; (...) Mal é a autoridade que impõe o constrangimento pela força ou pela artimanha, em vez de a «provar». A autoridade constrangente é indispensável para impedir a criança de prejudicar e de se prejudicar, para a incitar a aprender o que por si mesma não aprenderia, para a avaliar quando ela de tal não é capaz. E isto vale, mutatis mutandis, para a educação dos adultos. Quem tem a necessidade de ser educado carece de uma autoridade. O fim da educação é aprender a dispensá-la; o pronome «la» não visa aqui a educação, mas a autoridade! Por outras palavras, o fito da educação não é chegar a um estágio em que o educando já não teria de aprender, porque em toda a sua vida tem necessidade de aprender; é permitir a cada qual aprender por si mesmo dispensando o professor, e ir do constrangimento para o autoconstrangimento, ser maior.”*⁶⁸

Assim, e segundo Durkheim, existem duas formas de castigo a evitar: o castigo aplicado com base na cólera e o castigo aplicado de forma fria. O primeiro, retira o significado moral do castigo, visto que foi um ato meramente impulsivo. O aluno precisa de sentir que o seu processo de punição foi devidamente deliberado pelo professor e adotado de forma racional. O segundo, ao ser desprovido de afeição e emoção, esvazia o conteúdo moral da punição. Torna-se algo automático. O professor dá o castigo, o jovem cumpre, e a dívida fica soldada. O aluno vê a punição enquanto punição e não com outra finalidade.

O professor deve respeitar os alunos, mas, na educação tem de haver constrangimentos, contudo, estes não devem ser de natureza enganosa ou manipuladora para fazer com que os alunos aceitem as regras ou aprendam algo que não têm desejo de aprender – até porque, ainda segundo os autores, o desejo de aprender surge apenas após ser inculcada a necessidade de aprender.

“«Com efeito, a maior parte das obrigações a que o aluno se encontra sujeito, não têm a sua finalidade em si mesmas, nem sequer num futuro muito próximo, já que são simples exercícios destinados a preparar a criança, tendo em vista a vida que ela irá

⁶⁸ “A Filosofia da Educação”. Op. cit., pág.75 e 76

*levar quando adulta. Se lhe pedimos que se aplique, que não se deixe dominar pela preguiça, pela sua distração naturais, não é somente para que ela execute convenientemente os seus deveres, que são a glória do mestre e da classe; é sim para que ela adquira a cultura que irá utilizar mais tarde, o hábito do esforço de que um trabalhador carece para conseguir um lugar na sociedade. Portanto, é somente quando tiver saído da escola, quando estiver empenhada na vida a sério, que decorrerão as consequências naturais do comportamento que tiver tido enquanto estudante.»*⁶⁹

O que maior parte dos alunos não percebe – e é preciso fazê-los perceber – é que aquilo que agora não lhes dá prazer aprender, vai-lhes ser muito útil no futuro. É preciso inculcar-lhes a necessidade da aprendizagem para que no futuro possam até vir a ter gosto pela aprendizagem. A despeito deste facto, a verdade é que o objetivo da educação não é tornar-se prazerosa, mas sim preparar as crianças para a vida e fazê-las perceber que na vida nada se faz sem esforço e sem sair, por vezes, da zona de comodidade e conforto.

*“Onde está a resistência que importa vencer? No fundo, em si mesmo. Esforçar-se é lutar contra os seus desejos, contra os seus hábitos, a sua fadiga, o seu medo. É assim que nos desdobramos, que somos homens recusando, pelo menos por um instante, o animal em nós. Sem este poder de se desdobrar, de romper consigo mesmo, não se vê como seria possível a educação.”*⁷⁰

Segundo os autores, a educação dá-se não para o presente, mas para o futuro. Exerce-se autoridade agora para que no futuro o aluno se torne um homem livre, mas que saiba exercer a sua liberdade com autonomia, consciência e responsabilidade.

*“A escola prepara para a vida, e a vida não é um jogo. A criança deve assimilar em alguns anos o que a humanidade levou milénios a descobrir; deve, pois, ser submetida a uma estrita disciplina e a impor a si mesma esforços contínuos.”*⁷¹

O processo educativo integra a necessidade de exercer um poder sobre os alunos, mas esse poder necessita de fundar-se em uma *Auctoritas*, que só o professor pode construir para si mesmo numa situação relacional e que tem como única razão e finalidade a realização de um objetivo fundamental – dotar o aluno de instrumentos pessoais de

⁶⁹ Artigo de Carlos Alberto Gomes:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12394/1/poder%2c%20autoridade%20e%20lideran%c3%a7a%20na%20sala%20de%20aula.pdf>

⁷⁰ “A Filosofia da Educação”. Op. cit., pág.65 e 66

⁷¹ “A Filosofia da Educação”. Op. cit., pág.55 e 56

liberdade.

*“Educar não é fabricar adultos segundo um modelo, é libertar em cada homem o que o impede de ser ele mesmo e lhe permite realizar-se segundo o seu «génio» singular.”*⁷²

4.4. Reflexões acerca da punição em Kant e Durkheim

Como já referi, a minha visão acerca da autoridade tem algumas dissonâncias com a dos autores, até pelo seu conservadorismo, entre elas: 1) a de que o exercício da autoridade pela autoridade possa levar à liberdade do outro, num processo centrado apenas no professor, não perfilando de uma escola democrática ou uma liderança democrática; 2) de que a generalidade dos conflitos se resolve pela punição e não através da negociação ou procedimentos de diálogo; 3) A diferença contextual presente no termo punir: hoje, o professor não pune – conceito que carrega em si uma carga negativa e pesada, até de penitência religiosa –, quando muito, sanciona, sempre de acordo com a lei e com a norma. Em casos extremos, a sanção tem de ser debatida com o Conselho de Turma e a Direção da Escola.

Em casos de indisciplina ou desrespeito ao professor, há necessidade de uma sanção para que o professor possa legitimar a sua autoridade formal, mas também a autoridade que pretende construir, pois que *“sanctionner, c’est rendre sacré, donner autorité à une loi qui peut toujours être bafouée.”*⁷³. Essa sanção, como afirmam e bem os autores, deve ser analisada antes de executada.

Vejamos o Cap. IV, Secção 1, Artigo 22.º (Qualificação de infração) do *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*:

*«1 - A violação pelo aluno de algum dos deveres previstos no artigo 10.º ou no regulamento interno da escola, de forma reiterada e ou em termos que se revelem perturbadores do funcionamento normal das atividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constitui infração disciplinar passível da aplicação de medida corretiva ou medida disciplinar sancionatória, nos termos dos artigos seguintes.»*⁷⁴

⁷² “*A Filosofia da Educação*”. Op. cit., pág.26

⁷³ Prairat, E, (2012). *La sanction en education*. Puf. Paris. Op. cit., pág.8

⁷⁴ *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*: <https://dre.pt/application/file/a/174901>

Como também afirmavam os autores, é preciso perceber, primeiro, qual é o comportamento inadequado que o aluno está a ter e perceber de que forma é que esse comportamento destabiliza a sala de aula ou deslegitima a autoridade do professor, pois que existem vários graus de indisciplina, que podem ir de risadas e conversas constantes, passear na sala de aula sem propósito, chegar constantemente atrasado, recusar-se regularmente a fazer os trabalhos de casa, não participar das tarefas em aula, até gritos, insultos, atirar papéis, importunar os colegas, entre outros. Após uma análise da situação, é preciso perceber quem é o aluno, isto é, o seu historial (família, doenças, de onde vem, entre outros).

Contudo, se é verdade que cada aluno é um aluno, e existem alunos em condições especiais ou que têm diferentes culturas, religiões e etnias, que apresentam uma educação distinta que deve ser respeitada, também é verdade que os limites desse respeito são o respeito pela norma estabelecida da escola que frequentam, caso contrário, acabaríamos num arbítrio do relativismo cultural, um caminho sem saída. O professor pode é ter atenção à sanção que aplica, tendo consciência de que cada caso é um caso, cada aluno tem a sua história e as suas razões para realizar determinados comportamentos que podem ser considerados inadequados em sala de aula. Como tal, o professor deve conhecer o aluno e saber quais as condições em que se encontra de forma a poder exercer o método disciplinar mais proporcional às suas condições, sem ferir suscetibilidades ou criar danos emocionais. Vejamos o *Artigo 4.º* (Tipificação do incumprimento e da(s) medida(s) a aplicar), do Regimento da disciplina e do processo disciplinar dos alunos da Escola Secundária de Miraflores:

«1. Na determinação da medida corretiva ou medida disciplinar sancionatória devem ser considerados os seguintes aspetos: a) a gravidade do incumprimento do dever; b) a maturidade do aluno; c) o grau de culpa; d) o seu aproveitamento escolar anterior; e) os seus antecedentes disciplinares; f) o meio familiar e social em que o mesmo se insere; g) todas as demais circunstâncias em que a infração foi praticada que militem contra ou a seu favor.»⁷⁵

Dada a idade, a primeira abordagem deve ser uma advertência oral através do diálogo. Importa que o professor explique ao aluno a razão do seu comportamento ser

⁷⁵ Regimento da disciplina e do processo disciplinar dos alunos: http://www.aemiraflores.edu.pt/joomla2/docs/18_19/Regimento-Disciplinar.pdf

inadequado e a necessidade de ser castigado⁷⁶, de modo que o aluno possa participar do seu castigo e transformar o seu comportamento de forma consciente e voluntária. O professor deve, por isso, sublinhar o caráter benéfico de uma regra e da necessidade de a fazer respeitar, bem como a necessidade de consideração pessoal por si enquanto professor, pelos colegas e pelo sistema educativo. Por isso é que, quanto maior for o respeito e a confiança que o aluno tem pelo professor, melhor será aceite pelo aluno o castigo administrado.

Segundo Olivier Reboul, o mau uso da autoridade caracteriza-se, por um lado, em *“impor valores, obriga-se a aderir sem compreender, a admirar fazendo de conta que, e tentando ao mesmo tempo destruir toda a possibilidade de reflexão”*, mas, por outro lado, também se caracteriza desta forma: *“(…) quando aqueles que se educam são abandonados ao deixa-andar, à ilusão da escolha, à ignorância do que poderiam saber. Pois há sempre uma educação; se nós, educadores, renunciarmos a comunicar os valores, outros se encarregam, os camaradas, os meios de comunicação, a língua corrente. Ao renunciarmos a iniciar na cultura e nos valores que ela comporta os que se educam, não os deixamos com a liberdade de escolha, entregamo-los a uma subcultura, aos preconceitos, aos entusiasmos passageiros, à moral do clã. Nos nossos dias, o grande perigo do endoutrinação, aparentemente, não vem da religião nem da política, mas da indiferença, ou de uma certa demissão dos próprios educadores.”*⁷⁷

A autoridade do professor é, na verdade, aquilo que previne uma educação laxista, sem limites ou consequências para o mau comportamento, pois isso seria despromover a educação. Veja-se o Cap. IV, Secção II, Subsecção I, Artigo 24.º (Finalidades das medidas disciplinares), do *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*:

«1 - Todas as medidas disciplinares corretivas e sancionatórias prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, visando, de forma sustentada, o cumprimento dos deveres do aluno, o respeito pela autoridade dos professores no exercício da sua atividade profissional e dos demais funcionários, bem como a segurança de toda a comunidade educativa. 2 - As medidas corretivas e disciplinares sancionatórias visam ainda garantir o normal prosseguimento das atividades da escola, a correção do comportamento perturbador e o reforço da formação

⁷⁶ Tal como é importante disciplinar os alunos nos casos de comportamento inadequado, também é importante incentivar bons comportamentos, com elogios e recompensas que sublinhem o esforço e não o resultado.

⁷⁷ “A Filosofia da Educação”. Op. cit., pág.101 e 102

cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e da sua aprendizagem. 3 - As medidas disciplinares sancionatórias, tendo em conta a especial relevância do dever violado e a gravidade da infração praticada, prosseguem igualmente finalidades punitivas. 4 - As medidas corretivas e as medidas disciplinares sancionatórias devem ser aplicadas em coerência com as necessidades educativas do aluno e com os objetivos da sua educação e formação, no âmbito do desenvolvimento do plano de trabalho da turma e do projeto educativo da escola, nos termos do respetivo regulamento interno.»⁷⁸

Assim, todo o aluno deve participar da sua sanção e o professor deve sempre procurar uma abordagem dialógica e compreensiva. Apenas quando o diálogo não é suficiente, deve-se recorrer a sanções extremas, que se podem aplicar de diferentes formas, tendo em conta a intencionalidade do professor: *“Cumprir tarefas, ser expulso da sala de aula, ficar proibido de participar em actividades extracurriculares ou de aceder a espaços e equipamentos, mudar de turma”*⁷⁹. Veja-se o Artigo 5.º (Medidas disciplinares corretivas), do Regimento da disciplina e do processo disciplinar dos alunos:

«a) advertência oral por parte do docente ou do assistente que presencie o comportamento infrator por parte do aluno, esclarecendo a infração, alertando para as suas consequências e responsabilizando o aluno; b) ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar; c) realização de tarefas e atividades de integração, escolares ou comunitárias, podendo ser aumentado o tempo de permanência obrigatória, diária ou semanal, do aluno no agrupamento de escolas; d) condicionamento no acesso a certos espaços do agrupamento de escolas e a atividades não letivas; e) mudança de turma.»⁸⁰

Segundo o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, pode ainda recorrer-se às seguintes medidas disciplinares sancionatórias: *“repreensão registada”, “suspensão até 3 dias úteis”, “suspensão da escola entre 4 e 12 dias úteis”, “transferência de escola”* ou *“expulsão da escola”*⁸¹. Qualquer que seja o castigo a aplicar, a devida advertência ao

⁷⁸ Estatuto do Aluno e Ética Escolar: <https://dre.pt/application/file/a/174901>

⁷⁹ Notícia «Punir a indisciplina dos alunos vai ser mais fácil e mais rápido»: <https://www.dn.pt/arquivo/2007/punir-a-indisciplina-dos-alunos-vai-ser-mais-facil-e-mais-rapido-655889.html>

⁸⁰ Regimento da disciplina e do processo disciplinar dos alunos: http://www.aemiraflores.edu.pt/joomla2/docs/18_19/Regimento-Disciplinar.pdf

⁸¹ Estatuto do Aluno e Ética Escolar: <https://dre.pt/application/file/a/174901>

aluno e o diálogo com o Diretor de Turma e com os pais, devem ser as primeiras medidas a ser tomadas, incentivando-os a participar no percurso escolar do seu educando.

Assim, pode concluir-se que o professor pode e deve fazer uso da sua autoridade, sobretudo quando esta se encontra ameaçada, como afirmava o coordenador da equipa da Escola Segura da 4.º Divisão da PSP, *“a classe de professores não pode ter medo. Compete a cada um de nós exercer a autoridade que cada um de nós tem”*⁸². João Cunha afirma a relevância dos professores restituírem a sua autoridade quando se encontra em falta e a importância dos alunos não poderem ver da parte do professor medo ou fraqueza.

Para que se instaure um ambiente propício ao ensino, mas também ao bem-estar geral da turma, o professor deve assegurar a sua autoridade formal e informal com as ferramentas necessárias para que os alunos que têm interesse em aprender ou que, pelo menos, não perturbam o bom funcionamento da aula, não sejam penalizados nem destabilizados por aqueles que se evidenciam pelo seu mau comportamento. E para que aqueles que se evidenciam pelo seu mau comportamento, tenham a oportunidade de alterarem a sua postura, se assim o pretenderem. Os alunos valorizam um professor que, como vimos, domine os conhecimentos na área, tenha um bom método de ensino didático-pedagógico e que, acima de tudo, seja seguro da sua presença e consiga oferecer paz, estabilidade e segurança.

Se o professor mostrar medo ou não se souber impor em momentos de afronta, perde a credibilidade perante os alunos, tornando-se irrisório e alvo de chacota, perdendo por completo o controlo das suas aulas.

⁸² Notícia «Se um aluno insulta um professor na sala de aula não se pode ficar por um processo disciplinar. Isso é crime»: <https://24.sapo.pt/atualidade/artigos/gerir-conflitos-e-recuperar-autoridade-quando-a-psp-vai-a-escola-para-ensinar-os-professores>

II PARTE

Considerações a partir de uma experiência de formação

5. PES na Escola Secundária de Miraflares

“Melhor escola, mais futuro – a escola de todos para todos é o lema do projeto educativo do Agrupamento de Escolas de Miraflares que tem como principal desafio formar cidadãos autónomos, responsáveis e proativos, procurando, para isso, compreender a heterogeneidade e complexidade da população discente, as necessidades específicas de cada aluno e, em simultâneo, garantir a todos as mesmas oportunidades.”⁸³

No seguimento da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), tive a oportunidade de ser professora estagiária na Escola Secundária de Miraflares, concelho de Oeiras, freguesia de Algés. Esta escola destaca-se pelo seu alto nível de exigência a nível de trabalho e competência técnica, tanto por parte dos alunos, como por parte do corpo docente. No decorrer do estágio, fui supervisionada pela Dra. Alice Santos, uma professora simpática, dedicada e atenciosa que, devido aos vários anos de experiência em lecionação, se destaca pela sua competência, rigor técnico e alto nível de exigência profissional.

A Escola Secundária de Miraflares revelou-se um espaço agradável e acolhedor para eu exercer as minhas funções enquanto professora estagiária, disponibilizando-me as condições necessárias para a execução das minhas tarefas. Contudo, devido às restrições geradas pela pandemia Covid-19, não pude usufruir totalmente dos espaços. No entanto, dos poucos espaços frequentados (salas de aula, biblioteca, sala de reuniões e refeitório), posso afirmar que eram espaços acolhedores, silenciosos, limpos e espaçosos. Relativamente ao corpo docente e aos restantes colaboradores, apesar de ter conhecido alguns de forma muito vaga, todos se apresentaram com uma enorme simpatia e cordialidade.

⁸³ *Regimento da disciplina e do processo disciplinar dos alunos:*
http://www.aemiraflares.edu.pt/joomla2/docs/18_19/Regimento-Disciplinar.pdf

5.1. Autoridade na sala de aula

Assim que iniciei o meu estágio, desde logo, o problema da autoridade tornou-se uma questão central nas minhas reflexões sobre as aulas e sobre a escola, determinando fortemente o elevadíssimo investimento pessoal realizado na compreensão das mecânicas de construção dessa autoridade, com vista a um desempenho profissional e humano marcado pelo desejo de eficácia e, essencialmente, pelo sentido de responsabilidade relativamente à liberdade e dignidade individual dos alunos. A minha prática em sala de aula permitiu-me sentir a criticidade desta questão desde o primeiro momento do estágio, pois facilmente se confirma que os alunos compreendem e antecipam que uma professora estagiária tem uma autoridade “sob condição”, dado estar ainda num percurso formativo e debaixo da supervisão de um orientador.

Esta pré-existência – a convicção dos alunos relativamente à professora estagiária – implica uma interessantíssima reflexão sobre os múltiplos aspetos da função de professor, desde as questões da apresentação pessoal às formas de liderança em sala de aula, passando pelas estratégias de comunicação, envolvimento na discussão de temas, apaziguamento de conflitos e tensões, técnicas de exposição de conteúdos, modos de perguntar e responder e muitos outros tópicos contribuidores para essa percepção final dos alunos relativamente à autoridade do professor.

Faço assim alusão à minha experiência que se iniciou com a lecionação da disciplina de Filosofia, durante cerca de 9 meses (de outubro a junho), a duas turmas do ensino secundário de 10º e 11º anos: 10º C4 e 11º C4, ambas as turmas do Curso de Ciências e Tecnologia.

Inicialmente, comecei a dar aulas à turma de 10º ano, 3 vezes por semana (150 minutos), sendo que as aulas eram todas seguidas até ao fim da unidade. A turma tinha 27 alunos, com idades entre os 15 e os 16 anos. Os alunos tinham acabado de sair do 3º ciclo e, por essa razão, eram bastante jovens e imaturos, algo que se revelava pelos seus comportamentos, pelas perguntas que faziam, pelo facto de não saberem estar em sala de aula, por se rirem de tudo e com tudo, por verem tudo como uma brincadeira, por estarem sempre a conversar uns com os outros e a fazer piadas ou a atirar papéis. Apesar disso, eram alunos simpáticos, respeitosos e educados.

Por estar consciente de que a minha autoridade em sala de aula ia ser uma questão crucial na dinâmica de sala de aula e na estruturação de uma relação funcional e

emocional entre o mim e os alunos, antes de iniciar as aulas, decidi mudar o meu guarda-roupa para algo mais formal porque me apercebi de que isso me iria permitir criar uma identidade mais impessoal e profissional. De certa forma, somos o que vestimos, ou aparentamos ser o que vestimos, por isso o professor deve compreender que será observado e ajuizado pelas suas escolhas de vestuário. Ora, o vestuário do professor não deve ser um discurso antagónico à sua função pedagógica. O vestuário escolhido deve ajudar construir um perfil de imparcialidade que facilitará as avaliações ou advertências.

Iniciei a minha experiência letiva com a unidade *Lógica – “Argumentação e lógica formal”*. Antes das aulas preparei as planificações para garantir que as aulas tinham um alinhamento lógico e estruturado, bem como um *PowerPoint* para que os alunos dispusessem de um dispositivo visual que com a sumarização dos conteúdos lecionados. (Anexos 1, 2 e 3)

Anexo 1 - Planificação 10º Ano: «Argumentação e lógica formal»



10º C4

1. Argumentação e lógica formal

1.2 Formas de inferência válida

1º Período

Aula 1

30/10/2020

Sumário: Lógica proposicional: proposições simples e compostas; conectivas verofuncionais.

Objetivos/Competências	Conteúdos	Estratégias (recursos)	Avaliação	Tempo
Retomar os conteúdos lecionados nas aulas anteriores.	Argumentos, proposições, premissas.	PowerPoint. Manual. Computador - Escola Virtual.	(Exercício Aula Virtual) 'Noções básicas de lógica' - exercício de aplicação dos conteúdos.	10 minutos.
Distinguir proposição simples de proposição composta.	Proposições simples e compostas.		Manual, pág. 47.	10 minutos.
Identificar variáveis proposicionais.	'P', 'Q', 'R'.		(Vídeo Escola Virtual) 'Cálculo Proposicional'.	30 minutos.
Identificar conectivas verofuncionais.	"E", "não", "ou", "ou...ou...", "se... então", "se e somente se".			

Conceitos nucleares: proposição simples e composta; variáveis proposicionais; conectivas verofuncionais.

Sumário: Tabelas de verdade. Exercícios.

Objetivos/Competências	Conteúdos	Estratégias (recursos)	Avaliação	Tempo
Retomar os conteúdos da aula anterior: identificar conectivas proposicionais.	"E", "não", "ou", "ou...ou...", "se... então", "se e somente se".	PowerPoint. Manual. Computador - Escola Virtual.	Vídeos 'Escola Virtual'. Exercícios de aplicação.	20 minutos.
Definir funções de verdade.	Tabela de verdade da negação, conjunção, disjunção, condicional, bicondicional.		Manual, pág. 51 e 52.	30 minutos.
Formalizar tabelas de verdade	Tabelas de verdade.		Ficha 1: exercícios de aplicação.	50 minutos.

Conceitos nucleares: Tabelas de verdade; conjunção; negação; disjunção; condicional; bicondicional; Tautologias; contradições e contingências.**TPC:**

- Transforme em linguagem simbólica as seguintes frases.
 - O João comeu muitos chocolates e engordou.
 - Se o João comer muitos chocolates vai ficar gordo.
 - O João vai engordar se, e somente se, comer muitos chocolates.
- Traduza a seguinte frase em linguagem natural.
 - $P \vee Q$
 - $\sim P \rightarrow Q$
 - $\sim P \wedge \sim Q$

Aula 4

06/11/2020

Sumário: Exercícios de aplicação de conteúdos: tabelas de verdade.

Objetivos/Competências	Conteúdos	Estratégias (recursos)	Avaliação	Tempo
Formalizar tabelas de verdade	Tabelas de verdade.	Ficha.	Ficha 1: exercícios de aplicação.	50 minutos.

Conceitos nucleares: Tabelas de verdade: conjunção, negação; disjunção; condicional; bicondicional.**Aula 5 e 6**

10/10/2020

Sumário: Ficha de avaliação.

Aula 7

13/10/2020

Sumário: Caracterizar o âmbito das conectivas e identificar o valor de verdade de proposições compostas.

Objetivos/Competências	Conteúdos	Estratégias (recursos)	Avaliação	Tempo
Caracterizar o âmbito das conectivas.	Âmbito da conjunção, negação, disjunção, condicional, bicondicional.	PowerPoint. Manual. Computador - Escola Virtual.	(Vídeo Escola Virtual) 'Conectivas Proposicionais'. (Exercício Escola Virtual) 'Conectivas Proposicionais' – Exercício de aplicação dos conteúdos. Manual, pág. 50, 52 e 53, atividade - exercício de aplicação dos conteúdos.	20 minutos.
Identificar o valor de verdade de proposições compostas.	Tautologias, contradições e contingências.		(Vídeo Escola Virtual) 'Tabelas de verdade e inspetores de circunstâncias'. (Exercício Escola Virtual) 'Entender tabelas de verdade e inspetores de circunstâncias' – exercícios de aplicação de conteúdos.	30 minutos.

Conceitos nucleares: Tautologias, contradições e contingências.**Aula 8 e 9**

13/10/2020

Sumário: Caracterizar o âmbito das conectivas e identificar o valor de verdade de proposições compostas.

Objetivos/Competências	Conteúdos	Estratégias (recursos)	Avaliação	Tempo
Determinar a validade dos argumentos.	Inspetor de circunstâncias.	Ficha de exercícios. Manual. PowerPoint.	(Vídeo Aula Digital) 'Como determinar a validade de um argumento na lógica proposicional'. Manual, pág. 57, 58. Ficha: retomar a ficha 1 de exercícios de aplicação da aula anterior.	30 minutos.
Identificar formas de inferência válida.	Argumento condicional (Modus Ponens e Modus Tollens), silogismo disjuntivo, silogismo hipotético, regra da dupla negação, regra da negação da condicional, regra da contraposição, leis de Morgan.		Manual, pág. 59 e 60. Manual, pág. 61 - exercícios de aplicação de conteúdos.	30 minutos.
Definir falácia.	Falácia formal e informal.		Manual, pág. 62.	
Identificar falácias formais.	Falácia da afirmação do consequente; falácia da negação do antecedente; falácia da inversão da condicional; falácia da negação da condicional.		Manual, pág. 63. Ficha 2: exercícios de aplicação.	30 minutos.

Conceitos nucleares: Inspetor de circunstâncias; formas de inferência válida (argumento condicional, silogismo disjuntivo, silogismo hipotético, regra da dupla negação, regra da negação da condicional, regra da contraposição, leis de Morgan); falácias; falácias formais.

Aula 10

__/10/2020

Sumário: Exercícios de aplicação dos conteúdos: falácias formais.

Objetivos/Competências	Conteúdos	Estratégias (recursos)	Avaliação	Tempo
Retomar falácias formais.	Formas de inferência válida e falácias formais.	Ficha: exercícios de aplicação de conteúdos.	Ficha 2: exercícios de aplicação.	50 minutos.

Conceitos nucleares: falácias formais**Aula 11 e 12**

__/10/2020

Sumário: Distinguir lógica formal de lógica informal. Conceito de retórica e estratégias de persuasão do auditório (ethos, pathos, logos).

Identificar tipos de argumentos (argumentos dedutivos e não dedutivos). Identificar e caracterizar falácias informais.

Objetivos/Competências	Conteúdos	Estratégias (recursos)	Avaliação	Tempo
Identificar tipos de argumentos.	Argumentos dedutivos e argumentos não dedutivos (indutivos – generalização ou previsão; analogia; autoridade).	PowerPoint. Computador – escola virtual	Diálogo professor-alunos. (Vídeo Escola Virtual) 'Tipos de argumentos'.	
Caracterizar argumentos dedutivos e não dedutivos.				45 minutos.
Identificar falácias informais.	Falácia da generalização precipitada, falácia da amostra não representativa, falácia da previsão inadequada, falácia da falsa analogia, falácia do apelo ilegítimo à autoridade, falácia da petição de princípio, falácia do falso dilema, falácia da falsa relação causal (post hoc, ergo propter hoc), falácia ad hominem, falácia ad populum, falácia do apelo à ignorância, falácia do espantalho ou do boneco de palha, falácia da derrapagem, "bola de neve" ou "declive escorregadio", falácia da causa falsa.		Diálogo professor-alunos. (Vídeo Escola Virtual) 'Falácias informais'.	45 minutos.
Caracterizar falácias informais.			Diálogo professor-alunos. (Vídeo Escola Virtual) 'Falácias informais'.	

Conceitos nucleares: Argumentos dedutivos e argumentos não dedutivos (indutivos, analogia, autoridade); falácias informais.TPC: Trazer uma frase para todas as falácias dadas em aula.**Aula 13**

__/10/2020

Sumário: Exercícios de aplicação dos conteúdos: falácias informais.

Objetivos/Competências	Conteúdos	Estratégias (recursos)	Avaliação	Tempo
Retomar tipos de argumentos e falácias informais.	Argumentos não dedutivos e falácias informais.	Ficha: exercícios de aplicação de conteúdos.	Ficha 3: exercícios de aplicação.	90 minutos.

Conceitos nucleares: Falácias informais.

Na primeira aula, comecei por me apresentar, dando aos alunos a liberdade para me fazerem perguntas ou esclarecer as suas curiosidades, como saber a razão de ter escolhido o caminho da lecionação e de optar pelo ensino de filosofia. Forneci-lhes assim uma breve explicação acerca das razões que me levaram a seguir este percurso, nomeadamente o meu gosto enorme pela filosofia, pelas áreas de saber que estuda (ética, epistemologia, estética, religião, política, etc.) e pela forma como as estuda, bem como a minha vontade de transmitir e explicar aos outros aquilo que vou aprendendo. De seguida, segui com a aula, sendo que a experiência correu relativamente bem. Os alunos estavam silenciosos, curiosos e expectantes do que eu tinha para lhes ensinar.

Nas aulas a seguir, facilmente os alunos começaram a ganhar confiança e a sentir vontade de darem aso à sua inquietude juvenil, começando a dispersar com facilidade e a

travar conversas uns com os outros. Esta realidade começou a afetar a minha performance nas aulas e rapidamente me apercebi de que não tinha qualquer controlo sobre os alunos.

De forma a assegurar a minha autoridade perante os alunos, decidi que tinha de adquirir mais confiança nas aulas. A confiança resulta, em primeiro lugar, da consciência do papel que, enquanto docente, se desempenha no sistema de ensino e das suas responsabilidades, bem como da consciência de que ser professora não implica ter todos os conhecimentos do mundo, mas ter um domínio dos conteúdos das aulas.

Com a confiança nas aulas, que se demonstrou pela minha postura, decidi que tinha de projetar mais a minha voz para que conseguisse alcançar toda a turma e fazer com que os alunos mantivessem a atenção. Um professor que não sabe projetar a voz revela-se monótono e desinteressante, perdendo eficácia e, consequentemente, a sua autoridade. Projetar a voz não é, no entanto, sinónimo de gritar. Gritar é uma forma de autoritarismo, e é um recurso extremo que deve ser evitado pelo professor.

Mais tarde, deparei-me com outros dois problemas. Primeiro, de que precisava de algo que acrescentasse mais às aulas, para além de mim a falar e a expor *PowerPoints*. Segundo, de que continuava a haver momentos de muita distração, conversa e barulheira, em que os meus apelos para tomarem atenção eram inúteis.

Para resolver a primeira situação, resolvi começar por recolher vídeos e jogos da Escola Virtual e da Aula Digital⁸⁴. Os alunos adoravam estas atividades que os mantinham interessados, ativos e participativos. Em praticamente todas as aulas havia visualização de vídeos, seguidos de um questionário crítico sobre o vídeo. No final das aulas, respondíamos em conjunto a pequenos testes *online*. Os alunos ficavam eufóricos com os mini testes e, quando tinham boa nota no final, gostavam de se aplaudir uns aos outros, ostentando a sua satisfação pelo excelente desempenho.

Para resolver a segunda situação, tive de fazer várias experiências até chegar à solução pretendida. Em momentos de grande barulheira, comecei, inicialmente, por lhes pedir cordialmente para haver silêncio. Contudo, o pedido não surtia efeito, uma vez que o ruído deles abafava a minha voz. Mais tarde e após refletir sobre o assunto, decidi calar-me eu, algo que os deixou um pouco perplexos. Quando me comecei a calar e a olhar para baixo, percebi que alguns alunos começavam a chamar a atenção a outros alunos para se calarem. Assim que o silêncio se instalava, eu agradecia e prosseguia com a aula.

⁸⁴ Os links dos exercícios podem ser encontrados nos *PowerPoints* que seguem com o Relatório.

Inicialmente fiquei bastante satisfeita com essa estratégia, contudo, com o tempo, foi perdendo efeito e acabei por ter de arranjar duas novas estratégias. A primeira era uma extensão da anterior, isto é, calava-me, mas ficava à frente deles de braços cruzados a olhar para eles. E assim, facilmente, conseguia obter o silêncio desejado. A segunda, foi começar a dizer que a matéria ia sair no teste, quer eles ouvissem ou não, e que a escolha era deles. Esta estratégia foi bastante eficaz para dominar em momentos de barulheira e agitação.

De forma geral, quando ultrapassadas estas dificuldades, as aulas correram bastante bem. Havia uma excelente dinâmica de turma. Os alunos eram muito participativos na matéria, nas leituras e nas atividades de sala de aula. Eu gostava de lhes pedir para ler; resumir a aula anterior; chamar ao quadro para escreverem conceitos da aula anterior ou fazerem exercícios para, juntamente com a turma, vermos o que falhava; entre várias outras coisas. No geral, optei sempre pela interação com os alunos em todas as atividades e pelo andamento das perguntas, uma vez que os “forçava” a manterem-se atentos e participativos. Fazer com que os alunos participem da sua própria lecionação é um incentivo fundamental à sua proatividade. É importante que os jovens sintam que não estão ali como sujeitos passivos, apenas a ouvir o que lhe dizem, mas que também eles têm de ter um papel dinâmico e ativo na sua aprendizagem.

Procurei também fazer uso de estratégias que incentivassem a entreajuda, o respeito e o compromisso entre uns e outros, por exemplo, quando um aluno não sabia a resposta a uma pergunta, eu perguntava à turma: *“Quem é que pode ajudar o vosso amigo a responder a esta questão?”*. Havia sempre um amigo disposto a tentar ajudar, mesmo que também não soubesse a resposta. Outro exemplo que posso dar era que, enquanto um aluno lia, se houvesse muito barulho, interrompia e dizia: *“Desculpe interromper, mas os seus colegas não estão a deixá-lo ler. Se calhar é melhor perguntar aos seus colegas se o deixam ler.”*. Eles adoravam este momento e aproveitavam para perguntar aos colegas se podiam ler. Os colegas pediam desculpa e deixavam-no ler.

Mais tarde, iniciei, simultaneamente às aulas de 10º ano, o 11º ano (também 3 vezes por semana, que correspondia a 150 minutos). A turma tinha apenas 22 alunos com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos. Por essa razão, os alunos já demonstravam alguma serenidade e maturidade, sendo que, durante as aulas, os alunos encontravam-se sempre em silêncio, preparados para escutar a matéria. Claro que, como em qualquer outra turma, havia momentos de conversa entre eles, de piadas e brincadeiras, contudo,

quando se pedia silêncio, eles calavam-se de imediato, sem qualquer resistência.

Comecei por lecionar *A Dimensão Religiosa* (**Anexos 4, 5**) e, quer pelo interesse da matéria, quer pela experiência de lecionação que já tinha obtido com o 10º ano, logo de início, houve uma dinâmica de sala de aula bastante boa. Eles escutavam a unidade lecionada com atenção, participavam e procuravam responder às minhas questões de forma bastante interessante. Não eram alunos muito fortes em termos de resultados, mas eram alunos educados, simpáticos e interessados.

Anexo 4 - PowerPoint 11º Ano: «A dimensão religiosa: análise e compreensão da experiência religiosa»



A dimensão religiosa — análise e compreensão da experiência religiosa [Filosofia da Religião]

Religião, razão e fé

11º C4

Aula 1 e 2

Sumários: Formular o problema da existência de Deus e explicar em que consiste o conceito teísta de Deus.

Enunciar os argumentos sobre a existência de Deus: cosmológico e teleológico (Tomás de Aquino); argumento ontológico (Anselmo).

Objetivos/Competências	Conteúdos	Estratégias (recursos)	Avaliação	Tempo
Formular o problema da existência de Deus.	Formular o problema da existência de Deus, justificando a sua importância filosófica.	PowerPoint. Computador - Escola Virtual. T. Nagel, <i>Que quer dizer tudo isto?</i> , Gradiva, 1997, p. 80. N. Warburton, <i>Elementos Básicos de Filosofia</i> , Gradiva, 2007, pp. 31-32. R. Cailliois, <i>O Homem e o Sagrado</i> , Edições 70, 1979, p. 19.	(Vídeo Escola Virtual) 'O problema do sentido da existência de Deus'. (Vídeo Escola Virtual) 'A religião como resposta ao sentido da existência'. Leitura do texto «É difícil aceitar a morte» de T. Nagel. Leitura do texto «A existência de Deus» de N. Warburton	30 minutos.
Distinguir entre sagrado e profano.	Todas as definições do fenómeno religioso mostram uma característica comum: à sua maneira, cada uma dessas definições opõe o sagrado e a vida religiosa ao profano e à vida secular.		Diálogo professor-aluno. Leitura do texto «O sagrado e o profano» de R. Cailliois.	10 minutos.
Identificar as posições relativas à existência de Deus.	Panteísmo, teísmo, deísmo, agnosticismo, ateísmo.		(Vídeo Escola Virtual) 'Razão e Fé'. (Exercício Escola Virtual) – 'Distinguir as posições que relacionam razão e fé'.	15 minutos.
Explicitar o conceito teísta de Deus.	Explicitar o conceito teísta de Deus.		Diálogo professor-aluno.	15 minutos.
Caracterizar os argumentos sobre a existência de Deus.	Argumentos sobre a existência de Deus: cosmológico e teleológico (Tomás de Aquino); argumento ontológico (Anselmo).		(Vídeos Escola Virtual) 'O argumento do designio'.	30 minutos.

Conceitos nucleares: Deus; teísmo; argumento cosmológico, teleológico e ontológico.

Aula 3

Sumário: Continuação dos argumentos sobre a existência de Deus: cosmológico e teleológico (Tomás de Aquino); argumento ontológico (Anselmo).

Objetivos/Competências	Conteúdos	Estratégias (recursos)	Avaliação	Tempo
Retomar conteúdos da aula anterior.	Argumentos sobre a existência de Deus: cosmológico e teleológico (Tomás de Aquino); argumento ontológico (Anselmo).	PowerPoint. Computador – Aula Digital.	Diálogo professor-aluno. Vídeo do Youtube: 'Argumento Ontológico - Anselmo de Cantuária' Aula Digital - Exercícios de aplicação.	50 minutos.

Conceitos nucleares: Argumento cosmológico, teleológico e ontológico.

TPC:

Responder às seguintes questões:

- Por que razão é que o argumento ontológico é a priori?
- Explique em que consiste o argumento ontológico.
- Concorda com um argumento que prove a existência de Deus recorrendo exclusivamente ao raciocínio?

Aula 4 e 5

Sumário: Discutir criticamente os argumentos sobre a existência de Deus. Caracterização da posição fideísta de Pascal e do argumento da aposta.

Objetivos/Competências	Conteúdos	Estratégias (recursos)	Avaliação	Tempo
Discutir criticamente os argumentos sobre a existência de Deus.	Argumentos sobre a existência de Deus: cosmológico e teleológico (Tomás de Aquino); argumento ontológico (Anselmo).	PowerPoint. Manual. N. Warburton, <i>Elementos Básicos de Filosofia</i> , Gradiva, 2007, pp. 57-59.	Diálogo professor-aluno.	50 minutos.
Caracterizar o fideísmo.	O fideísmo é a teoria ou família de teorias que parte do pressuposto que não temos de ter provas para acreditar em Deus.		Diálogo professor-aluno.	10 minutos.
Caracterizar a posição fideísta de Pascal.	O fideísmo de Pascal.		Diálogo professor-aluno.	20 minutos.
Caracterizar o argumento da aposta de Pascal.	Se acreditar em Deus e Deus existir, ganho a felicidade eterna. Se acreditar em Deus e Deus não existir, perco muito pouco. Se não acreditar em Deus e Deus existir, sou condenado às penas eternas. Se não acreditar em Deus e Deus não existir, nada ganho ou muito pouco. Acreditar em Deus é a decisão mais racional.		Diálogo professor-aluno. Leitura do texto «O argumentum do apostador de Pascal» de N. Warburton.	20 minutos.

Conceitos nucleares: Fideísmo; razão; fé; .

Aula 6

Sumário: Retomar os conteúdos da aula anterior. Análise crítica da posição fideísta de Pascal.

Objetivos/Competências	Conteúdos	Estratégias (recursos)	Avaliação	Tempo
Retomar conteúdos da aula anterior.	O fideísmo de Pascal.	PowerPoint. Manual. Computador - Escola Virtual.	Exercícios de aplicação.	25 minutos.
Analisar criticamente a posição fideísta de Pascal.	Análise das duas objeções possíveis à posição fideísta de Pascal.		Diálogo professor-aluno.	25 minutos.

Conceitos nucleares: Fideísmo de Pascal.

TPC:

1. Responda às seguintes questões.
 - 1.1 Qual é a ideia principal do fideísmo?
 - 1.2 Explique a aposta de Pascal.
 - 1.3 Concorda com a teoria? Justifique a sua resposta.
 - 1.4 Que críticas podemos fazer à teoria?

Aula 7 e 8

Sumário: Identificar o problema do mal e o argumento do mal de Leibniz. Análise crítica ao argumento do mal de Leibniz.

Objetivos/Competências	Conteúdos	Estratégias (recursos)	Avaliação	Tempo
Identificar o problema do mal.	Assinala a incompatibilidade entre a existência do mal no universo e a existência de um deus teísta.	PowerPoint. Manual. Computador - Escola Virtual.	(Vídeos Escola Virtual) 'O problema do mal'. (Exercício Escola Virtual) 'Caracterizar o problema do mal'.	20 minutos.
Distinguir mal moral de mal natural.	Distinção entre mal moral e mal natural.		Diálogo professor-aluno.	10 minutos.
Identificar o argumento do mal de Leibniz.	Teodiceia de Leibniz.		Diálogo professor-aluno.	30 minutos.
Analisar criticamente o argumento do mal de Leibniz.	Objeções à teoria explicativa do mal moral e do mal natural.		Diálogo professor-aluno.	30 minutos.

Conceitos nucleares: Mal; mal moral; mal natural; teodiceia; livre-arbítrio.

Aula 9

Sumário: Revisão dos conteúdos lecionados e exercícios de aplicação.

Objetivos/Competências	Conteúdos	Estratégias (recursos)	Avaliação	Tempo
Rever conteúdos lecionados.	Revisão dos conteúdos lecionados.	PowerPoint. Computador – Aula Digital.	Diálogo professor-aluno. Exercícios de aplicação de conteúdos.	50 minutos.

Anexo 5 - Planificação 11º Ano: «A dimensão religiosa — análise e compreensão da experiência religiosa»



«Será que Deus existe? Esta é uma questão fundamental, uma questão que a maior parte das pessoas já enfrentou num ou noutro período da vida.

A resposta dada por cada um de nós não afeta apenas a forma como agimos, mas também a forma como compreendemos e interpretamos o mundo e o que esperamos do futuro.» (Warburton)

Pode a vida fazer sentido sem a existência de Deus?

O que dá sentido a uma vida?

O sentido está na vida ou somos nós que o criamos?

É difícil aceitar a morte

«Todas as pessoas morrem, mas nem todas concordam acerca do que é a morte. Algumas pessoas acreditam que sobreviverão após a morte dos seus corpos e que vão para o céu, ou para o inferno, ou para qualquer outro sítio, tornando-se espíritos, ou que voltam à Terra num corpo diferente, talvez nem sequer como um ser humano. Outras acreditam que deixarão de existir – que o eu se extingue quando o corpo morre. E, entre aquelas que acreditam que deixarão de existir, algumas pensam que isso é um facto terrível, enquanto outras não.

Diz-se, por vezes, que ninguém pode conceber a própria não-existência e que, portanto, não podemos realmente acreditar que a nossa existência terminará com as nossas mortes.»

T. Nagel, *Que quer dizer tudo isto?*, Gradiva, 1997, p. 80.

O problema da existência de Deus

Este problema coloca-se no âmbito da **teologia** e da **filosofia** e não propriamente no da religião.

- O facto de **não existirem provas concretas evidentes da existência de Deus** e de, no entanto, esta entidade exercer uma forte «presença» no espírito da humanidade tem gerado um conjunto de reflexões e discussões sobre este problema.
- Na **religião**, o argumento é suportado pela **fé** – logo, este problema não se coloca.
- Na **filosofia**, tem-se procurado encontrar argumentos dentro da racionalidade humana que tornem consistente a admissão da existência de Deus.

A religião como resposta ao sentido da existência

Qual é a diferença entre fé e crença?

RELIGIÃO, RAZÃO E FÉ – TAREFAS E DESAFIOS DA TOLERÂNCIA



Conceitos respetivos à religião:

- **Monoteísmo** (do grego *monos* (“um”) e *theos* (“deus”): crença num só deus.
- **Politeísmo** (de *poly* (“muitos”) e *theos*): crença em vários deuses.
- **Doutrina**: conjunto sistematizado de crenças de uma religião.
- **Dogma**: verdade indiscutível na qual é necessário acreditar.

Filosofia da religião

Área da filosofia que reflete sobre os **conceitos e as crenças** fundamentais das religiões.

Dois dados fundamentais a ter em conta para compreender a filosofia da religião:

1. A dificuldade em *definir* o que conta como uma religião.
2. A grande variedade de religiões que existem no mundo.

A DIMENSÃO RELIGIOSA



- ◉ Etimologicamente **religião** deriva do latim.
- ◉ Para Cícero derivava de *relegere*, reler.
- ◉ Para Santo Agostinho derivava do étimo *religare*, unir, traduzindo o laço que une os seres humanos à **transcendência**.

Comecei a aula por colocar a seguinte questão: “*Porque é que as pessoas acreditam em Deus?*”. Comecei por deixá-los pensar um pouco acerca do assunto e, de seguida, ouvi as suas respostas, e tentei fazer de advogada do diabo, refutando-os ou colocando ainda mais perguntas. Sendo este um método de diálogo raro nas outras disciplinas, fazê-lo em filosofia é essencial para abrir a mente dos alunos e fazê-los perceber que, às vezes, as coisas podem ser problematizadas de várias maneiras até à raiz. Para alunos de ciências exatas, estes exercícios são fundamentais porque não estão habituados a abstrair e fazê-los confusão este tipo de raciocínio e indagações. Após discutir um pouco o tema, visualizámos um vídeo, e, por fim, lemos alguns textos interessantes sobre a religião e abordámos a matéria.

Dado o interesse da temática da religião, considerei oportuno gerar alguns debates nas aulas que se seguiram. Contudo, apercebi-me de que não estava a conseguir gerir esses debates, pois os alunos começavam a discutir entre si, misturando assuntos e afastando-se do ponto central da questão. Eu procurava puxá-los de volta ao ponto essencial, mas sem efeito. Eles acabavam por ficar tão fervorosos nas suas discussões que me excluía do debate e eu perdia o controle da situação.

Uma ou duas semanas depois, iniciei novamente uma discussão em aula com o intuito de me desafiar a mim mesma a conseguir controlar o debate. Como previsto, os alunos começaram a dispersar e a afastar-se do ponto central da questão. Foi aí que, fazendo uso da minha projeção de voz e ostentando firmeza nas palavras, comecei a interromper a

discussão quando considerava pertinente para encaminhá-los na discussão. Depois, deixava-os prosseguir, mas, sempre que necessário, fazia uma intervenção para os orientar. Como professora, é essencial incitar a reflexão e o debate, mas também ajudar a orientá-lo, para que não caia num sem-sentido. No fim da discussão, dei a minha palavra final sobre o assunto, claro que, enquadrado na matéria, e fechei o tema para prosseguir com a aula. A superação deste desafio foi mais uma conquista para o reforço da minha figura de autoridade.

Estas são assim algumas estratégias que, tendo em conta minha experiência e conhecimentos adquiridos, devem ser utilizadas pelo docente em sala de aula para que possa afirmar a sua autoridade e proporcionar um bom ambiente de aprendizagem.

Estas estratégias devem ser enquadradas num ambiente de confiança, respeito, cumplicidade, entreajuda e empatia. Tenho consciência de que algumas das estratégias que enunciei podem não resultar com todas as turmas, contudo, faz parte da função de um professor ir experimentado coisas novas e ver o que resulta com cada turma.

Quando as aulas do 10°C4 e do 11°C4 já estavam já num bom ritmo, em que sentia que havia interesse nos conteúdos lecionados e começava a estabelecer-se uma relação de confiança, surgiu o confinamento.

5.2. Covid-19 e aulas *online*

Com a retoma do confinamento, para dar seguimento às aulas, a Escola Secundária de Miraflores optou pelo uso da plataforma Microsoft Teams. E, para que se pudesse acompanhar o trabalho semanal que era realizado em aula com os alunos, criou-se o conceito de aulas síncronas – aulas dadas pelo professor – (2 vezes por semana) e assíncronas – aulas sem o professor (1 vez por semana), em que os alunos faziam exercícios que seriam posteriormente avaliados. Foram também criadas folhas de trabalho semanal para acompanhar o seu aproveitamento nas aulas (**Anexo 6**).

Anexo 6 - Grelha de Participação 11º Ano (Online)



Escola Secundária de Miraflores – Grelha de Participação – 11C4

Nº	Turma 11º C4				Registo/ AULAS SÍNCRONAS			
	Alunos	Faltas/Pont.	Câmara/micro	Atitude/Responsab.	Resp. às questões	Part. voluntária	Real. Tarefas	N/S Cumpre prazos
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								

Inicialmente, só tive de dar aulas ao 11º ano (**Anexo 7**), uma vez que tinha terminado a matéria de *Lógica* com o 10º ano. Só mais tarde, embora ainda em formato *online*, é que retomaria as aulas com o 10º ano para lecionar a temática d'*A necessidade de fundamentação da moral: análise comparativa de duas perspetivas filosóficas*.

Anexo 7 - Plano de Trabalho Semanal 11º Ano (Online)

PLANO DE TRABALHO SEMANAL DISCIPLINA: FILOSOFIA /11º C4

Semana: de 15/02/2021 a 19/02/2021

Dias	Sumário / Conteúdos / Estratégia / Recursos
(Síncrona) 4ªfeira 17/02 11:50-12:40	Sumário: Fideísmo de Pascal: a aposta de Pascal. Objeções. Conteúdos: Fideísmo de Pascal: a aposta de Pascal. Objeções. Estratégias: Exercícios através da projeção de um <i>Power Point</i>. Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=vwTud_9U3sl Exercícios para resolver em casa. Recursos: Computador, tablet ou telemóvel com ligação à Internet; Manual 10º ano e caderno.
(Assíncrona) 4ªfeira 17/02 12:40-13:30	Sumário: Visita de estudo virtual ao Teatro-Museu Dalí, em Espanha. https://www.salvador-dali.org/en/museums/dali-theatre-museum-in-figueres/visita-virtual/ Conteúdos: Visita de estudo virtual ao Teatro-Museu Dalí, em Espanha. Estratégias: Alunos fazem uma visita ao museu online e comentam um espaço ou uma obra, tendo em conta a experiência estética que experienciaram. Recursos: Computador, tablet ou telemóvel com ligação à Internet; Manual 10º ano e caderno.
(Síncrona) 6ªfeira 19/02 09:55-10:45	Sumário: Introdução à problemática do mal. Distinção entre o mal moral e o mal natural. Teodiceia de Leibniz. Conteúdos: Argumento do mal. Teodiceia de Leibniz. Estratégias: Escola virtual (o problema do mal): https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/externallesson/183833/L/3226?seType=&cold=141696?_url=/lms/playerteacher/externallesson/183833/L/3226&seType=&cold=141696 Escola virtual (exercícios): https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/externallesson/183833/L/3226?seType=&cold=141696?_url=/lms/playerteacher/externallesson/183833/L/3226&seType=&cold=141696 https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/externallesson/183833/L/3226?seType=&cold=141696?_url=/lms/playerteacher/externallesson/183833/L/3226&seType=&cold=141696 https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/externallesson/183833/L/3226?seType=&cold=141696?_url=/lms/playerteacher/externallesson/183833/L/3226&seType=&cold=141696 Recursos: Computador, tablet ou telemóvel com ligação à Internet; Manual 10º ano e caderno.

Durante as aulas *online*, decidi manter a dinâmica de aula, partilhando com os alunos o *PowerPoint* que apresentava nas aulas. O *PowerPoint* era uma ferramenta bastante importante para que os alunos pudessem acompanhar o que estava a ser lecionado, não só porque tinha a matéria bem explicada, de forma simples, sucinta e objetiva, mas também porque tinha elementos visuais e anexos com vídeos e jogos. Assim, também devido à minha destreza a navegar na *internet*, consegui facilmente fazer

com que, durante as aulas, pudéssemos fazer atividades e assistir a vídeos. Sempre que projetava um vídeo, perguntava a cada aluno, em particular, o que tinha percebido do vídeo, se podia explicar determinadas frases ou conceitos, também para analisar se tinha estado atento à visualização do vídeo.

O ensino *online* foi muito mais exigente do que o presencial em termos de dinâmica de aula, pois facilmente os alunos podiam simular a sua presença e, no entanto, estar a jogar ou a ouvir música. Assim, estive constantemente a chamar pelos nomes, fazer questões, pedir reflexões ou críticas, e, sempre que pertinente, foram enviados trabalhos para casa (**Anexo 8**), para que estudassem a matéria e pudessem dar-me feedback daquilo que estudaram na aula posterior. Estas estratégias permitiram-me fazer um acompanhamento personalizado do aproveitamento escolar dos alunos, algo desafiante através do *online*.

Anexo 8 - Exercícios para resolver em casa 11º Ano (Online)



11C4 | Questões para resolver em casa

Questões para resolver em casa:

1. Por que razão o argumento ontológico é *a priori*? (5 valores)

O argumento ontológico é *a priori* porque parte apenas do pensamento, da ideia de Deus, para deduzir a sua existência, sem recorrer aos dados empíricos.

2. Explique o argumento ontológico. (5 valores)

O argumento ontológico defende que a existência de Deus se segue necessariamente da sua definição. Isto é, o argumento deduz a existência de Deus a partir da ideia que todos os indivíduos têm dele como sendo um ser perfeito do qual nada maior pode ser pensado.

Deus define-se como o ser mais perfeito de todos os seres (com todas as qualidades: onnipresente, onnisciente e onnipotente). Um ser perfeito não seria perfeito se não existisse. Logo, Deus existe.

3. Concorda com um argumento que prove a existência de Deus recorrendo, exclusivamente, ao raciocínio? (10 valores)

Sim, porque se todos os seres humanos têm no pensamento a ideia de um ser mais que perfeito, ele tem de existir; caso contrário essa ideia que temos de um ser mais que perfeito não seria verdadeira.

Não, porque a existência não é uma propriedade nem uma qualidade, é apenas uma condição de possibilidade para que algo, neste caso, Deus, tenha uma qualquer propriedade. É a substância existente que suporta as qualidades e não as qualidades que suportam a existência.

Link com exercícios:

<https://auladigital.leya.com/pt-PT/resources-player/bundles/f7e5368e-964e-4986-9b91-92ae13056501/views/27bf4aa3-fc30-4f56-86ef-eb4fc93e7287/resources/abebb863-35de-453e-afa0-1d563934d662?mediatype=application/vnd.leya.leap.qti.assessment-v1+zip&resourcename=A%20dimens%C3%A3o%20religiosa%201&typology=Quiz&origin=ui-resources-repository&originarea=rr-search&referrer=%2Fpt-PT%2Fresources-repository%2Fq%3Fo%3D0%265.6.7=diamonds%C3%A3o%20religiosa>

Data de entrega: até dia 16/Fev, às 22H

Email institucional: fidalgo@uemiraflores.edu.pt

Na terceira semana de aulas *online*, decidi fazer uma atividade interessante com o 11º C4 para concluir a temática dos valores estéticos e religiosos. Já que estávamos num contexto digital, decidi realizar uma visita virtual ao Teatro-Museu Dalí, em Figueres, Espanha⁸⁵. Solicitei aos alunos que, com base nessa visita, e tendo em conta a sua experiência estética, elaborassem um comentário a uma obra ou um espaço que tivessem

⁸⁵ Dada a gravidade da situação pandémica e o fecho dos museus e outros estabelecimentos, bem como a restrição do número de pessoas nos espaços públicos, antes e depois do confinamento, não me foi possível realizar uma visita de estudo presencial com os alunos. Antes do confinamento, contactei o Museu Nacional da Arte Antiga, mas, entretanto, a Orientadora ficou com Covid, e, duas semanas depois, fiquei eu. Ambas tivemos sintomas e dificuldades respiratórias, pelo que a visita ficou sem efeito. A iniciativa foi então retomada através do *online*.

gostado ou lhes tivesse despertado especial atenção. Foi um exercício interessante que permitiu estimular a sensibilidade, criatividade e espírito crítico dos alunos, bem como incentivar à descoberta de atividades interessantes e culturais na *internet*.

No geral, penso que, apesar das dificuldades do *online*, foi possível gerir bem as aulas e manter uma boa dinâmica. Todos participavam e contribuíam para o bom funcionamento das aulas. Fizemos, inclusive, apresentações orais (**Anexo 9**) e fichas de avaliação (**Anexo 10 e 11**).

Anexo 9 - Registo das Apresentações Orais 11º Ano



Escola Secundária de Miraflores – Apresentações Orais – 11C4

Apresentações Orais 11C4 (Semana 01/03 – 12/03)														
Tema: O problema do mal														
Nº	Alunos	Dimensão cognitiva – 70%							Restantes - 30%					Total (0-20 valores)
		Correção científica	Justificação da argumentação	Correção do discurso	Articulação entre os elementos	Clareza e objetividade	Apresentação da informação	Capacidade de suscitar interesse	Suporte áudio-visual	Criatividade	Gestão do tempo	Utilização da voz	Cumprimentos de prazos	
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														

Anexo 11 - Ficha de Avaliação Sumativa 11º Ano (Online)



Escola Secundária de Miraflores - Filosofia - 11º C4

Ficha de Avaliação Sumativa

GRUPO I

Responda às questões apresentadas, selecionando a resposta certa.

1. Teísmo e ateísmo são doutrinas antagónicas relativamente à existência:
(A) Do mal.
(B) Do universo.
(C) Do livre-arbítrio.
(D) Nenhuma das anteriores.
2. Uma das objeções colocada ao argumento ontológico é:
(A) Mesmo que se consiga provar que “o ser maior do que o qual nada pode ser pensado” tem de existir, necessariamente, isso não obriga a que seja o Deus teísta.
(B) O facto de existir mal no mundo inviabiliza a possibilidade de pensar em Deus como um ser perfeito.
(C) A crença em Deus não pode ser racionalmente justificada.
(D) A existência não é uma qualidade do objeto, mas tão-somente uma condição de possibilidade para que ela se manifeste.
3. O argumento do designio é um argumento:
(A) Independente da experiência.
(B) *A priori*.
(C) *A posteriori*.
(D) Puramente concetual.
4. São Tomás mostra que:
(A) Fé e razão são conciliáveis.
(B) A bondade é a via da salvação.
(C) É impossível provar, de forma conclusiva, que Deus existe.
(D) A fé em Deus é a via da sua justificação.

5. A “aposta de Pascal” é um argumento que procura mostrar que:

- (A) Aquele que acredita na existência de Deus tem tudo a ganhar ou nada a perder.
- (B) Aquele que não acredita na existência de Deus nunca tem nada a ganhar ou a perder.
- (C) Aquele que não acredita na existência de Deus tem tudo a ganhar ou a perder.
- (D) Aquele que aposta na existência de Deus tem tudo a ganhar e nada a perder.

6. Uma das objeções à “aposta de Pascal” é:

- (A) O argumento ser circular e não provar a existência de Deus.
- (B) Não haver como provar que Deus recompensa quem acredita e que castiga quem não acredita.
- (C) Nenhum argumento baseado em palpites pode ser considerado válido.
- (D) A conclusão do argumento é meramente provável.

7. O argumento de Sto. Anselmo é um argumento...

- (A) ... *a posteriori*, porque não se baseia em qualquer observação do mundo.
- (B) ... *a posteriori*, dado que se baseia na observação do mundo.
- (C) ... *a priori*, uma vez que se baseia na observação do mundo.
- (D) ... nenhuma das anteriores.

8. Apresente uma razão que justifique o facto de o argumento ontológico não ser suficientemente forte para levar à crença na existência de Deus. (10p)

Resposta O argumento ontológico, tal como é formulado, pode ser aplicado a todas as coisas, mesmo as mais absurdas, como, por exemplo, centauros, unicórnios ou sereias. Estes, sendo seres que existem no pensamento, não existem, contudo, na realidade.

9. Diz-se que o Deus do Teísmo é o “Deus dos filósofos”, porque:

- a) Pretende que a fé e a crença sejam atributos só daqueles que consigam dar à razão o seu papel necessário para demonstrar a importância da fé.
- b) Pretende que a fé e a crença sejam normas atribuídas a um Deus filosófico, porque olha sobretudo para os sentimentos, valorizando os encadeamentos causais que só a esse dizem respeito.
- c) Pretende-se que a razão seja uma forma de discursar sobre a fé e, através de provas, justificar a existência de uma Divindade que justifique uma atuação pela fé.
- d) Pretende-se que a razão seja um método que explicita, face a fé, a justificação de um Deus com determinadas características.

10. O argumento cosmológico de São Tomás de Aquino pretende:

- a) Provar que o Deus teísta é sumamente Bom, Omnisciente, Onnipresente e Onnipotente e que só exista na medida em que existe uma fé que o cria e o tome possível.
- b) Provar a existência de um Deus teísta como as características das Omnisciência, Onnipotência e Onnipresença, salvaguardando que há coisas não têm de ter uma causa que as justifique.
- c) Provar a existência de um Deus com as características supremas e, simultaneamente, tê-lo como causa primeira e garante essencial da sua existência.
- d) Nenhuma das anteriores.

11. Ao argumento do designio dá-se também o nome de Argumento da analogia, pois:

- a) São Tomás de Aquino quis fazer uma analogia do Deus do Teísmo com outras religiões numa ponte entre razão e fé.
- b) São Tomás de Aquino pretendeu fazer uma analogia com a mecânica, recorrendo a uma comparação do nosso organismo com um instrumento científico. Tal argumento provava que, quanto maior fosse a nossa crença, maior seria a possibilidade de atingirmos a verdade e a fé.
- c) São Tomás de Aquino esforçou-se por determinar uma analogia de tal modo eficaz em que, tudo aquilo que existisse no universo, só existiria por uma causa mecânica, tirando ao Ser Humano a possibilidade do livre-arbítrio.
- d) Nenhuma das anteriores.

12. É próprio do Fideísmo:

- a) Colocar a fé como resposta primeira face ao discurso religioso, tornando a razão apenas um meio de diálogo.
- b) Colocar a fé como resposta essencial face ao discurso religioso, tornando a razão o alicerce que justifica uma determinada forma de crença.
- c) Colocar a fé como resposta única face ao discurso religioso, tornando a razão uma ponte de diálogo que não ponha em causa a manifestação da crença.
- d) Colocar a fé como resposta igualitária face à razão, uma vez que ambas se rivalizam mutuamente e o intuito é preservar um Deus racional com características filosóficas.

13. O comportamento abissal da Fé em Pascal justifica-se:

- a) Por ser este um filósofo que inscreve sobretudo a fé numa dimensão racional moldada por uma geometria abissal.
- b) Por ser este um filósofo que inscreve a fé numa dimensão de tal forma sentimental, que o leva a ver no sentimento um elemento racional.

- c) Por ser este um filósofo que inscreve a fé numa dimensão cega e nela projeta um caminho desconhecido, mas que justificam um determinado sentimento religioso.
- d) Por ser este um filósofo que inscreve a fé numa dimensão abissal e cega, e o mesmo é dizer, que face ao desconhecido, a razão deve-se sobrepor ao sentimento.

14. Uma das críticas que se apresenta ao Fideísmo passa por:

- a) Considerar todas as formas de sentimento que podem fazer de qualquer religião a mais correta.
- b) Inscrever-se num fundamentalismo tal que situe o Deus dos teísmos como a proposta mais filosófica.
- c) Ditar todas as consequências a partir de um discurso que só prevê a razão, enquanto forma de pensar a fé e nela se suportar.
- d) Propor este tipo de sentimento religioso como aquele que, sendo o mais verdadeiro e inspirado sentimentalmente, só pode ser o mais valorizado filosoficamente.

15. A harmonia pré-estabelecida de Leibniz resolve o problema do mal?

- a) Sim, porque este é o melhor dos mundos perfeitos e, como tal, o mal não existe.
- b) Sim, pois a harmonia pré-estabelecida consente o maior bem possível mas não erradica o mal e a proposta do mal em Leibniz só é eliminada quando se pensa na sua Teodiceia.
- c) Não, pois uma vez que a harmonia pré-estabelecida possa convocar para o melhor dos mundos possíveis, só o mal natural seria eliminado.
- d) Não, porque mesmo que exista uma harmonia pré-estabelecida, questões como o mal natural e o mal moral existiriam na mesma e, ainda assim, este seria considerado o melhor dos mundos possíveis.

16. Como responderia Pascal à justificação racional de Deus? (20p)

Resposta

Pascal diria que a crença na existência de Deus deve ser fundamentada apenas com a fé, uma vez que não é através de provas nem justificações racionais que temos acesso a uma crença em Deus. Deus, sendo infinito e perfeito, está para lá da nossa compreensão racional. Pascal sustenta a sua teoria com base numa posição fideísta, uma doutrina que defende a incapacidade da razão humana para atingir verdades absolutas, considerando que só são acessíveis através da fé, sendo a razão excluída deste domínio.

Bom trabalho!

Umás semanas depois, iniciei as aulas *online* com o 10º C4, sob a temática *A necessidade de fundamentação da moral: análise comparativa de duas perspetivas filosóficas* (Anexos 12, 13, 14 e 15). Contudo, lecionei apenas quatro semanas de aula *online*, sendo que algumas foram para as apresentações orais, uma vez que depois se retomou o presencial. Iniciei a temática com um vídeo de Michael Sandel, acerca de dilemas éticos e teorias morais. À medida que o filósofo colocava questões ou criava desafios éticos, eu parava o vídeo, ouvia as tentativas de respostas dos alunos e usava o método de refutação das suas respostas, ou colocava mais questões, gerando um debate ético interessante em que os alunos estavam bastante empenhados.

Anexo 12 - Planificação 10º Ano: «A ação humana e os valores»



A ação humana e os valores

A necessidade de fundamentação da moral - Análise comparativa de duas perspetivas filosóficas

108C4

Aula 1 e 2

Sumário: Identificar os principais problemas éticos.

Introdução à ética deontológica de Immanuel Kant: definir o conceito de deontologia; distinguir norma moral de norma jurídica; identificar e caracterizar os três tipos de disposições do ser humano; definir vontade boa. Exercícios com os alunos.

Objetivos/Competências	Conteúdos	Estratégias (recursos)	Avaliação	Tempo
Identificar problemas éticos.	Perguntas da ética: O que devo fazer e porquê? O que legitima a opção pela moralidade? As normas morais exigem respeito absoluto ou há circunstâncias em que se justifica desrespeitá-las?	PowerPoint. Manual. Quadro. Computador – Youtube, Escola Virtual e Aula Digital.	Michael Sanders: "O lado moral do assassinato" https://www.youtube.com/watch?v=z7ZTV_5QqY	25 minutos.
Definir deontologia.	Definir deontologia como o ramo da ética cujo objeto de estudo são os fundamentos do dever e as normas morais.		Diálogo professor-aluno. (vídeo) Escola virtual: A ética deontológica de Kant. Exercícios de aplicação da Escola virtual.	15 minutos.
Distinguir norma moral de norma jurídica.	A norma jurídica é aquela que está positivada, isto é, legislada. São as normas do direito. A norma moral está diretamente ligada à consciência moral do ser humano. Isto é, o sujeito executa uma determinada ação porque sente que é o correto.		Diálogo professor-aluno. Manual, página 127: texto de Javier Sádaba.	15 minutos.
Identificar os três tipos de disposições do ser humano.	Animalidade, humanidade e personalidade.		Diálogo professor-aluno.	
Caracterizar os três tipos de disposições do ser humano.				20 minutos.
Definir vontade (boa).	A vontade é a faculdade de escolher só aquilo que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer, como bom.		Diálogo professor-aluno.	15 minutos.

Conceitos nucleares: dever; deontologia; ética; moral; norma moral e norma jurídica; vontade boa.

TPC:

- Responder às seguintes questões:
 - Indicar a norma valorizada por Immanuel Kant e explicitar a sua importância na execução de uma ação.
 - Distinguir norma moral de norma jurídica.
 - Dar 3 exemplos de normas morais e 3 exemplos de normas jurídicas.
 - Verifica se conheces alguma norma moral com a qual não estás de acordo.
 - Procurar o sentido dos conceitos kantianos de "razão" e de "inclinação" consultando um dicionário de filosofia

Aula 3

Sumário: Continuação da ética deontológica de Immanuel Kant: definição de dever; definição de intenção; definição de lei moral; distinção entre legalidade e moralidade; distinção da ação por dever e ação conforme o dever. Exercícios com os alunos.

Objetivos/Competências	Conteúdos	Estratégias (recursos)	Avaliação	Tempo
Definir dever.	O dever é a necessidade (ou a obrigação) de uma ação por respeito à lei moral.	PowerPoint. Manual. Quadro. Computador – Escola Virtual e Aula Digital.	Diálogo professor-aluno.	10 minutos.
Definir intenção.	Motivo ou razão pela qual executou uma determinada ação. A intenção permite avaliar a moralidade de uma ação.		Diálogo professor-aluno.	10 minutos.

Definir lei moral.	Lei que manda agir de acordo com o que a vontade quer que se torne uma lei válida e universal.		Diálogo professor-aluno.	10 minutos.
Distinguir legalidade de moralidade.	Legalidade: domínio das ações boas ou legais, as que cumprem as leis morais por interesse, inclinação sensível ou fatores externos ao sujeito. Moralidade: domínio das ações morais, as que cumprem a lei moral por dever.		Diálogo professor-aluno.	10 minutos.
Distinguir agir por dever de agir em conformidade com o dever.	Ações praticadas por dever: o cumprimento do dever é um fim em si mesmo (cumprir o dever pelo dever). Agir em conformidade com o dever: ações motivadas por inclinações, interesses, sentimentos ou razões externas (leis).		Diálogo professor-aluno. Folha de exercícios com um texto: "A mãe de Rita (...) próprio dever".	10 minutos.

Conceitos nucleares: dever; intenção; lei moral; agir por dever: agir em conformidade com o dever.

TPC: Leia atentamente o seguinte texto. «É na verdade conforme ao dever que o merceiro não suba os preços ao comprador inexperiente (...). Mantém um preço fixo geral para toda a gente, de forma que uma criança pode comprar na sua mercearia tão bem como qualquer outra pessoa. É-se, pois, servido honradamente; mas isso ainda não é bastante para acreditar que o comerciante tenha assim procedido por dever e princípios de honradez; o seu interesse assim o exigia. (...) A ação não foi, portanto, praticada por dever, (...) mas somente com intenção egoísta.» Immanuel Kant, <i>Fundamentação da Metafísica dos Costumes</i> (Edições 70, 2005, Lisboa, pp. 27-28). 1. Responda às seguintes questões. 1.1 Identifique o problema apresentado no texto. 1.2 Explique porque é que, segundo Kant, servir honradamente ainda não seria bastante para a ética. 1.3 Defina o que Kant quis dizer com a ação ser praticada de forma egoísta. 1.4 Explique porque é que é conforme ao dever que o merceiro não suba os preços ao comprador inexperiente. 1.5 Explique a diferença entre "servir honradamente" e ser guiado por princípios de honradez.

Aula 4 e 5

Sumário: Continuação da ética deontológica de Immanuel Kant: distinção entre autonomia e heteronomia; distinção entre imperativo categórico e imperativo hipotético; recuperação do conceito de lei moral da aula passada; distinção entre máxima e lei moral.

Objetivos/Competências	Conteúdos	Estratégias (recursos)	Avaliação	Tempo
Distinguir heteronomia de autonomia.	Heteronomia: sujeição do indivíduo à vontade de terceiros ou de uma coletividade. Autonomia: o sujeito possui arbítrio e pode expressar sua vontade livremente.	PowerPoint. Manual. Quadro. Computador – Escola Virtual e Aula Digital.	Diálogo professor-aluno.	15 minutos.
Contrastar imperativo categórico com imperativo hipotético.	Imperativo categórico: ordem incondicional que impõe a ação como absolutamente necessária, ou seja, como um fim em si mesma. Exemplo: o dever. Imperativo hipotético: regras que ordenam uma ação como meio para alcançar um qualquer fim.		Diálogo professor-aluno.	
Caracterizar o imperativo categórico.	Um imperativo categórico é uma norma objetiva, universal, absoluta e incondicional.			30 minutos.
Indicar a máxima do imperativo categórico.	«Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.»			
Recuperar o conceito de lei moral da aula passada.	Lei que manda agir de acordo com o que a vontade quer que se torne uma lei válida e universal.		Diálogo professor-aluno.	
Caracterizar lei moral sob a forma de um imperativo categórico.	A lei moral expressa-se sob a forma de um imperativo categórico, exigindo respeito absoluto. Por outras palavras, o seu cumprimento não depende de nenhuma condição nem admite exceções, valendo para todos, independentemente das circunstâncias (universalidade da lei). A lei moral é racional (tem origem na razão), formal, universal e formulada num imperativo categórico.			30 minutos.
Distinguir máxima de lei moral.	Máxima: princípio subjetivo que orienta a ação. São princípios concretos que o sujeito assume como válidos para a sua vontade. Lei moral: princípio objetivo que orienta a ação. É válido para a vontade de todos os seres racionais, indicando a forma como se deve agir.		Diálogo professor-aluno.	15 minutos.

Conceitos nucleares: heteronomia; autonomia; imperativo categórico; imperativo hipotético; máxima; lei moral.

TPC: 1. Responda às seguintes questões: 1.1 Indique a máxima do imperativo categórico e explicite a sua importância para as ações morais. 1.2 Caracterize o imperativo categórico. 1.3 Explique a importância da autonomia nas ações, segundo a ética kantiana.
--

Aula 6

Sumário: Continuação da ética deontológica de Immanuel Kant: definição de moralidade; identificação do critério moral para definir uma ação; contraste entre liberdade e livre-arbítrio. Recuperar os principais conceitos da ética kantiana: dever (deontologia), lei moral, imperativo categórico, autonomia, liberdade, racionalidade, autonomia da vontade e máxima. Identificar e discutir com os alunos as possíveis críticas à ética deontológica de Immanuel Kant. Exercícios com os alunos.

Objetivos/Competências	Conteúdos	Estratégias (recursos)	Avaliação	Tempo
Definir moralidade.	Moralidade é seguir o imperativo categórico que nos obriga a tratar os homens como um fim em si mesmo e nunca como um meio para alcançar um fim.	PowerPoint. Manual. Quadro. Computador – Escola Virtual e Aula Digital.	Diálogo professor-aluno.	5 minutos.
Definir autonomia da vontade.	A vontade autônoma é uma vontade puramente racional, que faz sua uma lei da razão, lei presente na consciência de todos os seres racionais. Ao agir por dever obedecemos à voz da razão.		Diálogo professor-aluno.	5 minutos.
Identificar o critério moral para definir uma ação.	O critério moral para definir uma ação é, segundo Kant, o respeito ao dever e à lei moral.		Diálogo professor-aluno. Manual, página 130: «Ora a moralidade é a única (...) mesma legislação». PowerPoint.	10 minutos.
Contrastar liberdade e livre-arbítrio.	Distinção entre liberdade e livre-arbítrio.		Diálogo professor-aluno.	10 minutos.
Recuperar as ideias essenciais da ética kantiana.	Recuperar as ideias essenciais da ética kantiana: dever (deontologia), lei moral, imperativo categórico, autonomia, liberdade, racionalidade, autonomia da vontade e máxima.		Diálogo professor-aluno.	10 minutos.
Identificar possíveis críticas à ética kantiana.	Objecções à ética kantiana do dever.		Diálogo professor-aluno. Manual, páginas 140 e 141: "Objecções à teoria deontológica de Kant". (Aula Digital) Exercícios de aplicação: A necessidade de fundamentação da moral (Immanuel Kant).	10 minutos.

Conceitos nucleares: moralidade; autonomia da vontade; ação; liberdade; livre-arbítrio.

Aula 7 e 8

Sumário: Introdução à ética utilitarista/consequencialista de Stuart Mill: definição de utilitarismo e consequencialismo; definição de teleologia e a sua importância na ética utilitarista; identificação e explicação do imperativo moral; caracterização do conceito de utilitarismo; definição do conceito de felicidade; distinção entre prazeres superiores e prazeres inferiores.

Objetivos/Competências	Conteúdos	Estratégias (recursos)	Avaliação	Tempo
Definir utilitarismo.	O utilitarismo é uma teoria ética consequencialista porque faz depender o valor moral de uma ação das suas consequências, definindo a ação boa como a que tem as melhores consequências para o maior número de pessoas.	PowerPoint. Manual. Quadro. Computador – Escola Virtual e Aula Digital.	Diálogo professor-aluno. (Vídeo) Escola virtual: A ética utilitarista de Stuart Mill. Exercícios de aplicação da Escola virtual.	20 minutos.
Definir teleologia.	Ciência que estuda os fins. A teleologia é importante para a ética utilitarista enquanto ciência que estuda os fins, isto é, que avalia se as consequências de uma ação são boas ou más. O valor moral da ação depende das suas consequências.		Diálogo professor-aluno.	10 minutos.
Identificar o imperativo moral da ética utilitarista.	O imperativo/critério moral da ética utilitarista é o princípio da utilidade ou da maior felicidade.		Diálogo professor-aluno. PowerPoint. Manual, página 134: texto de John Stuart Mill.	20 minutos.
Explicar o imperativo moral da ética utilitarista.	O princípio da utilidade ou da maior felicidade traduz-se na seguinte máxima: «Age sempre de modo a produzir a maior felicidade para o maior número de pessoas».			
Caracterizar o utilitarismo.	Caracterizar a conceção utilitarista de Stuart Mill. Uma teoria consequencialista em que as consequências da ação (a utilidade) são o critério de moralidade, isto é, o padrão usado para determinar se a ação é boa ou má.		Diálogo professor-aluno.	15 minutos.
Explicitar em que consiste o conceito de felicidade e os seus desafios à ética utilitarista.	É demasiado abrangente (pois pode designar experiências tão diferentes como um concerto do Frank Sinatra, a ida ao cinema ou a contemplação de um quadro). Difícil de quantificar (como medir com objetividade estados afetivos que só o próprio sente?).		Diálogo professor-aluno. Manual, página 135: texto de John Stuart Mill.	15 minutos.
Distinguir prazeres superiores de prazeres inferiores.	Distinguir prazeres superiores de prazeres inferiores.		Diálogo professor-aluno.	10 minutos.

Conceitos nucleares: utilitarismo; teleologia; utilidade; felicidade maior; prazeres superiores e inferiores.

TPC:

- Responder às seguintes questões.
 - Identificar o imperativo moral da ética utilitarista de Stuart Mill e explicitá-lo.
 - Explicar o conceito de teleologia no contexto da ética utilitarista de Stuart Mill.
 - Distinguir, segundo Stuart Mill, prazeres superiores de prazeres inferiores.

Aula 9

Sumário: Continuação da ética utilitarista/consequencialista de Stuart Mill: definição do princípio de imparcialidade; identificação do ideal moral; explicitação do altruísmo ético. Identificar e discutir com os alunos as possíveis críticas à ética utilitarista de Stuart Mill. Exercícios com os alunos.

Objetivos/Competências	Conteúdos	Estratégias (recursos)	Avaliação	Tempo
Retomar os conceitos das aulas anteriores.	Utilitarismo, teleologia, imperativo moral da ética utilitarista e conceito de felicidade.	PowerPoint. Manual. Quadro. Computador – Escola Virtual e Aula	Diálogo professor-aluno. Texto de N. Warburton com exercícios para os alunos responderem nos cadernos.	10 minutos.

Definir o princípio de imparcialidade da ética utilitarista.	Atribuir o mesmo peso ao bem-estar de todos os que serão afetados pelas nossas ações.	Digital.	Diálogo professor-aluno. Manual, página 136: texto de John Stuart Mill.	10 minutos.
Identificar o ideal moral da ética utilitarista.	A felicidade de todos os seres humanos, e não apenas a do agente.		Diálogo professor-aluno.	10 minutos.
Explicitar altruísmo ético.	O utilitarismo tem preocupações reformistas de caráter social e político, visando tornar os seres humanos mais solidários e empenhados na construção de uma sociedade mais feliz.		Diálogo professor-aluno.	10 minutos.
Identificar possíveis críticas à ética utilitarista de Stuart Mill.	Não ser independente da religião; não defender direitos de minorias, nomeadamente os direitos das mulheres, por exemplo; saber até que ponto os fins justificam os meios: o direito à vida ou à liberdade deve ser sacrificado em nome da maximização do bem estar geral?		Diálogo professor-aluno. Manual, página 141: "Objecções ao consequencialismo de Mill". Quadro. (Aula Digital) Exercícios de aplicação: A necessidade de fundamentação da moral (John Stuart Mill).	10 minutos.

Conceitos nucleares: utilitarismo: felicidade; bem moral; altruísmo ético.

TPC:

1. Responda às seguintes questões.

1.1 Explique quais seriam as consequências de uma sociedade que sustentasse a sua ação moral na ética utilitarista de Stuart Mill. Justifique.

1.2 Na sua perspectiva, qual das duas éticas (utilitarista e deontológica) resultaria melhor na resolução de problemas morais do dia a dia? Fundamente a sua resposta com exemplos.

Aula 10 e 11

Sumário: Análise comparativa entre as duas teorias éticas: identificar os diferentes princípios morais e critérios para definir a ação moral; explicar em que consiste a justificação da moral de ambas as teorias. Exercícios com os alunos.

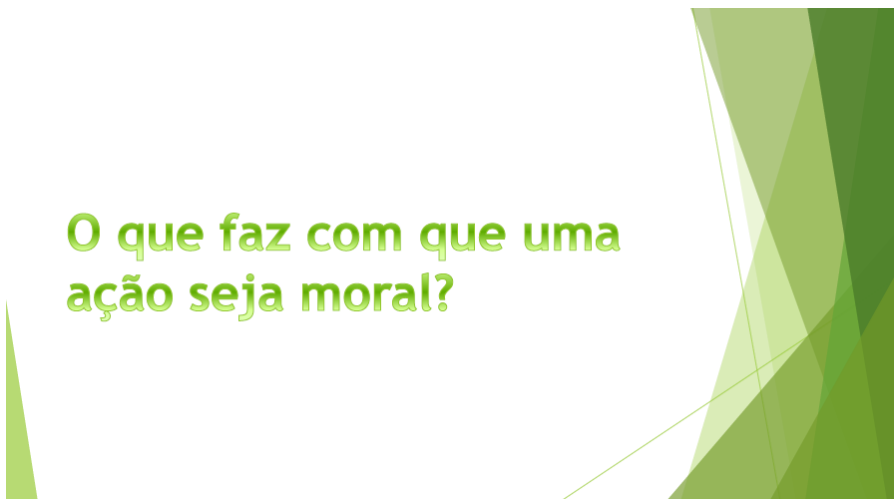
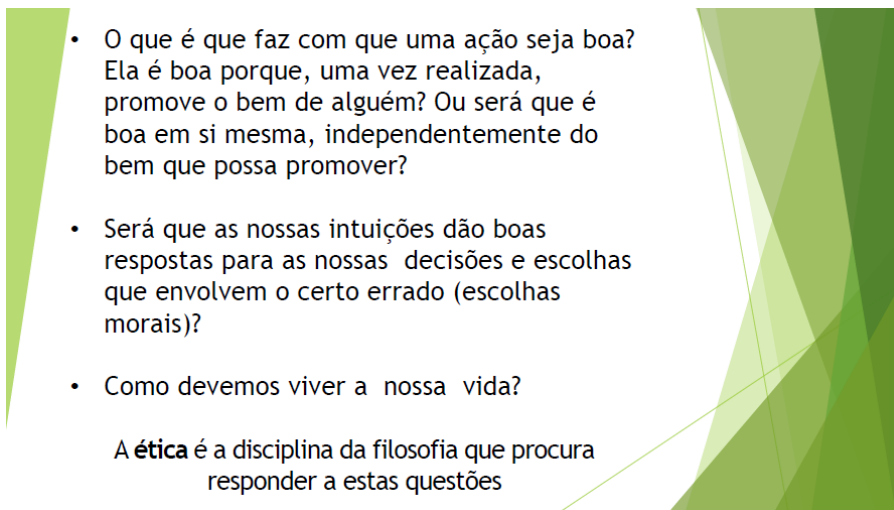
Objetivos/Competências	Conteúdos	Estratégias (recursos)	Avaliação	Tempo
Analisar comparativamente as duas teorias éticas: deontológica e utilitarista.	Análise comparativa entre as duas teorias éticas: deontológica e utilitarista.	PowerPoint. Manual. Quadro. Computador – Escola Virtual e Aula Digital.	Diálogo professor-aluno. Manual, página 126: texto de Nigel Warburton. (Vídeo) Escola virtual: A fundamentação da moral – perspectivas de Kant e Mill. Exercícios da Escola virtual:	50 minutos.
Identificar os diferentes princípios morais de ambas as teorias éticas.	Identificação dos diferentes princípios morais de ambas as teorias éticas.		- Exercício: Kant VS Mill. - Exercício: ética deontológica VS ética consequencialista. - Exercício: distinguir o utilitarismo da ética kantiana.	
Identificar os diferentes critérios para definir a ação moral de ambas as teorias éticas.	Identificação dos diferentes critérios para definir a ação moral de ambas as teorias éticas.		Exercícios da Escola Digital:	
Explicar em que consiste a justificação da moral de ambas as teorias.	Explicar em que consiste a justificação da moral de ambas as teorias.		- A experiência convivencial. Como agir para agir moralmente? (1). - A experiência convivencial. Como agir para agir moralmente? (2).	
Distinguir, de um modo geral, as duas teorias éticas.	Distinguir a ética deontológica e a ética utilitarista.			

Conceitos nucleares: princípios morais; critérios; ação moral; justificação da moral.

TPC: Após o estudo das duas éticas (Kant e Stuart Mill) dadas em aula, elabore num texto bem estruturado a importância da moral na vida do sujeito.

Na sua resposta deverá referir os seguintes aspetos:

- consciência moral;
- dever;
- imperativos morais;
- consequências das ações;
- motivações.



Duas teorias éticas diferentes para responder ao problema da fundamentação da moral:

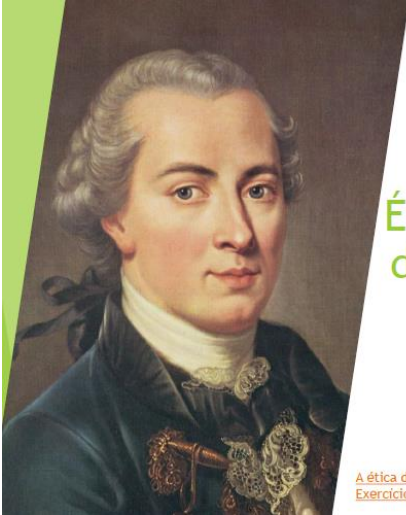
- Teoria deontológica - Immanuel Kant.
- Teoria consequencialista/utilitarista (teleológica) - Stuart Mill.

Perguntas da ética:

- ▶ O que devo fazer e porquê?
- ▶ O que legitima a opção pela moralidade?
- ▶ As normas morais exigem respeito absoluto ou há circunstâncias em que se justifica desrespeitá-las?

O QUE É AGIR MORALMENTE?

Michael Sanders: "O lado moral do assassinato"



Ética deontológica de Immanuel Kant

A ética deontológica de Kant
Exercício 1



Immanuel Kant

Filósofo alemão, um dos mais influentes pensadores do Iluminismo e da época moderna europeia.

1724 - 1804
Königsberg, Reino da Prússia.

Obras mais importantes e influentes:

- Fundamentação da metafísica dos costumes
- Crítica da Razão Pura
- Crítica da Razão Prática
- Crítica da Faculdade de Julgar

O QUE É A DEONTOLOGIA?

Deontologia

“Dever; obrigação” + “Logos, ciência”



Ciência que estuda o dever.

- ▶ O termo foi introduzido em 1834, por Jeremy Bentham, para se referir ao ramo da ética cujo objeto de estudo são os **fundamentos do dever e as normas morais**.
- ▶ É uma das **teorias normativas**, segundo a qual as **escolhas são moralmente necessárias, proibidas ou permitidas**. Portanto, inclui-se entre as **teorias morais que orientam as nossas escolhas sobre o modo como devemos agir**.
- ▶ É também entendida como a parte da Filosofia que trata dos princípios, fundamentos e sistemas da moral.
- ▶ O conceito de **dever**, segundo Kant, implica uma **obrigação moral que o sujeito tem consigo próprio**. Desta forma, é de especial importância a **intenção e motivação** que leva um sujeito a desempenhar uma determinada ação.

Agimos por obrigação jurídica ou obrigação moral (consciência)?

O que diferencia uma norma moral de uma norma jurídica?

Anexo 14 - Plano de Trabalho Semanal 10º Ano (Online)

PLANO DE TRABALHO SEMANAL da DISCIPLINA de FILOSOFIA: ANO 10º TURMA C4

Semana: de 05/04/2021 a 09/04/2021

Dias/Horas	Sumário / Conteúdos / Estratégia / Recursos
3ªfeira (síncrona) 06/04/2021 14:55 – 15:45 15:50 – 16:40	Sumário: Identificar os principais problemas éticos. Introdução à ética deontológica de Immanuel Kant: dever e deontologia; norma moral e jurídica; vontade boa; intenção; lei moral; legalidade e moralidade. Conteúdos: dever e deontologia; norma moral e jurídica; vontade boa; intenção; lei moral; legalidade e moralidade. Estratégias: Projeção de PowerPoint e exercícios com os alunos. Vídeo Escola Virtual: https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/externallesson/183823/L/3160?seType=&coid=141692 Exercícios da Escola Virtual: https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/externallesson/183823/L/3160?seType=&coid=141692 Recursos: - Computador, tablet ou telemóvel com ligação à Internet; Manual 10º ano e caderno.
6ªfeira (assíncrona) 09/04/2021 11:50-12:40	Sumário: Realização dos seguintes exercícios: 1. Verificar se existe alguma norma moral com a qual não está de acordo e explicar o porquê; 2. Explicar a importância da norma moral na execução de uma ação. Conteúdos: Norma moral. Estratégias: Reflexão crítica. Recursos: Computador, tablet ou telemóvel com ligação à Internet; Manual 10º ano e caderno.

Anexo 15 - 4ª Ficha de Avaliação 10º Ano



Escola Secundária de Miraflores

2020/2021 – 3º período

4ª Ficha de avaliação

Nome: _____ 10C4 Nº _____ VERSÃO A

GRUPO I

1. Na resposta a cada um dos itens que se seguem, escolha a opção correta:

1.1 Segundo Kant, a única coisa que pode ser concebida como sendo boa em si mesma é:

- a) O bom talento.
- b) A boa sorte.
- c) A intenção de Deus.
- d) A boa vontade.

1.2 Na perspectiva de Kant, o mundo da natureza e o mundo da ação humana correspondem, respetivamente, ao:

- a) Âmbito da liberdade e ao âmbito da autonomia.
- b) Âmbito dos deveres e ao âmbito dos instintos.
- c) Âmbito da necessidade e ao âmbito da liberdade.
- d) Âmbito dos instintos e ao âmbito do determinismo.

1.3 Pedro decide doar 100 euros ao seu amigo Paulo, fazendo-o apenas por amizade. Esta ação, segundo Kant:

- a) Tem valor moral porque apresenta boas consequências.
- b) Não tem valor moral porque não devemos ajudar os amigos.
- c) Tem valor moral porque foi praticada com boa intenção.
- d) Não tem valor moral porque não foi praticada por dever.

1.4 Uma pessoa acamada que resolve suicidar-se apenas para não causar sofrimento a quem trata dela age, segundo Kant:

- a) Contrariamente ao dever.
- b) Em mera conformidade com o dever.
- c) Por dever.
- d) Segundo a boa vontade.

1.5 Aquele que age sempre honestamente mas apenas para ser reconhecido como honesto, age, segundo Kant:

- a) Contra a lei moral.
- b) Meramente de acordo com a lei moral.
- c) De modo contrário ao dever.
- d) Por respeito à lei moral.

1.6 A mãe do João pergunta ao filho que nota ele teve no teste de Filosofia (tendo sido esta uma nota péssima). Segundo Kant:

- a) É permissível que João minta.
- b) É obrigatório que João diga a verdade.
- c) É recomendável que João se recuse a falar.
- d) É apenas recomendável que João diga a verdade.

1.7 O imperativo categórico:

- a) Indica a forma como devemos agir, sem estabelecer condições.
- b) Diz-nos que, na condição de desejarmos algo, devemos agir de determinada maneira.
- c) É um princípio subjetivo da vontade.
- d) Diz respeito às consequências ou fins da ação.

1.8 Segundo Kant, a vontade é autónoma na medida em que:

- a) A moralidade das nossas ações depende de leis sociais.
- b) É legisladora universal.
- c) A moralidade e a legalidade coincidem.
- d) Escolhe livremente as leis que obteve por experiência.

1.9 A seguinte ideia não constitui uma crítica à teoria moral de Kant:

- a) Não dar atenção às consequências da ação.
- b) Apresentar demasiado rigor formal, afastando as emoções.
- c) Não oferecer soluções satisfatórias para dilemas morais.
- d) Ignorar a existência de princípios morais *a priori*.

1.10 A norma jurídica e a norma moral caracterizam-se por:

- a) A primeira está diretamente ligada à consciência moral do ser humano, enquanto a segunda é aquela que está positivada, isto é, legislada.
- b) Na norma jurídica, o sujeito é capaz de discernir o certo do errado e o bom do mau, sendo apto a fazer os seus próprios julgamentos para executar a ação. A norma moral está diretamente ligada à consciência moral do ser humano.
- c) A primeira está positivada e a segunda está diretamente ligada à consciência moral do ser humano.
- d) A norma moral está positiva de acordo com a consciência. A norma jurídica é coerciva.

1.11 Digo a verdade ao meu amigo porque ele merece saber a verdade.

- a) É uma ação conforme ao dever.
- b) É uma ação conforme ao dever, mas não é por dever.
- c) É uma ação por dever.
- d) É uma ação por dever que não é conforme ao dever.

1.12 A máxima e a lei moral caracterizam-se por:

- a) A primeira é um princípio objetivo que orienta a ação; a segunda é um princípio subjetivo que orienta a ação
- b) A primeira é um princípio subjetivo que orienta a ação; a segunda é um princípio objetivo que orienta a ação.
- c) A máxima é válida para a vontade de todos os seres racionais, indicando a forma como se deve agir.
- d) A lei moral são princípios concretos que o sujeito assume como válidos para a sua vontade.

1.13 De acordo com o utilitarismo:

- a) A finalidade última das nossas ações é, de certo modo, a felicidade.
- b) O bem moral decorre da obediência a princípios inatos.
- c) O supremo bem consiste na diminuição da infelicidade dos amigos.
- d) As ações são úteis na medida em que são bem-intencionadas.

1.14 Os filósofos hedonistas:

- a) Consideram que há prazeres superiores e inferiores.
- b) Defendem que o prazer é a essência da felicidade.
- c) Sustentam que o valor dos prazeres depende só da sua duração.
- d) Acha que o valor dos prazeres depende apenas da sua intensidade.

1.15 Entre dois prazeres, o prazer mais desejável é, segundo Mill, aquele que:

- a) Está mais próximo das sensações corporais.
- b) Implica menos dores físicas.
- c) É maioritariamente preferido pelos que tiveram a experiência de ambos.
- d) É mais intenso e menos duradouro.

1.16 De acordo com o princípio da maior felicidade, as ações moralmente certas são aquelas que:

- a) Trazem mais vantagens do que desvantagens para o agente.
- b) Obedecem a regras morais absolutas.
- c) Conduzem a um grau de felicidade igual à bondade das intenções.
- d) Permitem, de forma imparcial, maximizar a felicidade geral.

1.17 O princípio da felicidade maior é:

- a) Um guia específico obrigatório na tomada de todas as decisões.
- b) Uma regra da moral comum, socialmente instituída.
- c) Um padrão de moralidade.
- d) Um princípio secundário, subordinado ao imperativo categórico.

1.18 Segundo o utilitarismo de Mill:

- a) A felicidade individual é o único fim último desejável.
- b) Há muitas coisas desejáveis como fim último, para além da felicidade.
- c) A virtude é mais desejável do que a felicidade.
- d) A virtude não é um fim separado ou independente da felicidade.

1.19 Não constitui uma crítica ao utilitarismo de Mill:

- a) A passagem indevida do desejado para o desejável.
- b) A dificuldade de cálculo da felicidade e da infelicidade.
- c) O desprezo pelas regras da moralidade comum.
- d) Haver certa incompatibilidade entre os seus princípios e a ideia de justiça.

1.20 No tocante à comparação entre as teorias éticas de Kant e Mill, é correto afirmar que ambas:

- a) Apresentam o mesmo critério de avaliação moral das ações.
- b) Defendem que há um princípio ético fundamental.
- c) Reconhecem que a felicidade é a única coisa com valor intrínseco.
- d) São de caráter deontológico.

(20x5p= 100p)

VA

- 1. A
- 2. C
- 3. D
- 4. A
- 5. B
- 6. B
- 7. A
- 8. B
- 9. D
- 10. C
- 11. C
- 12. B
- 13. A
- 14. B
- 15. C
- 16. D
- 17. C
- 18. D
- 19. C
- 20. B

VB

- 1. A
- 2. B
- 3. C
- 4. D
- 5. C
- 6. D
- 7. C
- 8. D
- 9. A
- 10. C
- 11. D
- 12. B
- 13. B
- 14. A
- 15. C
- 16. B
- 17. C
- 18. D
- 19. B
- 20. B

Grupo II

1. Esclareça em que medida a teoria ética de Kant é deontológica. (20p)

A teoria ética de Kant é deontológica na medida em que considera que o valor moral de uma ação assenta no cumprimento do dever e de princípio a priori, independentemente das suas consequências.

2. Mostre, recorrendo a um exemplo, que a exigência utilitarista da maximização da felicidade geral pode ser incompatível com a ideia de justiça. (20p)

A exigência utilitarista da maximização da felicidade geral pode justificar muitas ações habitualmente consideradas ilegais ou imorais. Por exemplo, à luz do utilitarismo seria defensável que matássemos um cidadão portador de uma doença contagiosa potencialmente fatal se soubéssemos que isso livraria uma comunidade inteira de uma eventual epidemia.

3. Identifique três objeções à ética Kantiana. Explique as objeções de forma fundamentada. (30p)

- 1) O caráter absoluto da lei moral – há situações em que poderá haver justificação para a mentira. Por exemplo, mentir para impedir um ser humano de ser preso pela polícia.
- 2) A existência de princípios morais absolutos não dá resposta a situações em que há conflito de deveres, como, por exemplo, quando estão em confronto o dever de não mentir e o dever de preservar a justiça.
- 3) O rigor e o nível de exigência na definição da ação moral. Por exemplo, quem salva outra pessoa que se afoga faz o que é moralmente justo, seja o seu motivo o dever ou a esperança de ser pago pelo esforço.

Grupo III

1. Analise o caso que a seguir se descreve:

António ficou a saber que a prática do voluntariado era muito valorizada nas entrevistas de emprego. Por isso, contactou uma instituição de apoio a idosos e foi ali admitido durante um ano. Graças ao seu empenho, ele tornou-se bastante popular, tendo assim enriquecido o seu currículo (que era o seu único objetivo.)

- 1.1. Será que a ação de António tem valor moral? Esclareça de que modo Kant e Mill responderiam a esta pergunta e com que argumentos sustentariam as respetivas teses. (30p)

Segundo Kant, a ação descrita não tem valor moral. Isto porque a intenção de António é apenas valorizar o seu currículo, ou seja, a sua motivação principal traduz uma inclinação ou desejo egoísta. Essa ação não teve como motivo determinante o dever de ajudar ou de contribuir para o bem-estar dos outros, quando isso está ao nosso alcance. A ação de António é conforme ao dever, mas não é realizada por dever. Ele não age com boa vontade, não obedece ao imperativo categórico, seguindo antes a máxima "Ajuda os outros sempre que essa ajuda servir os teus interesses pessoais". António não pode querer que essa máxima se converta em lei universal; por outro lado, apoiar idosos apenas para valorizar o seu currículo é tratá-los como meros meios e não como fins.

Segundo Mill, a ação descrita tem valor moral. Isto porque, além de contribuir para a felicidade (ou para a atenuação da infelicidade) dos idosos, a ação de António também contribui para o seu benefício pessoal. A sua ação obedece ao princípio da utilidade ou princípio da maior felicidade, contribuindo para maximizar a felicidade geral. O facto de ser motivada pelo desejo de valorização do currículo não retira valor moral a essa ação: para Mill, o que é relevante na apreciação do valor moral das ações são as consequências (que, nesse caso, são previsivelmente as melhores) e não as intenções ou os motivos do agente.

Bom trabalho!

FIM

As aulas *online* com o 10º ano também decorreram bastante bem e de forma muito dinâmica. Os alunos até se comportaram melhor, uma vez que, sendo obrigados a desligar os microfones quando não falavam para a turma, estavam impedidos de fazer barulho e

de falar uns com os outros.

Entretanto, com o 11º ano iniciei, ainda em formato *online*, a temática das *Teorias Explicativas do Conhecimento* (**Anexos 16, 17, 18 e 19**). Comecei por construir um debate em torno da possibilidade de se poder conhecer ou não alguma coisa e de podermos ou não confiar nos nossos sentidos que já nos enganaram várias vezes. Após introduzi-los no tema com estas e outras questões, apresentei uns vídeos da Aula Digital e da Escola Virtual sobre a vida de Descartes para lhes suscitar o interesse. Passado umas semanas, retomámos novamente o presencial.

Anexo 16 - Plano de Trabalho Semanal 11º Ano (Online)



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO



MIRAFLORES

Plano de E@D – Agrupamento de Escolas de Miraflores

PLANO DE TRABALHO SEMANAL DISCIPLINA: FILOSOFIA /11º C4

Semana: de 05/04/2021 a 09/04/2021

Dias	Sumário / Conteúdos / Estratégia / Recursos
(Síncrona) 4ªfeira 07/04 11:50-12:40	Sumário: Continuação do ceticismo pirrónico. Introdução ao racionalismo de Descartes. A dúvida cartesiana. Conteúdos: Ceticismo pirrónico, racionalismo e dúvida cartesiana. Estratégias: Projeção de PowerPoint. Exercícios: https://filosofianaescola.com/questoes/questoes-sobre-ceticismo/ Vídeo da Escola Virtual: https://app.escolavirtual.pt/ims/playerteacher/externallesson/183826/L/3226?seType=&coid=135287 Recursos: Computador, tablet ou telemóvel com ligação à Internet, Manual do 11ºano.
(Assíncrona) 4ªfeira 07/04 12:40-13:30	Sumário: Identificar as características da dúvida cartesiana e explicar em que consiste cada uma das características. Explicar porque é que a dúvida cartesiana surge enquanto método. Conteúdos: Dúvida cartesiana. Estratégias: Pesquisa no Manual do 11ºano ou na internet. Recursos: Computador, tablet ou telemóvel com ligação à Internet, Manual do 11ºano.
(Síncrona) 6ªfeira 09/04 09:55-10:45	Sumário: Continuação do cartesianismo: cogito. Características do cogito. Conteúdos: Cogito ergo sum: primeira verdade clara e distinta. Estratégias: Projeção de PowerPoint Vídeo Aula Digital: https://auladigital.leya.com/catalogs/index.html#resources_repository/search/120/bundles/f7e5368e-964e-4986-9b91-92ae13056501/views/27bf4aa3-fc30-4f56-86ef-eb4fc93e7287/resources/77c5500a-d006-41c6-a3ee-9c44d0f0dc1b/?name=Da%20d%C3%A8Avida%20ao%20%22cogito%22&file=68273.zip&type=contents&mimetypr=application%2Fvnd.leya.directory2%28zip&typologv=Anima%C3%A7%C3%A3o&q=3%3D11A%25s4%3DFilosofia Vídeo Aula Digital: https://auladigital.leya.com/catalogs/index.html#resources_repository/search/120/bundles/f7e5368e-964e-4986-9b91-92ae13056501/views/27bf4aa3-fc30-4f56-86ef-eb4fc93e7287/resources/85369b09-a01f-4d9c-927a-2c0ccc1fb27/?name=Experi%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pensamento%3A%20Cogito%2C%20ergo%20sum&file=68353.mp4&type=contents&mimetypr=video%2Fmp4&typologv=V%C3%A8deo&q=4%3DFilosofia%25s3%3D11A Recursos: Computador, tablet ou telemóvel com ligação à Internet, Manual do 11ºano.

Anexo 17 - PowerPoint 11º Ano: «O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica: descrição e interpretação da atividade cognoscitiva»

MÓDULO IV - O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva

Pensar 11 | Filosofia 11º ano
Texto Editores, Lda 2014

SEXTO EMPÍRICO E CETICISMO PIRRÓNICO

[Pirro e o ceticismo](#)
[Em busca da Verdade - Ceticismo e Dogmatismo](#)

Pirronismo

- **Pirronismo**, também conhecido como ceticismo pirrónico, foi uma tradição da corrente filosófica do ceticismo fundada por **Enesidemo de Cnossos** no século I d.C., e registada por Sexto Empírico (médico e filósofo grego) no século III.
- O seu nome deriva de **Pirro de Élis**, um **cético** que viveu cerca de 365 a 275 a.C., e que se tornou mais conhecido depois das exposições feitas por Sexto Empírico sobre o seu pensamento acerca da suspensão radical do juízo.
- Os escritos de Sexto Empírico reapareceram na segunda metade do século XVI.
- Foram esses textos que contribuíram para o surgimento do pensamento cético no início da filosofia moderna, em especial nos escritos de Montaigne (1533-1592).
- A força e o impacto do pirronismo foram tão grandes que refutar o ceticismo tornou-se um dos principais desafios da **filosofia moderna**.



Enesidemo de Cnossos



Pirro de Élis

Ceticismo

- O **ceticismo** é qualquer atitude de questionamento para com o conhecimento, factos, opiniões ou crenças estabelecidas.
- Filosoficamente, é a doutrina da qual a mente humana pode não atingir certeza alguma a respeito da verdade.
- O ceticismo filosófico é uma abordagem global que requer todas as informações suportadas pela evidência.
- O ceticismo filosófico clássico deriva da Skeptikoi, uma escola que "nada afirma". Adeptos de pirronismo, por exemplo, suspenderam o julgamento em investigações. Os céticos podem até duvidar da confiabilidade de seus próprios sentidos.

"Nada pode ser conhecido, nem mesmo isto".

Os céticos pirrónicos **questionam o saber estabelecido** e veem o **dogmatismo** como uma doença da mente.

Ao invés de não acreditarem em Deus, poderes psíquicos, etc., baseados na falta de evidências de tais coisas, **os pirrónicos reconhecem que não podemos estar certos de que evidências novas não possam aparecer no futuro, de modo que se mantêm abertos na sua pesquisa e num questionamento perpétuo.**

Sexto menciona o desenvolvimento, por parte dos céticos, de determinados tipos de argumentos que constituem essencialmente um **questionamento radical da experiência dos sentidos como o critério de verdade**.

Tratam-se dos **cinco modos de Agripa**.

■ O primeiro é o da **discordância ou diafonia**

Consiste em reconhecer a existência de significativas **diferenças de opiniões entre os homens**, de maneira particular entre as doutrinas dos filósofos. Devido à equivalência das opiniões e doutrinas opostas e da impossibilidade de resolver o desacordo existente entre elas, conclui que é preciso **suspender o juízo** sobre quais são verdadeiras e quais são falsas.

■ O segundo é o da **regressão ao infinito**

Consiste em considerar que **todo argumento exige uma prova que, ela mesma, deve ser provada** – do contrário seria arbitrária –, e assim por diante, de modo que **não podemos jamais chegar ao fim**.

- O terceiro é o da **relação (erro de percepção)**

Explora o facto de que toda representação que temos de um objeto é relativa à natureza do sujeito e às condições nas quais se encontra o objeto, de modo que não podemos saber como as coisas são na realidade, objetivamente, mas apenas dizer como nos aparecem.

Não é possível chegar a um conhecimento universal.

O texto de Aristocles (séc. II), reproduzido na obra “Preparação Evangélica”, de Eusébio de Cesareia (265?- 339) resume este princípio filosófico:

“Aquele que quiser ser feliz deve considerar três pontos: em primeiro lugar, o que são as coisas em si mesmas? Depois, que disposições devemos ter em relação a elas? Por fim, o que nos resultará dessas disposições?”

As coisas não têm diferença entre si, e são igualmente incertas e indiscerníveis. Por isso, as nossas sensações e os nossos juízos não nos ensinam o verdadeiro nem o falso.

Por conseguinte, não devemos nos fiar nos sentimentos nem na razão, mas permanecer sem opinião, sem nos inclinarmos para um lado ou para o outro, impassíveis.” – epoché e ataraxia

Dogmatismo

O **dogmatismo** é fundamentado:

- na verdade absoluta;
- na capacidade do homem de obter a verdade sem questionamento;
- aceitar sem discussão o que afirmam ou alegam.

Por isso, o dogmatismo é aceitar como verdade de tudo o que existe e está em sua volta como nos diz a percepção natural humana.

Exercícios

1.2. TEORIAS EXPLICATIVAS DO CONHECIMENTO

Qual a origem do conhecimento?

Qual a possibilidade de conhecer?

Empirismo e racionalismo



[Empirismo e racionalismo](#)



O racionalismo de René Descartes

Filósofo, físico e matemático francês.
1596 – 1650, França.

[O racionalismo de Descartes](#)

Anexo 18 - 4ª Ficha de Avaliação 11º Ano



MIRAFLORES
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Escola Secundária de Miraflores

2020/2021 – 3º período

4ª Ficha de avaliação

Nome: _____ 11C4 Nº _____ VERSÃO A

GRUPO I

1. Na resposta a cada um dos itens que se seguem, escolha a opção correta.

1.1 “Descartes é um filósofo cético”. Esta afirmação é:

- (A). Falsa, porque a dúvida é provisória, sendo apenas um meio para atingir o conhecimento.
- (B). Falsa, porque a dúvida é metódica, constituindo uma forma de negar todo o conhecimento.
- (C). Verdadeira, porque a dúvida é hiperbólica, levando-nos a questionar tudo aquilo em que habitualmente confiamos.
- (D). Verdadeira, porque a dúvida é radical, aplicando-se inclusivamente ao cogito.

1.2 O ceticismo:

- (A). É qualquer atitude de questionamento para com o conhecimento, factos, opiniões ou crenças estabelecidas.
- (B). É qualquer atitude de questionamento para com o conhecimento, factos, opiniões ou crenças estabelecidas, até atingir uma verdade absoluta.
- (C). Afirma a impossibilidade de conhecer e a necessidade do dogmatismo.
- (D). Filosoficamente, é a doutrina da qual a mente humana pode atingir a verdade através da suspensão do juízo.

1.3 Em termos gerais, o ceticismo radical pode ser caracterizado como a perspetiva segundo a qual:

- (A). Todas as nossas crenças são falsas.
- (B). Pode haver conhecimento “a priori”.
- (C). É impossível ter justificação seja do que for.
- (D). O conhecimento não precisa de justificação.

1.4 O conhecimento “a priori” é constituído por aquelas crenças que:

- (A). Só podemos justificar sem recorrer à experiência.
- (B). Só podemos justificar recorrendo à experiência.
- (C). Podemos justificar sem recorrer à experiência.
- (D). Podemos justificar recorrendo à experiência.

1.5 Os três modos de Agripa (discordância/diafonia, regressão ao infinito e relação) caracterizam-se da seguinte maneira:

- (A). O primeiro considera que todo argumento exige uma prova que, ela mesma, deve ser provada, e assim por diante até ao infinito. O segundo explora o facto de que toda representação que temos de um objeto é relativa à natureza do sujeito e às condições nas quais se encontra o objeto, de modo que não podemos saber como as coisas são na realidade. E o terceiro reconhece a existência de significativas diferenças de opiniões entre os homens, e, por isso, conclui que é preciso suspender o juízo sobre quais são verdadeiras e quais são falsas.
- (B). O primeiro explora o facto de que toda representação que temos de um objeto é relativa à natureza do sujeito e às condições nas quais se encontra o objeto, de modo que não podemos saber como as coisas são na realidade. O segundo considera que todo argumento exige uma prova que, ela mesma, deve ser provada, e assim por diante até ao infinito. E o terceiro consiste em reconhecer a existência de significativas diferenças de opiniões entre os homens, e, por isso, conclui que é preciso suspender o juízo sobre quais são verdadeiras e quais são falsas.
- (C). O primeiro explora o facto de que toda representação que temos de um objeto é relativa à natureza do sujeito e às condições nas quais se encontra o objeto, de modo que não podemos saber como as coisas são na realidade. O segundo reconhece a existência de significativas diferenças de opiniões entre os homens, e, por isso, conclui que é preciso suspender o juízo sobre quais são verdadeiras e quais são falsas. E o terceiro considera que todo argumento exige uma prova que, ela mesma, deve ser provada, e assim por diante até ao infinito.
- (D). O primeiro reconhece a existência de significativas diferenças de opiniões entre os homens, e, por isso, conclui que é preciso suspender o juízo sobre quais são verdadeiras e quais são falsas. O segundo considera que todo argumento exige uma prova que, ela mesma, deve ser provada, e assim por diante até ao infinito. E o terceiro explora o facto de que toda representação que temos de um objeto é relativa à natureza do sujeito e às condições nas quais se encontra o objeto, de modo que não podemos saber como as coisas são na realidade.

1.6 Descartes responde aos céticos utilizando:

- (A). A matemática para resolver a questão da relação; a razão para resolver a questão da discordância/diafonia; e a crença autojustificada para resolver a questão da regressão ao infinito.
- (B). A matemática para resolver a questão da regressão ao infinito; a razão para resolver a questão da discordância/diafonia; e a crença autojustificada para resolver a questão da relação.
- (C). A matemática para resolver a questão da discordância/diafonia; a razão para resolver a questão da regressão ao infinito; e a crença autojustificada para resolver a questão da relação.
- (D). A matemática para resolver a questão da discordância/diafonia; a razão para resolver a questão da relação; e a crença autojustificada para resolver a questão da regressão ao infinito.

1.7 Descartes considera que o cogito é um princípio especialmente seguro, porque é:

- (A). Obtido por um processo *a posteriori*.
- (B). Resiste à dúvida metódica.
- (C). Confirmado pela experiência.
- (D). O fundamento do conhecimento.

1.8 Considere os seguintes enunciados relativos ao estatuto do cogito, no sistema de Descartes.

O cogito é:

1. o primeiro princípio do sistema do conhecimento.
2. uma verdade que se deduz de outras verdades.
3. uma verdade descoberta com o apoio dos sentidos.
4. uma verdade puramente racional.

Deve afirmar-se que

- (A). 2 é correto; 1, 3 e 4 são incorretos.
- (B). 2 e 3 são corretos; 1 e 4 são incorretos.
- (C). 1 e 4 são corretos; 2 e 3 são incorretos.
- (D). 1, 2 e 3 são corretos; 4 é incorreto.

1.9 Hume considera que:

- (A). As impressões são cópias das ideias.
- (B). As ideias são cópias das impressões.
- (C). Não há distinção entre impressões e ideias.
- (D). Não há relação entre impressões e ideias.

1.10 Considere os seguintes enunciados relativos à comparação entre as teorias do conhecimento de Descartes e de David Hume.

1. Para o primeiro, todas as ideias são inatas; para o segundo, nenhuma ideia é inata.
2. Os dois autores defendem que há ideias que têm origem na experiência.
3. Para o primeiro, o conhecimento tem de ser indubitável; para o segundo, pode não ser indubitável.
4. Os dois autores defendem que não há conhecimento sem experiência.

Deve afirmar-se que

- (A). 1, 2 e 3 são corretos; 4 é incorreto.
- (B). 2 e 3 são corretos; 1 e 4 são incorretos.
- (C). 1, 3 e 4 são corretos; 2 é incorreto.
- (D). 1 e 4 são corretos; 2 e 3 são incorretos.

1.11 Imagine que decide submeter as suas ideias ao teste da dúvida cartesiana. Qual das ideias seguintes seria a mais resistente à dúvida?

- (A). Ao longe, uma ave cruza o céu.
- (B). Toco com as mãos numa folha.
- (C). Não estou a flutuar no espaço.
- (D). O quadrado tem quatro lados.

1.12 Segundo Descartes, a crença de que o mundo físico existe é:

- (A). Falsa. Não sabemos nada além do que a experiência nos dá.
- (B). Verdadeira. Podemos inferir a sua verdade a partir da crença de que Deus existe.
- (C). Verdadeira. A dúvida apenas limita a nossa confiança nos sentidos, não pondo em causa a existência do mundo.
- (D). Falsa. A possibilidade de existir um génio maligno permite-nos duvidar dela.

1.13 Considere os seguintes enunciados relativos à dúvida cartesiana.

Para Descartes a dúvida é:

- 1. um instrumento de exame crítico dos conhecimentos que conduz ao ceticismo.
- 2. estrategicamente hiperbólica para permitir separar radicalmente o verdadeiro do falso.
- 3. um ato exercido por um sujeito que não alcança, por esse meio, qualquer verdade.
- 4. um ato que permite afastar o conhecimento humano de qualquer referência a Deus.

Deve afirmar-se que

- (A) 1 e 4 são corretos; 2 e 3 são incorretos.
- (B) 2 é correto; 1, 3 e 4 são incorretos.
- (C) 1 é correto; 2, 3 e 4 são incorretos.
- (D) 3 e 4 são corretos; 1 e 2 são incorretos.

1.14 De acordo com David Hume, as ideias acerca da natureza só estão adequadamente justificadas quando se apoiam

- (A). No princípio da uniformidade da natureza.
- (B). Na razão.
- (C). Na experiência.
- (D). Em argumentos indutivos fortes.

1.15 Identifique o par de termos que permite completar adequadamente a afirmação seguinte.
A dúvida cartesiana é _____; por isso, Descartes não é um filósofo _____.

- (A). (...) cética ... empirista.
- (B). (...) metódica ... racionalista.
- (C). (...) metódica ... cético.
- (D). (...) hiperbólica ... empirista.

1.16 A crença de que Deus existe é, segundo Descartes:

- (A). Uma crença verdadeira *a posteriori*.
- (B). Uma crença verdadeira justificada empiricamente.
- (C). Uma crença verdadeira *a priori*.
- (D). Uma crença verdadeira cética.

1.17 Segundo Descartes, o cogito é uma ideia clara e distinta porque:

- (A). É uma verdade inquestionável que pensamos constantemente.
- (B). É uma verdade inquestionável que existem conhecimentos *a priori*.
- (C). Não é possível questionar racionalmente a nossa existência física.
- (D). Não é possível questionar racionalmente a sua verdade.

1.18 De acordo com a teoria do conhecimento de Hume, um exemplo de conhecimento sobre questões de facto é:

- (A). O perímetro é a soma de todos os lados.
- (B). Um argumento formalmente válido é aquele em que a conclusão se segue logicamente das premissas.
- (C). O ser perfeito é aquele que tem todas as perfeições.
- (D). Os diamantes são feitos de carbono.

1.19 Segundo Hume, a ideia de Deus:

- (A). É o resultado de um trabalho da imaginação a partir de ideias simples que derivam de impressões.
- (B). É fruto da experiência externa, da impressão que temos do próprio ser perfeito.
- (C). Não existe.
- (D). É inata e tem origem no próprio ser perfeito.

1.20 Compara as perspetivas de Descartes e Hume quanto às afirmações seguintes:

1. O mundo exterior não existe.
2. O conhecimento precisa de um fundamento.
3. Todo o conhecimento é "a posteriori".

- (A). Ambos concordam que 2 é verdadeira e que 1 é falsa.
- (B). Ambos concordam que 2 é verdadeira e que 3 é falsa.
- (C). Hume considera que 1 é verdadeira, ao passo que Descartes a considera falsa.
- (D). Hume considera que 3 é verdadeira, ao passo que Descartes a considera falsa.

(20x5 pontos = 100 pontos)

VA

1. A
2. A
3. A
4. A
5. D
6. D
7. B
8. C
9. B
10. A
11. D
12. B
13. B
14. A
15. C
16. C
17. D
18. D
19. A
20. A

VB

1. A
2. B
3. D
4. A
5. A
6. A
7. C
8. A
9. B
10. D
11. D
12. C
13. B
14. A
15. B
16. C
17. B
18. D
19. A
20. D

Grupo II

1. Descartes considera que existem três tipos de ideias que nos dão conteúdos diferentes da realidade. Indique as ideias e explique em que consistem. (20p)

Ideias inatas (razão): Ideias claras e distintas que provêm de Deus e são alcançadas apenas por intuição, sem recurso à experiência. Ex: conceitos da matemática.

Ideias adventícias: Ideias sobre as coisas que provêm dos sentidos e da experiência, sendo, por isso, suscetíveis de serem falsas. Ex: ideias sobre os objetos exteriores.

Ideias factícias: Ideias que resultam da imaginação a partir da relação estabelecida com as ideias adventícias, sendo, por isso, irreais. Ex: ideia de cavalo alado.

2. David Hume afirma que a nossa mente produz dois tipos de percepção. Indique os tipos de percepção e explique em que consistem. (20p)

Impressões (sentir): Dados sensoriais da experiência interna e externa (emoções e sensações) que afetam o sujeito no momento atual através da sensibilidade. Estas impressões caracterizam-se por serem vivas e intensas.

Ideias (pensar): Imagem mental retirada das impressões sensíveis. As ideias são cópias das impressões que o sujeito retém depois de ser afetado pela experiência sensível. As ideias são menos intensas e mais desvanecidas do que as impressões.

3. Leia o seguinte texto.

Todas as ideias são copiadas de impressões ou de sentimentos precedentes e, onde não pudermos encontrar impressão alguma, podemos ter a certeza de que não há qualquer ideia. Em todos os exemplos singulares das operações de corpos ou mentes, não há nada que produza qualquer impressão e, consequentemente, nada que possa sugerir qualquer ideia de poder ou conexão necessária. Mas quando aparecem muitos casos uniformes, e o mesmo objeto é sempre seguido pelo mesmo evento, começamos a ter a noção de causa e de conexão.

David Hume, Tratados Filosóficos I, Investigação sobre o Entendimento Humano, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2002 (texto adaptado)

- 3.1 A partir do texto, exponha a tese empirista de Hume sobre a origem da ideia de conexão causal. Na sua resposta, integre, de forma pertinente, informação do texto. (30p)

A resposta integra os seguintes aspetos, ou outros considerados relevantes e adequados.

- Apresentação da perspetiva empirista de David Hume: o conhecimento do mundo está limitado àquilo de que temos experiência. (7.5p)
- Esclarecimento da ideia de conexão causal: perante dois acontecimentos sucessivos, o primeiro dá origem ao segundo, ou o segundo ocorre porque o primeiro existiu anteriormente. (7.5p)
- Apresentação das razões pelas quais a ideia de conexão causal não pode ser adequadamente justificada pela experiência: a experiência apenas pode revelar a sucessão e a conjunção constante de acontecimentos, mas não nos dá a ideia de conexão necessária entre acontecimentos. (7.5p)
- Explicação do fundamento da ideia de conexão causal: é o peso do hábito que nos leva a crer que dois acontecimentos que se sucedem ou que acontecem conjuntamente têm uma relação causal entre si. (7.5p)

Grupo III

1. Leia o seguinte texto.

Mas, porque a razão me persuade logo que não devo menos cuidadosamente coibir-me de dar o meu assentimento às coisas que não são plenamente certas e indubitáveis do que às abertamente falsas, para rejeitá-las todas basta que se me depare em uma delas qualquer razão de dúvida. Para isso, não tenho que percorrê-las cada uma em particular, trabalho que seria sem fim: porque uma vez minados os fundamentos, cai por si tudo o que está sobre eles edificado, atacarei imediatamente aqueles princípios em que se apoiava tudo o que anteriormente acreditei.

Descartes, *Meditações sobre a Filosofia Primeira*, Coimbra, Almedina, 1978, pp. 106-107

1.1. A partir do texto, estabeleça a relação entre dúvida e verdade no pensamento de Descartes. Na sua resposta deve referir:

- A natureza, alcance e utilidade da dúvida. (15p)
- O que Descartes entende por conhecimento verdadeiro; (15p)

Uma vez que os sentidos já nos enganaram no passado e, por isso, não devemos fundar o nosso conhecimento na experiência sensível, Descartes vai usar a dúvida como a primeira regra do método cartesiano. O método consiste em exercer sistematicamente a dúvida, a fim de nunca aceitar como verdadeiro aquilo que não for claro, distinto e, portanto, evidente. A dúvida assume assim um caráter metódico, hiperbólico, radical, universal e provisório. A dúvida enquanto método, sujeita a um conjunto de regras, é o primeiro passo na procura da verdade, sendo que consiste em partir de um ceticismo provisório para assegurar a inexistência de erros.

Por conhecimento verdadeiro, Descartes entende tudo aquilo que nos vem ao espírito/razão de forma clara e distinta e que consegue resistir à dúvida (exemplo: cogito). Só o pensamento/razão/raciocínio dedutivo se apresenta como uma fonte segura de conhecimento capaz de discernir o certo do errado, o verdadeiro do ilusório. Este resulta de uma atividade do próprio sujeito e não é algo que venha simplesmente de fora dele, logo, só a razão dispõe de condições únicas e inatas para garantir o seu caráter de evidência e universalidade.

Bom trabalho!

FIM

5.3. Fim do confinamento e retoma do presencial

Com a retoma do presencial, já na reta final do estágio, terminei a lecionação das temáticas *A necessidade de fundamentação da moral: análise comparativa de duas perspetivas filosóficas* e *Teorias Explicativas do Conhecimento* ao 10º e 11º ano, respetivamente.

Nesta fase terminal, após vários semanas e meses de lecionação, sem interrupção, e depois de uma experiência única com o *online* (lecionei, no total, mais de 60 aulas), podia afirmar a minha segurança, conforto e segurança a dar aulas.

Fiz também questão de lhes ensinar conteúdos que nem sempre fossem relacionados com a matéria das aulas. Por exemplo, quando no *online* foi solicitada a resolução de certos exercícios ao 11º ano, muitos fizeram plágio da *internet*, sendo que recebi 10

respostas iguais de alunos diferentes. Assim que retomámos o presencial, achei oportuno abordar o assunto com os alunos, de forma transparente e honesta, explicando-lhes a gravidade da situação em contexto escolar, pessoal e profissional.

5.4. Importância da Filosofia na Educação

Ter a possibilidade de lecionar a disciplina de Filosofia foi algo que me marcou imenso. Demonstrar aos alunos a importância da filosofia nas suas vidas, não apenas numa perspetiva académica, mas numa perspetiva de construção pessoal, é algo desafiador e, simultaneamente, fascinante.

Dada a complexidade da disciplina, e do difícil que é fazer alunos de Ciências e Tecnologias perceberem a utilidade e funcionalidade da disciplina, uma vez que o pensamento abstrato, teórico e metafísico por vezes lhes faz confusão, durante as aulas, como metodologia, apostei sempre na aproximação dos conteúdos escolares ao real, algo que é bastante acessível de fazer visto que a filosofia parte da própria vida. Ensinar filosofia permitiu-me assim fazer esse balanço de modo muito interessante entre o real e o metafísico e entre a teoria e a prática. Para complementar o ensino e certificar-me da compreensão dos conteúdos lecionados, procurava fazer exercícios de aplicação para ver se efetivamente os alunos tinham compreendido a matéria e sabiam aplicá-la. Por exemplo, após ter ensinado aos alunos de 10º ano a diferença entre “agir por dever” e “agir conforme ao dever” na ética Kantiana, apresentei algumas frases no *PowerPoint* e perguntei a cada aluno qual a expressão que se aplicava a determinada frase e qual a razão da sua escolha.

Procurei também fazer ao máximo uso de ferramentas interativas para que as aulas não se tornassem monótonas e meramente expositivas, promovendo a participação constante dos alunos, o espírito crítico, a reflexão crítica dos conteúdos abordados e discussões em grupo. Nesse sentido, também senti que a filosofia foi fundamental para me proporcionar o ambiente pretendido de sala de aula: um ambiente de diálogo, debate e partilha de ideias.

5.5. Reflexão do meu percurso enquanto professora estagiária

Dar aulas enquanto professora estagiária foi uma experiência desafiadora e bastante

enriquecedora que me permitiu aprender diariamente coisas novas, não só com a experiência de lecionação, mas também com a orientação da orientadora e com a dinâmica e interação com os próprios alunos.

Considereei que, no geral, as aulas com o 10º C4 foram bastante dinâmicas e senti que, com eles, por serem uma turma bastante irrequieta, pude desenvolver e trabalhar certas estratégias que me permitiram construir a minha figura de autoridade, contrabalançando com a construção de uma relação de empatia e confiança com eles. É claro que as mesmas estratégias não resultam para todas as turmas nem para os mesmos anos, pois, se houvesse uma lei universal para “dominar” os alunos, os professores deixariam de ter problemas em sala de aula. Contudo, faz parte da função de um professor ir experimentando coisas novas e ver o que resulta com cada turma. É normal errar e haver estratégias que não resultam, porém, o importante é não desmotivar e persistir no bom ambiente de sala de aula. À medida que se vai dominando novas estratégias e se vai conseguindo criar um bom ambiente, o resultado é altamente satisfatório. A turma do 11ºC4 foi bastante acessível, com alunos simpáticos, humildes e educados, sendo que não houve qualquer tipo de problema na lecionação. A turma sabia distinguir nitidamente o momento de sala de aula do momento de recreio, o que facilitou bastante a dinâmica da aula. Esta turma foi o exemplo perfeito de uma autoridade bem-sucedida, porque eles próprios tinham consciência do papel do professor e apresentavam respeito pela figura do professor.

Após este exigente trabalho de lecionação, apercebi-me de que se há imensas temáticas que importa estudar na vertente letiva, pedagógica e didática, começar pela questão da autoridade é essencial, uma vez que a autoridade define o tipo de professor que se vai ser, as barreiras que se vão estabelecer e a mensagem que se vai transmitir. Nesse sentido, é de extrema importância fazer este estágio profissional da PES que nos dá a possibilidade de analisar e experienciar estas situações, enquanto somos orientados por um professor competente e experiente, que tem as ferramentas necessárias para nos encaminhar no cumprimento das funções e no conhecimento das nossas competências.

A autoridade construída com o domínio e clareza na transmissão dos conteúdos, boa comunicação, boa projeção de voz, diálogo e respeito para com os alunos, permitiu-me orientar as aulas, promover um espaço de respeito e entreajuda, e guiar os alunos da forma que, enquanto professora, considereei mais benéfica.

No final, fruto daquilo que considero uma boa construção da minha autoridade – uma autoridade firme, que, simultaneamente, permitia a boa disposição nas aulas e uma

interação, por vezes, bastante divertida –, foi revigorante ver que houve um progresso da minha parte e dos alunos, um crescimento de parte a parte na forma como aprendemos a lidar uns com os outros, e na confiança e cumplicidade adquirida de ambas as partes.

Apesar da exigência experienciada do trabalho docente, não só pela exposição que exige, mas pela dificuldade que é, para um professor, lidar e disciplinar vários adolescentes numa turma, senti que o objetivo foi cumprido e que, como resultado, pude crescer e amadurecer com o estágio, bem como adquirir uma nova perspetiva da vida e das relações interpessoais.

Realizei imensos *PowerPoints* com a matéria clara e sucinta, fichas de avaliação, atividades, planificações, entre outros, sempre com organização e método, procurando contribuir para o sucesso curricular dos alunos.

A realização de fichas de avaliação, exercícios e planificações foram essenciais para a minha profissionalização. A construção de planificações é um processo exigente que requer tempo, dedicação e rigor técnico, uma vez que acompanha e regista toda a execução de tarefas realizadas pelo professor durante o ano letivo. Este trabalho de planificar as aulas permite que o docente possa organizar e estruturar os conteúdos das aulas, bem como fazer uma previsão daquilo que serão os conteúdos lecionados nas aulas futuras e de que forma é que serão ensinados. A planificação permite que o docente perspetive um objetivo e articule de forma sistemática os meios para o concretizar. Para além disso, é essencial que, caso surja um imprevisto e o professor tenha de faltar, a planificação permita orientar e guiar um professor substituto naquilo que foi feito e naquilo que estava programado para fazer nessa aula. Daí que seja essencial que a planificação seja bem realizada, deixando claro os objetivos das aulas, os conteúdos que se vão ser lecionados, as estratégias e recursos que vão ser administrados e o tempo que será dispensado para cada tema.

As fichas de avaliação também são um trabalho bastante exigente que requer estruturação, criatividade e muitas horas de trabalho por parte do professor para que possa avaliar, de forma correta, os resultados do aluno, a sua atenção nas aulas e os níveis de estudo. As fichas de avaliação requerem, portanto, que o docente tenha o cuidado de avaliar diferentes competências dos alunos, devendo ser, por isso, diversificado, com perguntas de escolha múltipla, perguntas que existem resposta direta, perguntas que exigem desenvolvimento, quadros para fazer ligações, entre outros, bem como diversas vertentes da matéria lecionada em aula, e com umas perguntas mais acessíveis e outras

mais desafiadoras. Um aluno pode ser, por exemplo, bom numa matéria e não ser noutra, ou um aluno pode ser bom em escolha múltipla por saber a matéria e não ser bom a responder a perguntas de desenvolvimento por não saber expressar devidamente os seus pensamentos ou não saber escrever, e vice-versa.

Apesar da avaliação dos alunos ser contínua pelo modo como se comportam nas aulas, fazem as atividades, os trabalhos de casa, a assiduidade, entre outros componentes, a ficha de avaliação permite avaliar a evolução da aprendizagem, o nível de interesse dos alunos nos conteúdos e conhecer os pontos fortes e fracos do aluno.

A despeito da avaliação escrita ser fundamental na avaliação das aulas, deve ser sempre complementada com a avaliação oral, em que os alunos devem ter a oportunidade de realizar um trabalho de forma independente e pensar em argumentos para defender o seu trabalho. Muitos alunos destacam-se em apresentações orais, apesar de serem fracos nas avaliações escritas. E vice-versa. As avaliações orais permitem avaliar outras vertentes do aluno, como a capacidade comunicativa, a clareza e objetividade, a capacidade de realizar um trabalho de investigação autonomamente, a capacidade de estruturar um trabalho com uma tese, argumentos e contra-argumentos e conclusão, e de defenderem cada conteúdo presente nessa estrutura, a forma como gerem o tempo, a forma como articulam os elementos, a sua criatividade, entre outros.

O docente deve, por isso, apostar em diversas ferramentas de avaliação para que se possa analisar toda as competências do aluno, sublinhando aquilo em que se destaca e o que é que precisa de ser trabalhado.

CONCLUSÃO

Em suma, para formar sujeitos responsáveis e autônomos, capazes de saber os limites da sua liberdade, respeitar a liberdade dos outros e funcionar em democracia é necessário preservar um ambiente normativo liderado por entidades responsáveis. Pois, como se sabe, com liberdade e democracia, vem necessariamente mais responsabilidade.

Os valores que tanto preservamos, como a igualdade, liberdade e justiça, só podem ser assegurados se houver alguém que os legitime, numa idade em que estes valores ainda não são respeitados nem totalmente compreendidos. Por essa razão, tem de haver no sistema escolar uma figura de autoridade capaz de prestar um serviço de formação cívica, democrática e humanista, porque a *“a escola é, por excelência, a instituição que assegura os princípios de uma sociedade democrática.”*⁸⁶

Autoridade e democracia estão assim numa relação direta, pois autoridade sem democracia leva ao autoritarismo e despotismo, que gera sujeitos submissos e, pelo contrário, democracia sem autoridade leva à anarquia e ao laxismo, que gera pessoas irresponsáveis, desprovidas de valores e centradas em si mesmas. Como afirma, a este propósito, John Dewey, *“uma pedagogia autoritária corre o risco de gerar seres submissos ou revoltados; uma pedagogia laxista, irresponsáveis.”*⁸⁷

Se o Estado pretende que o interesse público de longo prazo determine e fundamente o essencial do processo de aprendizagem, então o tema da autoridade do professor tem de se constituir como elemento crítico na eficácia do sistema escolar, porque será no exercício da sua autoridade que o docente entrega com sucesso ao discente o melhor de si mesmo e o melhor que o Estado pode oferecer a um jovem em idade de aprender.

O professor e o seu concreto modo de afirmar autoridade nas várias dimensões da sua relação com os alunos, juntamente com uma boa prática didático-pedagógica, constitui uma espécie de exemplo fundacional do que é a autoridade democrática, mostrando que é possível compatibilizar de forma inteligente e eficaz o princípio da liberdade com a necessidade de ordem e de obediência às normas.

A autoridade informal do professor consiste numa efetiva capacidade de conquistar o respeito e a obediência voluntária dos alunos, com vista a desenvolver-se um conjunto variado de atividades de aprendizagem que visam permitir aos alunos realizarem o seu

⁸⁶ John Dewey (2007). *Democracia e Educação*. Plátano Editora. Lisboa. Op. cit., pág.11

⁸⁷ *“A Filosofia da Educação”*. Op. cit., pág.77

crescimento moral e cognitivo.

Assim, a autoridade do professor deve ser construída por um processo de afirmação do mesmo face aos alunos que privilegia o acordo quanto aos objetivos e a aceitação voluntária das regras de aprendizagem ditadas pelo docente. Ou seja, na relação entre professor e aluno deve haver uma estratégia democrática de participação na decisão quando se trata de estabelecer ou fundamentar os objetivos globais da aprendizagem e deverá exercer-se uma autoridade baseada nos normativos técnicos e científicos quando se trata de transmitir conhecimento e aferir resultados.

Neste processo de interação entre quem aprende e quem ensina, realiza-se, num primeiro plano, a transmissão de conhecimentos, mas realiza-se também, num segundo plano, a conversão de todos a uma ideia de respeito por normativos racionais e legítimos, que fundamentam as práticas de cooperação coletiva em liberdade, verdadeiro cerne da democracia. Como tal, exige-se aos alunos a aceitação das regras de sala de aula e a participação nas atividades visando um clima de paz e segurança, condição crítica para o desenvolvimento diário das aprendizagens programadas.

Esta ideia de predomínio da norma sobre a liberdade e da estrutura da função sobre o capricho pessoal, ocupa um espaço fundamental no núcleo de crenças fundacionais que consolidam uma forma de ver e compreender o Mundo, determinando no aluno um projeto de autonomia pessoal assente numa exigência de respeito por si mesmo e pelos que coabitam consigo.

Assim, se é verdade que existem modelos normativos e de autoridade em ambiente escolar, também é verdade que estes não visam o constrangimento, mas sim cumprir a função de, por um lado, garantir a eficácia do processo educativo e, por outro lado, ajudar a formar pessoas para quem a democracia passa a constituir uma estrutura de pensamento social normal, passível de aplicação em diferentes dimensões da sua experiência pessoal, familiar e cívica.

Os docentes devem, por isso, praticar uma autoridade racional, focada na eficácia educativa, respeitadora do indivíduo, mas firme na execução dos poderes e deveres estabelecidos nos regulamentos.

Só um exercício democrático por parte do professor em sala de aula permite a conquista de autonomia por parte dos alunos, uma libertação progressiva, e uma futura preparação para a vida e para o mundo do trabalho, para que sejam capazes de pensar por

si e não fiquem à mercê de outros indivíduos.

Voltando a John Dewey, diremos que “(...) *democracia significa a libertação da inteligência para a eficiência independente – a emancipação da mente enquanto órgão individual para que possa desempenhar o seu próprio trabalho.*”⁸⁸

A experiência dos alunos na escola será, portanto, uma influência decisiva no modo como recebem e integram na sua mundividência os valores fundamentais do Direito e da Cidadania, enquanto padrão educativo que possa ajudar a sustentar uma prática cívica respeitadora do quadro democrático.

Tendo em conta a minha experiência, posso concluir com satisfação que as aulas foram espaços de afirmação do conhecimento necessário, de acordo com o programa e os objetivos de aprendizagem, mas foram também tempo e circunstância de crescimento pessoal em matéria de autoridade pessoal, com visível efeito nos alunos e nos colegas de trabalho, na escola e fora da escola.

Fiquei, pois, ciente do alto risco moral que as questões da autoridade do professor levantam e concluí que, para além de qualquer dúvida ou hesitação, fica-nos a obrigação de aprendermos a desenvolver estratégias pedagógicas aliadas a um domínio rigoroso de conhecimento da matéria e de práticas didáticas que nos permitam conduzir a aula, num ambiente de aprendizagem calmo e seguro.

Como vimos, a par dos conteúdos dados em aula, a escola transmite aos jovens um projeto individual de liberdade responsável, capacitando-os para viver em sociedade e preparando-os para o mundo complexo dos adultos.

Pode, pois, afirmar-se que o objetivo último da educação é libertar indivíduos das suas incapacidades de análise, compreensão e ação no Mundo real, orientando um processo de descoberta das estruturas de racionalidade que permitirão agir com arbítrio da sua vontade, mas sem hostilizar as normas instituidoras da sociedade democrática.

No entanto, este processo é muito exigente para o professor, porque não basta declarar o seu acordo com um modelo pedagógico ideal, havendo que, como recomenda Gérard Guillot, “*fazê-lo com um profissionalismo pedagógico: este não se improvisa, requer uma formação que não seja unicamente de instrumentação, mas também de*

⁸⁸ “*Democracia e Educação*”. Op. cit., pág.11

reflexão sobre o sentido e os efeitos de suas práticas.”⁸⁹

Seja qual for o método didático-pedagógico adotado pelo professor, importa sobretudo que o educando esteja sempre no centro do seu processo educativo e possa desenvolver um trabalho de construção interior, rompendo consigo mesmo e com a sua própria realidade, rompendo com as suas crenças e os seus dogmas, aprendendo a ouvir e respeitar os outros, a tolerar as diferenças, e a desenvolver ao máximo todo o seu potencial. Só assim o aluno poderá libertar-se e descobrir uma *“alegria mais profunda e duradoira.*”⁹⁰

A escola tem uma missão educativa e pedagógica e deve cumpri-la sempre com respeito, integridade e seriedade, promovendo um bom ambiente escolar e fazendo com que os alunos se sintam bem e seguros, prestando um serviço de formação cívica, democrática e humanista.

Quanto maior for a autoridade do professor face aos alunos, maior será a eficácia pedagógica, a satisfação com as aulas, a paz e a segurança na escola, o potencial de autonomia dos alunos (porque liberdade terão sempre) e o prestígio do sistema democrático. E, portanto, a autoridade do professor é a melhor garantia da liberdade e autonomia dos alunos.

Finalizamos com Olivier Reboul, afirmando que *“o fim da educação é permitir a cada um realizar a sua natureza no seio de uma cultura que seja verdadeiramente humana. Se tal fim parece utópico, é o único que resguarda a educação tanto do abandono como do endoutrinhamento.*”⁹¹

⁸⁹ “O resgate da autoridade em educação”. Op. cit., pág.186

⁹⁰ “A Filosofia da Educação”. Op. cit., pág.66

⁹¹ “A Filosofia da Educação”. Op. cit., pág.28

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blais, M-C et al (2008).** *Conditions de l'éducation*. Stock. Paris.
- Émile Durkheim (2011).** *Educação e Sociologia*. Edições 70, LDA. Lisboa.
- Gérard Guillot (2008).** *O Resgate da Autoridade em Educação*. Artmed. Lisboa.
- George Orwell (2007).** *1984*. Ed. Antígona. Lisboa.
- Hannah Arendt (2006).** *Entre o Passado e o Futuro*. Relógio d'Água. Lisboa
- Hannah Arendt (2017).** *Eichmann em Jerusalém*. Ed. Ítaca. Lisboa.
- Immanuel Kant (1990).** *Refléxions sur l'éducation*. Trad. Philonenko. Paris.
- Immanuel Kant (2000).** *Sobre a Pedagogia*. Edições 70, LDA. Lisboa.
- Julio Groppa Aquino (1999).** *Autoridade e Autonomia na Escola*. Summus. Lisboa.
- J. S. Kaplan (1995).** *Beyond Behavior Modification*. Pro-Ed. Austin, Tx.
- John Dewey (2007).** *Democracia e Educação*. Plátano Editora. Lisboa.
- Michel Foucault. (2013).** *Vigiar e punir*. Edições 70, LDA. Lisboa.
- Michel Foucault. (1900).** *As palavras e as coisas*. Edições 70, LDA. Lisboa
- Norberto Bobbio (1999).** *O Positivismo Jurídico, Lições de Filosofia do Direito*. Ed. Ícone Editora Ltda. São Paulo.
- Olivier Reboul (2017).** *A Filosofia da Educação*. Edições 70, LDA. Lisboa.
- Prairat, E, (2012).** *La sanction en éducation*, Puf. Paris.
- Thomas Hobbes (1651).** *Leviathan*. Ed. Andrew Crooke. Londres.
- Zygmunt Bauman (2017).** *A Arte da Vida*. Relógio D'Água Editores. Lisboa.

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

Artigo de Carlos Alberto Gomes:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12394/1/poder%2c%20autoridade%20e%20lideran%c3%a7a%20na%20sala%20de%20aula.pdf>

«Ensino das normas e da normalização nas escolas – manual informativo para o ensino secundário»

http://www1.ipq.pt/pt/normalizacao/normasportuguesasreexame/documents/manual_ensino%20das%20normas%20e%20da%20normaliza%C3%A7%C3%A3o%20nas%20escolas.pdf

Estatuto do Aluno e Ética Escolar

<https://dre.pt/application/file/a/174901>

Notícia «Taxa de analfabetismo em Portugal ainda é das maiores na Europa»

<https://expresso.pt/sociedade/2016-09-03-Taxa-de-analfabetismo-em-Portugal-ainda-e-das-maiores-na-Europa>

Notícia «A educação no tempo do Estado Novo»

<https://correiodominho.pt/cronicas/a-educacao-no-tempo-do-estado-novo/5854>

Notícia «Professores a bater nos alunos: como a violência deixou de ser uma forma de educação»

<https://visao.sapo.pt/atualidade/sociedade/2019-10-25-professores-a-bater-nos-alunos-como-a-violencia-deixou-de-ser-uma-forma-de-educacao/>

Notícia «Se um aluno insulta um professor na sala de aula não se pode ficar por um processo disciplinar. Isso é crime»

<https://24.sapo.pt/atualidade/artigos/gerir-conflitos-e-recuperar-autoridade-quando-a-psp-vai-a-escola-para-ensinar-os-professores>

Notícia «Punir a indisciplina dos alunos vai ser mais fácil e mais rápido»

<https://www.dn.pt/arquivo/2007/punir-a-indisciplina-dos-alunos-vai-ser-mais-facil-e-mais-rapido-655889.html>

«O Diferencial» - jornal dos estudantes do IST. Artigo «O Ensino Democrático – a escola onde o aluno é também cidadão»

<https://diferencial.tecnico.ulisboa.pt/edicao/o-papel-do-ensino-na-formacao-civica/o-ensino-democratico-a-escola-onde-o-aluno-e-tambem-cidadao/>

Regulamento Interno da Escola Secundária de Miraflores

http://www.aemiraflores.edu.pt/joomla2/docs/19_20/Regulamento%20Interno%202017-2021.pdf

Regimento da disciplina e do processo disciplinar dos alunos

http://www.aemiraflores.edu.pt/joomla2/docs/18_19/Regimento-Disciplinar.pdf

ANEXOS

Anexo 1

Planificação 10º Ano: «*Argumentação e lógica formal*»

Anexo 2

PowerPoint 10º Ano: «*Formas de Inferência Válida: Lógica Proposicional*»

Anexo 3

2ª Ficha de Avaliação 10º Ano

Anexo 4

Planificação 11º Ano: «*A dimensão religiosa — análise e compreensão da experiência religiosa*»

Anexo 5

PowerPoint 11º Ano: «*A dimensão religiosa: análise e compreensão da experiência religiosa*»

Anexo 6

Grelha de Participação 11º Ano (Online)

Anexo 7

Plano de Trabalho Semanal 11º Ano (Online)

Anexo 8

Exercícios para resolver em casa 11º Ano (Online)

Anexo 9

Registo das Apresentações Orais 11º Ano

Anexo 10

3ª Ficha de Avaliação 11º Ano (Online)

Anexo 11

Ficha de Avaliação Sumativa 11º Ano (Online)

Anexo 12

Planificação 10º Ano: «*A ação humana e os valores*»

Anexo 13

PowerPoint 10º Ano: «*A ação humana e os valores*»

Anexo 14

Plano de Trabalho Semanal 10º Ano (Online)

Anexo 15

4ª Ficha de Avaliação 10º Ano

Anexo 16

Plano de Trabalho Semanal 11º Ano (Online)

Anexo 17

PowerPoint 11º Ano: *«O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica: descrição e interpretação da atividade cognoscitiva»*

Anexo 18

4ª Ficha de Avaliação 11º Ano

Anexo 19

5ª Ficha de Avaliação 10º Ano