



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Patricia Sofia Miranda Pires

**Ética, Política, Religião.
Para a Compreensão da Experiência
Convivencial**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Patrícia Sofia Miranda Pires

**Ética, Política, Religião.
Para a Compreensão da Experiência
Convivencial**

Relatório Estágio
Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Trabalho Realizado sob a orientação do
Doutor Artur Manuel Sarmiento Manso

Outubro de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Artur Manso, pelo tempo que trabalhámos juntos e pela paciência que demonstrou ao longo de todo este processo.

À professora Cooperante, Dr^a Maria Clara Gomes, pela confiança, amizade e conhecimento partilhados;

Agradeço, ainda, a todas as pessoas que sempre estiveram presentes no meu dia-a-dia, especialmente à minha mãe e às minhas colegas de trabalho, que me ajudaram a percorrer esta trajectória.

Quero ainda deixar aqui impressa uma palavra especial ao AFONSO pelos dias em que a mãe não esteve presente.

Resumo

“ Ética, Política, Religião - Para a compreensão da experiência convivencial”

O presente trabalho intitulado “ Ética, Política, Religião - Para a compreensão da experiência convivencial” é o relatório do Estágio de Patrícia Sofia Miranda Pires, no Mestrado do ensino da filosofia no ensino secundário, realizado no ano lectivo de 2009/10 na Escola Alberto Sampaio.

É composto de uma introdução, três partes, uma conclusão, bibliografia e um apartado de anexos.

Na introdução faz-se uma breve abordagem sobre processo de observação/intervenção no contexto de sala de aula. Na primeira parte procedemos à caracterização do contexto em que decorreu o estágio pedagógico, onde apresentamos objectivos e estratégias assentes no trabalho projecto. Na segunda parte descrevemos o desenvolvimento da intervenção começando por considerar a educação nos valores como uma exigência ética, política e religiosa, no desenvolvimento social da pessoa. Na terceira parte fazemos a avaliação geral do processo de intervenção.

Na conclusão fazemos uma reflexão sobre as diversas etapas do projecto e na bibliografia indicamos as fontes que fundamentam a nossa investigação. Contém ainda um apartado de anexos onde se deixa diverso material que foi essencial para a realização do trabalho.

Abstract

“Ethics, Politics, Religious – for the understanding of sociable experience”.

This work is entitled “Ethics, Politics, Religious – for the understanding of sociable experience”.

The abstract belongs to Patrícia Sofia Miranda Pires, for the master’s degree in the area of philosophy in the secondary education, in the year of 2009/10 at Alberto Sampaio School.

This is composed of an introduction, of three parts, a conclusion, a bibliography and a few attachments.

In the introduction we will make a brief approach about the process of observation/intervention in the context of classroom. In the first part we will characterize the context in which the teaching practice was held, we will also present objectives and strategies based in the project work. In the second part we will describe the development of the intervention by starting to considerate the education in the values as an ethical, political and religious demanding, for the social development of man. In the third part we will make a general evaluation of the process of intervention.

In the conclusion we will reflect on the various steps of the project; in the bibliography we will indicate the sources that support our investigation. It also contains some attachments in which it is mentioned the resources that were essential making this work possible.

Índice Geral

Introdução	9
I.Plano de Intervenção	11
1. Caracterização da Escola	11
2.Caracterização da Turma	13
3.Enquadramento Teórico.....	18
3.1.Objectivos Fundamentais da disciplina de Filosofia	18
3.2.A educação nos valores – uma exigência ética	19
3.3.O conceito de pessoa.....	23
3.4.Autonomia e reciprocidade em Piaget	24
3.5.A educação nos valores à luz da reciprocidade	26
3.6.Ética – Política – Religião.....	30
4. Conteúdos e objectivos do projecto	32
4.1. Conteúdos.....	32
4.2. Objectivos.....	32
5. Estratégias de Intervenção	34
5.1. Metodologia.....	34
5.2. Questões de investigação.....	35
5.3. Instrumentos	36
II.DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO	37
1_Ética – Política - Religião	37
1.1.Ética e moral: o Imperativo categórico de Kant.....	39

1.2. Ética, Direito e Política	41
1.3.A Religião	42
III.AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	45
CONCLUSÕES.....	47
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
Bibliografia citada	51
Bibliografia consultada.....	51
Anexos.....	53

Índice de Figuras

Gráfico 1- Género Feminino/Masculino.....	14
Gráfico 2- Idades (em percentagem)	15
Gráfico 3- Habilitações dos Pais.....	15
Gráfico 4- Habilitações das Mães	16

Introdução

A observação/intervenção de contextos práticos é, no âmbito da formação de professores, uma actividade de extrema importância. Neste caso, a observação/intervenção efectuada possibilitou o desenvolvimento (enquanto futuros professores) e uma atitude científica, introduzindo os professores estagiários no “mundo” da sala de aula do ensino secundário e levando-os a reflectir sobre a realidade pedagógica que aí se desenvolve. Esta capacidade de reflectir deverá, aliás, constituir a base de toda a actuação docente.

Corroborando o que acima acabou de ser referido, podemos citar Albano Estrela que, no seu estudo seminal sobre *Teoria e Prática de Observação de Classes*, refere:

“O principal objectivo da investigação num programa de formação deverá ser o de contribuir para a formação de uma *atitude experimental*. Só através de uma prática pedagógica de carácter científico se tornará possível ultrapassar o empirismo e fazer inflectir definitivamente a atitude tradicional que reduz a Pedagogia a uma arte. O professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes.” (Estrela, 1994, p. 26.)

A capacidade de reflectir sobre a realidade pedagógica, com base na observação e na problematização da mesma, deverá ainda permitir estabelecer interacções entre a teoria e a prática, num processo dialéctico, em que, constantemente, uma influencia a outra: a teoria fornece indicações e quadros de referência a aplicar em contextos práticos; a prática exige um exercício de análise que conduz a reformulações da teoria, evitando que esta se constitua como um discurso paralelo ao real.

A disciplina da Prática Pedagógica visa esse grande objectivo da interacção entre a teoria e a prática. Neste sentido, ela constitui-se como uma rampa de lançamento da futura viagem que todos esperamos realizar com sucesso.

Este Relatório de Estágio, que pretende ser “uma colecção de documentos vários (de natureza textual ou não), revela o desenvolvimento e o progresso das aprendizagens, explicitando os esforços relevantes realizados para alcançar os objectivos acordados”. (Broosfield e Preskill, 1999: pp35).

O tema deste projecto tenta abranger a complexidade educativa da realidade actual e integrar-se no âmbito dos conteúdos a leccionar na escola e no nível de escolaridade onde será posto em prática.

Destaca-se que o trabalho pedagógico do professor deve envolver de forma integrada o “conteúdo” e o “modo de transmissão”, pondo estes dois procedimentos do “fazer pedagógico” ao serviço do aluno, de maneira a reflectir a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais do currículo escolar. Com este procedimento poderá o educador desenvolver uma verdadeira formação transformadora.

I. Plano de Intervenção

1. Caracterização da Escola

A Escola Secundária Alberto Sampaio remonta as suas origens ao decreto régio de 11 de Dezembro de 1884, quando Braga foi dotada com o ensino técnico, a funcionar na Escola de Desenho Industrial, sita no Largo das Carvalheiras, e cujo director foi o cirurgião Bernardino Alves Passos.

Desde 1936, ficou instalada na Rua do Castelo e, se bem que um decreto-lei de 1948 estabelecesse a separação entre a Escola Técnica Bartolomeu dos Mártires e a Escola Industrial e Comercial Carlos Amarante, um outro, de 31 de Maio de 1951, fundiu-as na Escola Comercial e Industrial de Braga.

Em 1747 ocupava, a paróquia de S. Vitor, todo o território situado a nascente dos muros medievais da cidade de Braga. A 5 de Setembro do mesmo ano, o arcebispo D. José de Bragança procedeu ao seu desmembramento, criando uma nova paróquia – S. José de S. Lázaro.

«Para se tornar mais fácil compreender os limites com que foi instituída a nova paróquia dir-se-á que, grosso modo, correspondia às actuais freguesias de S. Lázaro e S. Vicente; ou, se quisermos utilizar algumas ruas para definir a sua dimensão, teremos de dizer que lhe pertenciam todos os terrenos, ruas e praças localizadas fora da antiga cintura de muralhas, do lado nascente, até à rua Santa Margarida – já então existente – e à cangosta dos Atlantes (no final do século passado transformada em avenida 31 de Janeiro)»¹

A ESAS localiza-se no sector nascente desta freguesia e foi construída sobre a parte sul do plano fluvial do rio Este.

A Escola é contornada a oeste e a norte pela rua Álvaro Carneiro. A avenida Dr. Porfírio da Silva limita-a a nascente. Na parte sul o acesso é feito por uma via pedonal que também

¹ A Fundação da Paróquia/Freguesia, p.10.

permite a ligação entre as ruas anteriormente referidas. Sobre esta via localiza-se a entrada principal do edifício.

O Boletim do Ministério da Educação revela que a Escola Secundária Alberto Sampaio (ESAS) se encontra entre as cinco escolas que, a nível nacional, obtiveram a classificação máxima em todos os domínios da avaliação externa.

A Escola Secundária Alberto Sampaio é uma escola pública que integra uma população heterogénea do ponto de vista sócio-cultural, desenvolvendo práticas diversificadas, do ponto de vista pedagógico, no sentido de responder aos desafios dessa diversidade e adaptar-se às necessidades desses jovens e adultos. A Escola situa-se em espaço urbano, com quatro frentes, integrando um espaço residencial habitado por famílias das classes alta e baixa.

A ESAS garante o funcionamento contínuo entre as 08:30 h e as 24:00 h e mantém abertas as diferentes valências de apoio aos alunos, tais como a biblioteca/centro de recursos, a sala de estudo, a reprografia e outros espaços de desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular. As estruturas de orientação educativa, departamento curricular, direcção de turma e coordenação educativa trabalham em equipa. As ofertas pedagógicas da ESAS são: a biblioteca/centro de recursos educativos; oficinas de teatro/arte/música e clubes de ambiente; auditórios; laboratórios de informática, de ciências experimentais, de desenho, matemática, secretariado, construção civil; reprografia e papelaria; pavilhão gimnodesportivo e pavilhão de ginástica; galeria de arte; bufete e refeitório e salas de convívio.

Durante o período de estágio a ESAS esteve limitada por causa das obras de requalificação do parque escolar, que ainda estão a decorrer. Apenas a biblioteca e um dos pavilhões se encontravam em pleno funcionamento.

2. Caracterização da Turma

Para uma caracterização rigorosa da turma, procedi à interpretação dos dados fornecidos pela professora cooperante, Dr.^a Clara Gomes. Estes dados são resultado da aplicação de um inquérito aos alunos da turma.

A Turma da Escola Secundária Alberto Sampaio que foi objecto desta intervenção pedagógica era do 10º Ano (10º M), do Curso Científico-Humanista de Línguas e humanidades. Era composta por 26 alunos com idades compreendidas entre os 15 e 16 anos: 10 alunos do género masculino e 17 do género feminino, provenientes do meio em que a Escola está inserida.

Trata-se de alunos bastante activos e enérgicos que se mostram sempre muito receptivos às actividades a desenvolver. Colaboravam, sempre que solicitados, nas actividades propostas e eram muito afectuosos e correctos no contacto com o professor.

No que concerne à aprendizagem, verifiquei que este grupo de trabalho era atento, empenhado, revelando muitas capacidades. Era uma turma irrequieta, sem no entanto ser indisciplinada. Apresentava algumas dificuldades em manter, por muito tempo, o silêncio necessário para uma concentração adequada.

De seguida, apresento uma leitura dos dados fundamentais que os inquéritos aplicados pela Professora cooperante, Dr.^a Clara Gomes, permitiram recolher.

Análise dos dados recolhidos do questionário

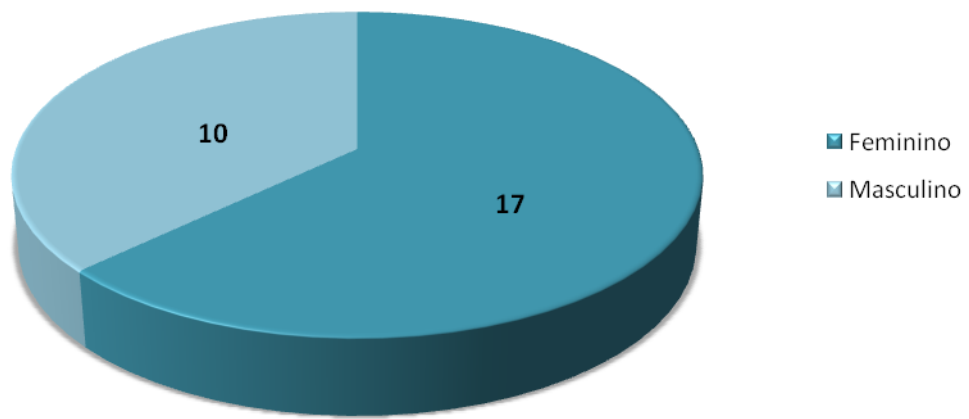


Gráfico 1- Género Feminino/Masculino

Como podemos observar, a turma é composta por 27 alunos, 17 do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

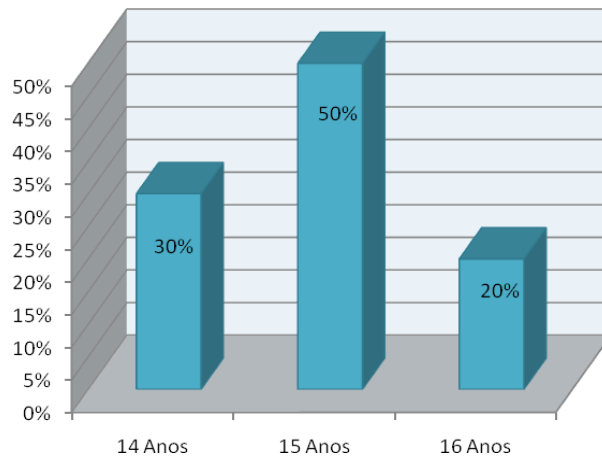


Gráfico 2- Idades (em percentagem)

Os alunos têm idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, tendo a maioria dos alunos 15 anos.

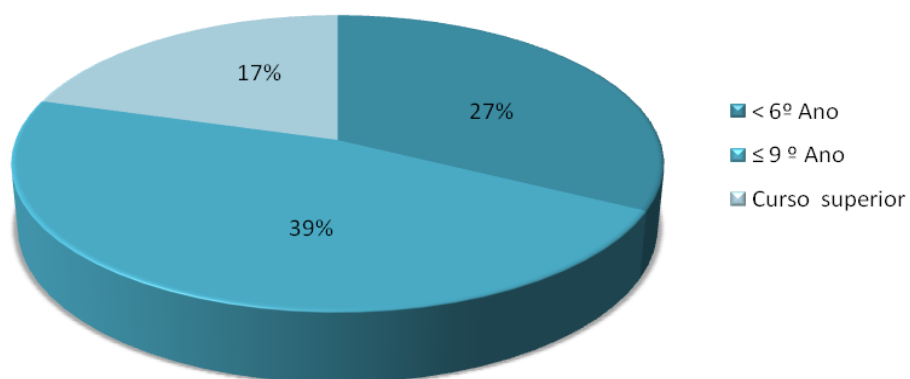


Gráfico 3- Habilitações dos Pais

Em relação às habilitações literárias, constata-se que 27% dos pais possuem habilitação académica inferior ao 6º ano, 39% tem habilitação igual ou inferior ao 9º ano. Quatro pais têm curso superior (17%).

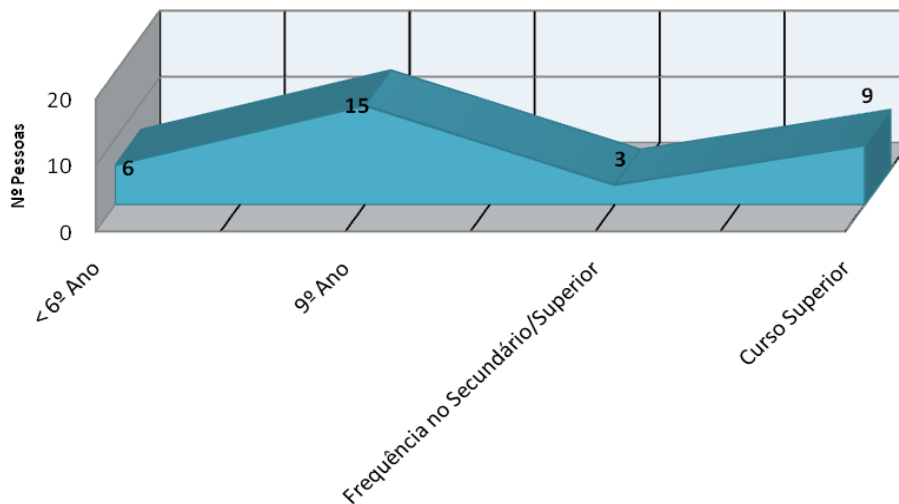


Gráfico 4 – Gráfico Habilitações das Mães

Quinze mães têm habilitações iguais ou inferiores ao 9º ano, 6 têm habilitações inferiores ao 6º ano. Duas mães têm frequência do secundário e uma tem o secundário ou frequência de ensino superior. Apenas 9 mães têm curso superior.

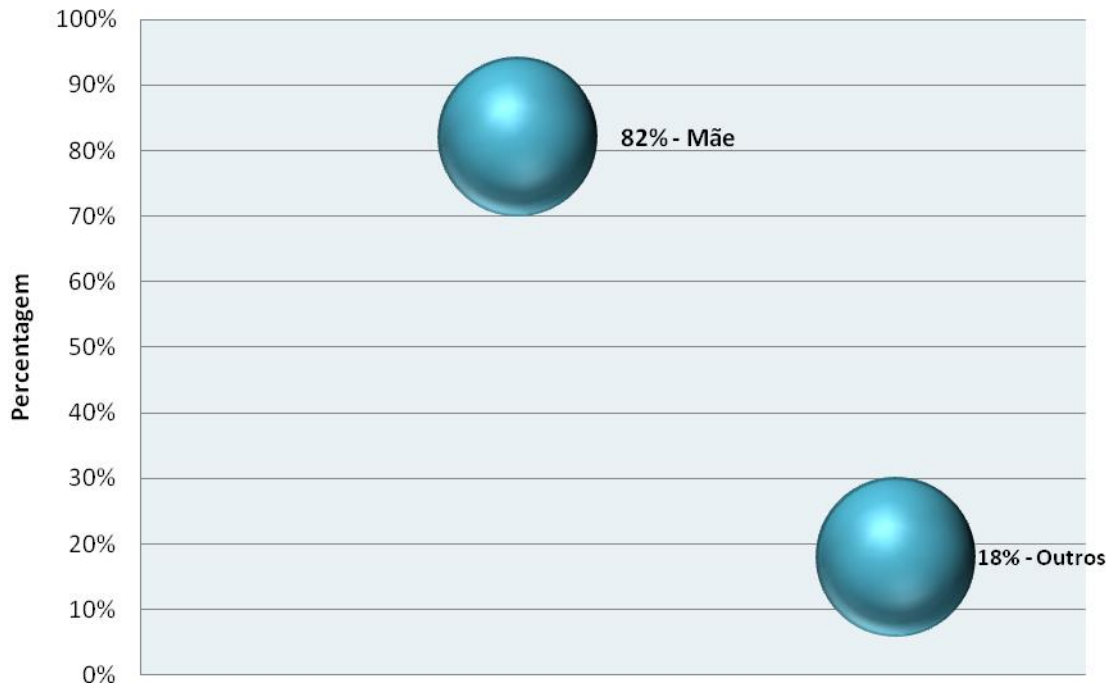


Gráfico 5- Encarregados de Educação

Vinte e dois alunos - 82% - têm a mãe como Encarregada de Educação.

Quatro dos 27 alunos da turma - 15% - apresentam 1 retenção ao longo do seu percurso escolar (n^{os} 2, 17, 26, 29). Dos 27 alunos da turma 23 nunca repetiram nenhum ano.

Todos os alunos vieram de outras escolas:

- 2 da EB 2.3 André Soares (n^{os}: 6, 15);
- 7 da EB 2.3 de Lamações (n^{os}: 13, 14, 18, 19, 21, 23, 26);
- 6 da EB 2.3 de Nogueira (n^{os}: 1, 2, 4, 7, 10, 12);
- 2 alunos da EB 2.3 Francisco Sanches (n^{os}: 11, 25);
- 2 do Colégio D. Diogo de Sousa (n^{os}: 20, 24);
- 2 da EB 2.3 de Celeirós (n^{os}: 22, 27);
- 1 da EB 2.3 do Cávado (n^o3);

1 da EB 2.3 de Gualtar (nº 5);

1 do Externato Paulo VI (nº 16);

1 do Colégio Teresiano (nº17) e

1 da Escola Secundária Carlos Amarante (nº 29).

Uma aluna não indica a escola (nº28).

Apenas 6 alunos - 24% - frequentaram Actividades de Enriquecimento Curricular: nº3, 17 – Explicações; nº 13, 14 – Actividades Desportivas; nº 16 – Teatro, Coro e Jornal Escolar e nº 24 – Inglês e Música.

Também 15 alunos - 56% - têm alguém que os ajude no estudo, principalmente familiares e amigos.

De salientar que todos os alunos da turma possuem computador e internet.

A maioria dos alunos tem interesses diversificados, ocupando os seus tempos livres a ver televisão (filmes e documentários) e utilizando o computador para navegar na internet ou para fazer trabalhos. Para além disso, gostam de ouvir música, ir ao cinema e conversar.

3. Enquadramento Teórico

3.1.Objectivos Fundamentais da disciplina de Filosofia

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, os objectivos fundamentais que a disciplina de Filosofia deve desenvolver nos alunos, à saída do Ensino Secundário, são os seguintes:

- Articular a sua autonomia com a autonomia dos outros.

- Promover o desempenho de papéis sociais em contextos diversos, compreendendo e interagindo com a perspectiva dos outros.

- Revelar um domínio consistente das competências comunicativas, utilizando com clareza e correcção a língua portuguesa, falada e escrita.

Assim sendo, o tema deste projecto “Ética – Política - Religião” revela-se da maior importância e acuidade nos dias de hoje por razões que tentaremos expor de seguida.

3.2. A educação nos valores – uma exigência ética

Não basta dizermos que a educação visa o pleno desenvolvimento da personalidade de cada um e que, por isso, o Estado tem o direito de veicular valores, isto é, os valores que definem uma personalidade na plenitude da sua identidade. É preciso fundamentarmos esse propósito que aparece formulado nos documentos quer das Nações Unidas, quer da UNESCO, quer dos programas governativos dos diferentes Estados.

Na Grécia Antiga, o conceito de educação contemplava duas vertentes: a do saber prático, que por vezes se designa de saber-fazer, e a formativa ou axiológica, que agora se apelida de saber-ser. É certo que o saber-fazer objecto da educação grega não era o saber-fazer manual, reservado aos escravos, mas o saber-fazer intelectual, fosse no campo das Ciências exactas, fosse no campo das Artes e das Ciências Humanas, de que se destacava a Política. A educação, com efeito, visava a realização plena do cidadão da *polis* através da afirmação plena da sua personalidade nos diversos domínios do saber, das Artes e da vida em sociedade. No fundo, a educação era o concurso, a ajuda, que a sociedade prestava a cada indivíduo no sentido de conseguir a sua felicidade. O saber-fazer não era mais do que uma primeira etapa no caminho para o saber-ser feliz.

Esta dupla vertente do conteúdo da educação permaneceu ao longo da História até aos nossos dias. Todos os documentos legais básicos enquadramos dos Sistemas Educativos, incluindo o de Portugal, comportam esta dupla vertente da educação – o saber-fazer e o saber-ser, ou seja, o aprender os diversos saberes das ciências traduzíveis em utilizações postas ao serviço do homem, e o aprender-a-ser relativo à formação da personalidade de cada aluno.

Mas, perante esta realidade, podemos questionar-nos: o Estado ou os governos têm o direito de entrar na esfera da personalidade individual para a formar, para a moldar de acordo com valores pré-definidos por esse mesmo Estado? Com que legitimidade é que o Estado se arroga o direito de moldar personalidades, de formar caracteres, segundo valores e princípios por si definidos? Não será, esse, um direito e uma missão da Família? Não estará o Estado a intrometer-se em responsabilidades e direitos que não lhe cabem?

Muitos autores e muitas famílias tentam repudiar qualquer acção do Estado na esfera da veiculação de valores através da educação, argumentando que qualquer regime tem tendência a reproduzir os valores da classe ou do grupo social que controla o Estado. A educação será sempre, nesse caso, uma educação ideologicamente comprometida com os valores dos mais poderosos, dos que dominam o aparelho do Estado. Daí que esses autores defendam uma neutralidade absoluta do Estado face à educação. Esta deve limitar-se a instruir os educandos no domínio dos saberes, deixando para a família a função educativa enquanto formadora de consciências, enquanto transmissora de valores.

Só que não podemos esquecer que uma coisa é a educação no quadro de um regime politicamente legitimado, e outra bem diferente é a educação no quadro de um regime sem qualquer legitimidade política e social. Se o regime não tem legitimidade para existir politicamente, também não pode ter legitimidade para veicular qualquer tipo de valores. Mas se o regime está politicamente legitimado, o caso muda de figura. Será que neste caso já será legítima a educação nos valores?

Em primeiro lugar, temos de definir bem as diferenças entre a educação num regime totalitário – seja ele de Direita ou de Esquerda - e a educação num regime democrático. Num Estado totalitário, o conceito de educação tem uns pressupostos, uma dimensão e um significado, enquanto que, num Estado democrático, esse mesmo conceito tem outros pressupostos e outra compreensão, bem diferentes daquela.

Efectivamente, no primeiro caso, o indivíduo perde a sua individualidade face ao absolutismo do Estado, que se preocupa, não apenas com a instrução e a educação intelectual dos cidadãos, mas também com a sua formação de acordo, não com os valores da pessoa humana, mas com os interesses de quem domina o aparelho do Estado. Todos os regimes totalitários são bem o exemplo do forte condicionamento a que o indivíduo é sujeito, de uma forma sectária e dogmática, no seu *processus educandi*.

A formação educativa nos regimes totalitários não se fica por algumas noções ideológicas. Pelo contrário, essa formação estende-se aos valores sociais, morais, religiosos (ou anti-religiosos, consoante os casos) e, até, artísticos, subordinando-os, todos, aos valores ideológico-políticos. Nos regimes totalitários, há a preocupação constante de preservar a sobrevivência do regime e dos seus valores, o que passa pela formação de consciências amorfas, acríicas,

conformadas e conformistas, passivas, submissas, condicionadas. Nesses regimes, os valores são definidos por quem exerce o Poder, e o cidadão não os pode pôr em causa nem apreciar criticamente. Apenas precisa de os aceitar, submissa e disciplinadamente.

Num Estado democrático, ao invés, o conceito de educação tem outras implicações e estrutura-se de acordo com outros parâmetros. Se, em relação à vertente instrucional, pelo menos em determinadas áreas, as diferenças não têm grande razão de ser, no que diz respeito à vertente formativa os parâmetros devem ser completamente opostos.

Com efeito, tanto a noção de indivíduo, como a noção de Estado e a noção das relações entre o indivíduo e o Estado, têm um conteúdo muito diferente num Estado democrático e num Estado totalitário. E consoante a concepção que se tenha dessas noções assim se estruturará o sistema educativo respectivo. Nuns casos essa estruturação faz-se com especial enfoque no Estado, noutros, tendo o indivíduo como epicentro e, noutros ainda, com base numa dialéctica democrática, construtiva e aberta, entre os dois pólos anteriores.

Por outro lado, a fonte de legitimação do exercício do Poder, num Estado democrático e num Estado totalitário, é completamente diferente. Naquele, esse exercício emerge da vontade livremente expressa por todos os cidadãos. Neste, o Poder resulta de uma conquista mais ou menos violenta. No Estado totalitário, a legitimidade do Poder é auto-assumida a partir da vontade arbitrária, despótica e pretensamente revolucionária (à direita ou à esquerda) de uma minoria que se atribui o direito de pensar e de agir em nome de todos os outros. No Estado democrático, o Poder será sempre propriedade exclusiva da própria sociedade, que o delega, provisoriamente, através do voto, em concidadãos que a representem.

É óbvio que uma análise mais aprofundada, noutro contexto, do problema da legitimidade do Poder, mesmo num Estado democrático, implicará a introdução de outras variáveis, que aqui será supérfluo recordar. Não é por acaso que se diz ser, a democracia representativa, apenas a forma menos má de conquistar e exercer o Poder e não a melhor forma quer da sua conquista quer do seu exercício. Com efeito não podemos deixar de considerar que o Poder, uma vez conquistado, possui muitas formas de iludir a liberdade e a autonomia das consciências, tentando condicionar-lhes a vontade expressa no voto. Todavia, todos esses relativos condicionamentos se têm revelado, na quase totalidade dos casos, insuficientes para anular completamente a autonomia moral, intelectual, cultural e política de cada cidadão, como

diversos actos eleitorais, em todo o Mundo, o demonstram, sendo frequentes as alternâncias no Poder.

Não tendo, o Estado totalitário, no quadro que acabámos de referir, legitimidade para o exercício do Poder, não terá, também, obviamente, legitimidade para impor quaisquer valores através da educação. No entanto, o Estado totalitário não só não renuncia a essa função como lhe atribui prioridade, especial cuidado e redobrada atenção. E os valores e interesses que procura impor através do sistema educativo são os mesmos que estiveram na base da conquista do Poder. Desta forma, a educação será apenas um meio - e dos mais privilegiados - para tentar preservar o Poder e os seus valores.

Num Estado totalitário, sejam quais forem os interesses de grupo e respectivos valores que a educação veicule, serão sempre valores impostos e pré-definidos, pelo grupo que controla o Poder, como dogmas indiscutíveis. Nesse sentido, a educação visará criar consciências submissas e disciplinadas, sem capacidade crítica e incapazes de qualquer acto de contestação. Mais do que cidadãos livres e responsáveis, a educação, num Estado totalitário, tem como objectivo criar autómatos que respondam eficazmente aos estímulos que o Poder, em cada circunstância, entenda apresentar no sentido de preservar, sempre, a ordem existente e os seus interesses. A educação tem, nestes casos, uma função meramente condicionante ou reprodutora dos valores do regime na medida em que o educando deve limitar-se a interiorizar os valores que lhe são apresentados, numa tentativa de anulação completa da sua autonomia. Mais do que de formação, neste caso deveríamos falar de domesticação, já que se pretende construir uma sociedade na base de comportamentos condicionados. Por isso, consideraremos este tipo de educação como um processo impositivo, condicionante, autocrático, totalitário.

Num Estado democrático, pensamos ser indiscutível a legitimidade do exercício do Poder. Mas, mesmo aí, coloca-se uma questão: o Estado terá o direito de, através da educação, veicular valores aos indivíduos, aos cidadãos, ou deve limitar-se a uma mera função instrutiva ou, quando muito, de educação intelectual? Se pode efectivamente educar, no sentido pleno da palavra, que valores poderá veicular e em que termos? Por outras palavras, num Estado democrático, a Escola deve ser neutra ou, pelo contrário, não pode descurar a componente axiológica, tendo o direito e o dever de educar nos valores?

Para respondermos a esta questão, comecemos por analisar o conceito de pessoa.

3.3.0 conceito de pessoa

Se educar nos valores é formar a personalidade de cada cidadão da *polis* no quadro de um conjunto de valores aceites por toda a sociedade, para respondermos à questão atrás formulada temos de analisar o conceito de pessoa e as relações entre todas as pessoas da mesma sociedade e entre cada uma delas e a própria sociedade reflectida no Estado e nos seus órgãos.

A esse respeito diz Piaget (Piaget, 1990: 37):

"O desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de factores: os factores da hereditariedade e adaptação biológica, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os factores de transmissão ou de interacção sociais, que intervêm desde o berço e desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição dos comportamentos e da vida mental."

Como facilmente se deduz das palavras de Piaget, nenhum indivíduo se constitui sem os factores hereditários, que são fundamentais para a formação do sistema nervoso, sem o qual não há vida humana. Logo aí se pode dizer que cada indivíduo é fruto, na sua constituição intrínseca, de uma relação de cooperação entre dois seres humanos, de cada um dos quais herda uma parte que, somada à outra, formará o todo que é o novo indivíduo.

Mas se foi necessária a cooperação entre dois seres para o aparecimento de cada um de nós, depois vai ser necessária a cooperação de muitos mais para a nossa sobrevivência. Desde o que comemos e bebemos ao que vestimos e calçamos, passando pelos livros que lemos, pelos óculos que usamos, pelos automóveis que possuímos, pelas casas que habitamos, enfim, por tudo o que tem alguma utilidade para nós, no nosso dia-a-dia, tudo nos diz que dependemos de uma cadeia quase infinita de cooperações para levarmos a vida que levamos, para termos a felicidade que temos.

O ser humano não consegue sobreviver só por si, completamente isolado do contexto social em que se insere. Os factores biológicos, sendo embora importantes, não são suficientes na formação da pessoa humana, nem sequer são suficientes para a sobrevivência do indivíduo. Se cada indivíduo, mesmo já num estágio de algum desenvolvimento após a sua autonomização relativamente aos progenitores, procurasse um destino completamente isolado, dificilmente ultrapassaria os estádios mais primitivos da evolução humana, se é que conseguia sobreviver.

Isto quer dizer que, biologicamente, o homem é um animal social, isto é, depende e precisa dos outros para nascer e para subsistir. Cada um de nós é, pois, fruto da cooperação e da solidariedade de muita gente. Ser membro da *polis*, de uma sociedade, fazer parte de uma cidadania, é receber o concurso e a colaboração de muitas pessoas na constituição do nosso ser, tanto no plano biológico como no plano intelectual e afectivo. Mesmo que não o quiséssemos, nunca poderíamos ser o que somos se não fôssemos fruto da acção conjugada de uma rede infinita de outros seres humanos. Nós somos seres sociais precisamente porque somos um fruto biológico, psicológico e cultural da sociedade.

Se isso é verdade, não é tudo, porque todos nós somos animais sociais por outras razões. As insuficiências e as limitações naturais de cada indivíduo, supridas através do recurso à ajuda dos demais cidadãos da *polis* e dos órgãos desta, não constituem a única razão de ser da nossa vida em sociedade. A abertura ao Outro não é um ónus aceite a título de compensação, mas é uma vertente estrutural da personalidade do ser humano. O Homem é naturalmente um "animal social" também porque, em termos psico-afectivos, a sua apetência à vida com o Outro, o seu impulso para uma vida em sociedade, são superiores a todas as suas tendências egocêntricas. Com efeito, nós somos seres sociais também porque a nossa própria natureza nos impele para a vida em sociedade, a nossa personalidade exige a vida com os outros.

Julgamos que era isso que Aristóteles pretendia transmitir-nos quando dizia que o homem é, por natureza, um animal social. Efectivamente, a vida em sociedade é uma das componentes mais importantes da nossa personalidade. Na base dessa vida em sociedade está o afecto, que nos liga de formas diversas aos outros. Mas o afecto, além do Eu, implica também o Outro. A relação Eu-Outro não é uma relação accidental, mas estrutural. A estrutura, a natureza do nosso Eu, exige essa relação, conduz-nos necessariamente a essa relação com o Outro.

3.4. Autonomia e reciprocidade em Piaget

Piaget chega às mesmas conclusões por outros caminhos. No texto que já citámos deste autor verificamos que a sociedade é uma consequência natural da própria estrutura psico-biológica do ser humano. A sociedade, enquanto síntese do Mesmo e do Outro, nasce para

superar as insuficiências de ambos, mas também para maximizar as suas capacidades e potencialidades, quer em termos biológicos, quer em termos históricos, quer em termos metafísicos, quer em termos psico-afectivos. É supérfluo recordar que nenhum homem, isolado, conseguiria as realizações já alcançadas pelo Homem no seu destino colectivo, ao longo da História.

Por isso, diremos que a pessoa humana é composta por uma dupla dimensão: a dimensão da individualidade e a dimensão da socialidade. Nenhuma delas constitui, só por si, a pessoa. Esta só adquire a sua plena identidade através daquelas duas dimensões e através do equilíbrio que se estabeleça entre elas, ou seja, através da intersubjectividade.

Piaget exprimiu, com muita felicidade, esta realidade através de dois conceitos: a autonomia e a reciprocidade (Piaget, 1990: 64-65):

"Do ponto de vista psicológico, como do sociológico, é essencial que se estabeleça a distinção entre o indivíduo e a personalidade. O indivíduo é o eu centrado sobre si mesmo e obstaculizando, por meio desse egocentrismo moral ou intelectual, as relações de reciprocidade inerentes a toda a vida social evoluída. A pessoa, pelo contrário, é o indivíduo que aceita espontaneamente uma disciplina, ou contribui para o estabelecimento da mesma, e dessa forma se submete voluntariamente a um sistema de normas recíprocas que subordinam a sua liberdade ao respeito por cada um. A personalidade é, assim, uma certa forma de consciência intelectual e de consciência moral, igualmente distanciada da anomia peculiar ao egocentrismo e da heteronomia das pressões exteriores, porque ela realiza a sua autonomia adaptando-a à reciprocidade. Ou, mais simplesmente, a personalidade é ao mesmo tempo contrária à anarquia e à coacção, porque é autónoma, e duas autonomias só podem alimentar entre si relações de reciprocidade".

Na perspectiva de Piaget é, pois, claro que a personalidade não é apenas autonomia, é também reciprocidade. Autonomia e reciprocidade são duas componentes estruturantes da mesma realidade. A personalidade é tanto autonomia como reciprocidade. Por isso, Piaget traduz o objectivo da educação definido pela ONU, na sua Declaração Universal dos Direitos do Homem "aspirar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais", dizendo que o mesmo "consiste em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia nos outros, devido precisamente à regra da reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos". (Piaget, 1990: 65)

3.5.A educação nos valores à luz da reciprocidade

Num Estado totalitário, a educação não visa a autonomia na reciprocidade, como dissemos. Pelo contrário, aí, a autonomia de alguns sobrepõe-se à autonomia de todos os outros, que se procura transformar em autómatos. Num Estado totalitário, não se pode, por isso, falar de reciprocidade, mas de servidão, e a educação tem sempre em vista o condicionamento do educando, que é negado na sua individualidade, na sua personalidade e, conseqüentemente, na sua autonomia. A educação, num Estado totalitário, visa condicionar o educando aos valores "egocêntricos" - ideológicos, morais, sociais e outros - de quem possui o poder e de quem o possui ilegítimamente. A educação, num Estado totalitário, não passa, como dissemos, de um processo condicionante em que não se respeita a autonomia do educando nem se busca a sua reciprocidade, mas tão-somente o reforço da situação social e política que permita a potenciação ao máximo da autonomia de quem controla o poder do Estado.

A educação, num Estado democrático, ao contrário, tem que ser completamente diversa. Ela deve preservar tanto a individualidade como a socialidade, a autonomia como a reciprocidade. Sem individualidade (não confundir com individualismo) não pode haver sociedade; sem autonomia não pode haver reciprocidade. Sem reciprocidade não pode haver equilíbrio na sociedade, e esta será sujeita a convulsões ou tenderá mesmo a desaparecer.

Este tipo de educação tem de respeitar a autonomia de cada um, dentro dos parâmetros que já enunciámos; não visa transformar o indivíduo num instrumento manipulado e utilizado pelo Estado e por quem controla este. Pelo contrário, visa criar, em todos os indivíduos, a sua autonomia na reciprocidade.

Sendo certo que a educação deve ter em conta os valores da autonomia, mas também os da reciprocidade, convém explicitar as implicações que daí decorrem.

Afirmar os valores da autonomia significa, em primeiro lugar, assegurar ao indivíduo as condições e os meios que lhe facultem a sua realização pessoal ao longo da vida, o que passa por um certo período e um certo tipo de escolaridade em que o Estado assegura ao indivíduo a educação necessária e adequada à potenciação máxima das aptidões individuais.

Nos dias de hoje, começa a existir um certo consenso à volta do conceito introduzido pela UNESCO de educação permanente. Este conceito assenta no princípio de que a panóplia de conhecimentos possíveis nos tempos modernos, por um lado, e a sua permanente desactualização, por outro, impedem uma formação completa e definitiva durante o período

escolar oficial. Daí decorre que esse período e o tipo de educação aí ministrado devem, sobretudo, apetrechar o indivíduo para uma auto-educação permanente ao longo da sua vida. O saber-fazer ministrado pela Escola depressa fica desactualizado, sendo necessária uma actualização permanente. Por isso, mais do que conhecimentos, ao nível do saber-fazer, a Escola deve transmitir instrumentos e capacidades para aprender-a-saber-fazer a cada momento.

Todavia, mais importante do que aprender-a-saber-fazer é aprender-a-ser pessoa, no quadro dos valores da ética da responsabilidade na intersubjectividade ou na reciprocidade.

Por isso, o Estado não só tem o direito como tem o dever de implementar a educação nos valores da reciprocidade, da intersubjectividade. Perante estes valores o Estado não pode ser neutro, assim como ninguém pode ser neutro. Se eu sou autonomia mas também sou reciprocidade, como diz Piaget, não posso isolar-me no meu individualismo como se o Outro não existisse. O Outro, sendo sempre radicalmente Outro, também é um pouco de mim mesmo. Consequentemente, não podemos fugir a esta responsabilidade ética de educar nos valores.

Daí que, sendo certo que o Estado totalitário não tem o direito de veicular quaisquer valores até porque não tem o direito de governar, pela ilegitimidade de acesso ou de exercício do Poder, já o Estado democrático não só tem o direito como tem o dever de educar nos valores, como é reconhecido por todas as instâncias internacionais, desde a ONU à UNESCO. Num Estado democrático, não se pode menosprezar a importância duma educação perspectivada de acordo com alguns pressupostos de ordem axiológica e não apenas de acordo com as exigências das constantes evoluções da Ciência e da Tecnologia. Nesta área, teremos de reconhecer que alguns Estados democráticos nem sempre têm sabido cumprir a sua missão, demitindo-se da sua função formadora com base em pressupostos de uma pretensa e falsa neutralidade de natureza axiológica. Só que essa neutralidade não faz sentido perante os princípios que atrás expusemos.

Argumentar-se-á que será sempre impossível encontrar o consenso a respeito dos valores que o Estado democrático poderá ou deverá veicular através da educação. Mas trata-se de um argumento pouco consistente. Efectivamente, se é certo que será, sempre, difícil encontrar o consenso em relação a determinados valores, há um conjunto mais restrito, decorrente dos pressupostos da autonomia e da reciprocidade, que terão de ser assumidos pelo Estado, sem vergonha nem complexos, se quiser preservar a sobrevivência da própria sociedade. E se em

relação a esses valores não for possível a unanimidade, porque haverá sempre franjas extremistas a auto-excluírem-se, os mesmos terão de ser construídos na base do conceito da maioria.

Num Estado democrático, como dissemos, as maiorias têm um estatuto de precariedade e de provisório. As maiorias de hoje poderão ser as minorias de amanhã e vice-versa. Por isso, estará sempre subjacente ao Estado democrático, o pressuposto da dialecticidade na busca dos consensos. Será através de um permanente processo de diálogo entre os valores da autonomia e da reciprocidade que se buscará e encontrará, a cada momento, o equilíbrio entre ambos.

Devemos reconhecer, no entanto, como dissemos, que é cada vez mais universal o consenso - pelo menos teórico - a respeito de um conjunto mínimo de valores que o Estado democrático deve assumir e tentar veicular aos cidadãos através da educação.

Esse consenso encontra-se claramente expresso na Declaração Universal dos Direitos do Homem definida e defendida por todos os países da ONU:

"1.- Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que diz respeito ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve ser assegurado a todos, em plenas condições de igualdade, em função do mérito.

2.- A educação deve aspirar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. Ela deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, assim como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas em prol da paz".

Esta declaração da ONU acentua as duas vertentes estruturais de uma filosofia educativa correcta. Em 1º lugar, são definidos os parâmetros que têm a ver com os valores da autonomia, ou seja, com os direitos do indivíduo face ao Estado: "Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que diz respeito ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve ser assegurado a todos, em plenas condições de igualdade, em função do mérito. A educação deve aspirar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana".

Em segundo lugar, define alguns dos valores da reciprocidade a veicular pela educação, ou seja, os valores que a sociedade tem o direito de inculcar aos educandos e estes têm o dever

de assimilar: “[a educação visa] o fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. Ela deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, assim como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas em prol da paz”.

Sendo esta Declaração subscrita por todos os países da ONU, podemos dizer que é aceite por todos os países e regimes actualmente existentes. É claro que muitas vezes o egocentrismo dos governantes sobrepõe-se à sua razão e a sua hipocrisia nem sempre lhes deixa fazer o que afirmam defender. Mas esse é outro problema que escapa à presente análise.

Na Declaração da ONU que temos vindo a analisar, a educação é apresentada na dupla perspectiva de instrução e de formação. Ao indivíduo deve ser assegurada, nas mesmas condições de igualdade, a instrução até ao grau máximo a que ele possa ascender. Mas deve-lhe ser igualmente ministrada uma formação ético-social que favoreça "a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos". O que se propõe para todas as nações e para todos os grupos raciais ou religiosos servirá, também, como é óbvio, para todos os indivíduos.

Em síntese podemos, pois, dizer que a educação nos valores – naqueles valores sem os quais a vida em comunidade é impossível - é uma exigência ética, pelo que o processo educativo deve respeitar esta dupla vertente da educação: por um lado, a vertente intelectual, que tem a ver com a estruturação da inteligência e dos conhecimentos plurifacetados das diversas Ciências e, por outro, a vertente axiológica, que tem a ver com a formação das consciências de acordo com determinados valores, que só podem ser os valores da autonomia e da reciprocidade, ou seja, os valores da intersubjectividade. Estes valores não são a negação da autonomia de nenhum indivíduo ou cidadão. Pelo contrário, eles permitem a realização máxima do indivíduo porque são uma condição *sine qua non* para a existência da sociedade e, sem esta, aquele não se desenvolve nem ultrapassa os estádios primitivos da vida humana, como já dissemos.

Portanto, o próprio conceito de educação, ao ter como um dos seus objectivos prioritários o pleno desenvolvimento da personalidade dos educandos, impõe a obrigatoriedade, a exigência ética, de educar nos valores da intersubjectividade ou da reciprocidade ou, como também se diz, da responsabilidade social.

E nenhuma outra disciplina pode exercer essa função de uma forma tão adequada e pertinente como a Filosofia.

3.6.Ética – Política – Religião

Se o Estado democrático tem o direito de educar os seus cidadãos em valores – os valores da cidadania – o estudo destes 3 campos de valores – Ética, Política e Religião – tem toda a razão de ser, porque são três grandes grupos de valores à volta dos quais as sociedades humanas se foram estruturando ao longo dos séculos.

Depois do célebre 11 de Setembro, e uns escassos anos após a queda do muro de Berlim, os grandes conflitos civilizacionais que assombram o futuro da Humanidade resultam precisamente do choque de concepções religiosas diferentes. Foi em nome de um determinado quadro religioso que o coração financeiro e político dos EUA foi atacado pelos fundamentalistas do Islão. E foi também em nome de pretensos valores cristãos que o presidente Bush dos Estados Unidos da América se lançou na aventura contra um dos principais representantes do “Eixo-do-Mal”, assim designado o Iraque, a par de outros países, pelo presidente americano.

Por isso, tanto a Ética, como a Política e a Religião são três pilares essenciais de qualquer sociedade, tanto na Antiguidade como nos dias de hoje. Sem a Ética a vida em sociedade torna-se uma selva, em que os seres humanos descem à condição de animais e se deixam orientar apenas pela lei do mais forte. Sem Política, as questões relacionadas com a gestão dos interesses colectivos seriam uma miragem, e os problemas acumular-se-iam sem serem resolvidos porque cada um trataria apenas dos seus interesses individuais que, em muitos casos, estão, senão dependentes, pelo menos interligados com os problemas dos outros. Fazer estradas, revolver os problemas do abastecimento de água, de electricidade e de aprovisionamento dos alimentos seriam pura e simplesmente uma utopia sem a Política.

A Religião, por sua vez, sempre foi uma das componentes culturais de qualquer sociedade desde os primórdios da Humanidade, e, como dissemos, ainda hoje se situa no centro dos conflitos civilizacionais que o Homem moderno enfrenta, como as guerras do

Afeganistão e do Iraque, após, o 11 de Setembro, muito bem documentam, não falando já da guerra civil da ex-Jugoslávia entre católicos, ortodoxos e muçulmanos.

No âmbito escolar e educacional, no que diz respeito à educação dos filhos, a maioria dos pais tem procurado instituições que, além do conhecimento, prezam os valores éticos e morais. O educando que compreende a importância da ética e da moral na formação integral é um indivíduo que estará mais consciente do seu papel na sociedade e mais preparado para viver em comunidade no respeito mútuo e exercício da tolerância efectiva.

A ética e a moral têm um lugar muito importante no processo educacional. A moral é o modo como o homem se comporta representado num conjunto de normas e regras, ou seja, o acto do ser humano. As características dos valores morais estão relacionadas com o comportamento das pessoas, por atitudes de dever e não dever, pela importância atribuída aos valores e conseqüentemente pelos sentimentos de existência e manifestações de respeito.

Todos esses conceitos devem permear a construção do carácter de um indivíduo. O ser humano que cresce sem essas orientações, terá sérios problemas para manter uma sã e harmoniosa convivência. A ética e a moral são peças fundamentais na formação do homem, e delas depende um adequado exercício da política e da responsabilidade que é inerente a esta prática.

O grande desafio da educação quanto à ética e à moral, é fazer com que os estudantes desenvolvam habilidades e raciocínios mais elevados, preparando-os para o sucesso numa sociedade complexa e contraditória, e preconizar o valor da pessoa em agir e pensar ao serviço da promoção do ser humano. Só através da educação plena, os indivíduos podem desenvolver os aspectos intelectuais, físicos e espirituais, para dessa forma poderem contribuir positivamente para transformar a sociedade em que vivem.

A educação escolar tal como hoje é entendida e praticada, visa a socialização das novas gerações e, enquanto tal, conserva os valores dominantes e a moral que são inerentes a uma dada sociedade e cultura. Toda a educação é uma acção de diálogo entre seres humanos. Uma educação pode ser eficiente no plano técnico, ou seja, no plano da simples instrução científica, mas, ao mesmo tempo, incorrecta no plano cívico. Uma Escola pode criar bons alunos de

informática, mas se não lhe souber inculcar os necessários valores da vida em sociedade, eles podem canalizar esses conhecimentos adquiridos na Escola para afectividades criminosas em que o Outro é o alvo da sua ganância, da sua perfídia, do seu egocentrismo. A educação ética (ou a ética na educação) acontece quando os valores no conteúdo e no exercício do acto de educar são valores humanos e humanizadores.

4. Conteúdos e objectivos do projecto

4.1. Conteúdos

A fundamentação da moral;

Análise comparativa de duas perspectivas filosóficas: a ética utilitarista, maximizar o bem versus a ética kantiana, materializada no imperativo categórico;

Relação Ética, Direito e Política;

A liberdade e a justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade;

Visão teísta e ateísta da existência;

Dimensão pessoal e social das religiões;

A relação entre razão e fé;

A existência de Deus e o problema do mal.

4.2. Objectivos

Quanto à dimensão **Ético-política**;

Compreender a diferença entre o hedonismo quantitativo e o hedonismo qualitativo;

Avaliar a perspectiva hedonista da felicidade e confrontá-la com a perspectiva da satisfação de preferências;

Perceber o consequencialismo e a sua oposição à deontologia;

Examinar o consequencialismo;

Compreender a concepção kantiana de agir por dever;

Examinar a fórmula da lei universal e a fórmula do fim em si do imperativo categórico;

Analisar o imperativo categórico;

Compreender o problema da justificação do Estado;

Avaliar a teoria naturalista aristotélica acerca da existência do Estado;

Examinar a teoria contratualista de Locke acerca da justificação do Estado;

Compreender o problema da justiça social;

Perceber a teoria da justiça como equidade de Rawls: a escolha da posição original segundo o princípio do maximin;

Compreender a crítica de Nozick. A Rawls;

Avaliar a teoria de Rawls.

Quanto à Dimensão Religiosa, de forma mais específica, tentaremos:

Compreender o problema do sentido da vida;

Analisar a resposta teísta de Tolstoi e respectivas críticas;

Abordar a dimensão pessoal e social da crença religiosa;

Tomar contacto com o debate sobre a legitimidade da crença religiosa;

Assumir uma posição filosófica sobre o debate;

Compreender o debate sobre a relação entre a razão e a fé;

Dominar as noções de teísmo, argumento a priori e argumento a posteriori;

Conhecer o argumento ontológico, cosmológico, do desígnio e argumento moral;

Avaliar o problema do mal;

Assumir uma posição própria sobre a resposta teísta.

5. Estratégias de Intervenção

5.1. Metodologia

Desenvolvemos o projecto atendendo de forma particular a estratégias que nos permitiram:

- a) aproveitar todas as situações de problematização vividas pelos alunos;
- b) multiplicar os temas susceptíveis de desencadear um pensamento vivo/crítico;
- c) criar situações de debate e oposição de ideias.

Com o uso de uma metodologia activa, pretendemos que este trabalho estimulasse a produção de um diálogo intenso entre os múltiplos sujeitos que nele participaram, contribuindo, assim, para a construção do espaço público.

Com este propósito assentamos o nosso labor na metodologia do trabalho de projecto por se centrar no estudo de problemas e nos permitir realizar as nossas aprendizagens há medida que o trabalho se ia desenvolvendo. Para dar corpo ao projecto, partimos de uma análise da situação em que interviemos a qual nos permitiu definir as situações-problema que nos propusemos tratar, sendo elas as seguintes: Que relação estabelecem os alunos entre ética, política e religião? Como avaliam essa relação no quotidiano?

O Trabalho de Projecto é, fundamentalmente, um *modus operandi* uma estratégia que implica um método de acção participado. Procuramos, através dele, encontrar respostas para os problemas acima referidos.

O projecto de intervenção, enquanto método de planeamento visa, entre outros, os seguintes objectivos:

- a) Promover as aprendizagens daquilo que se pretende;
- b) Identificar e mobilizar os recursos disponíveis
- c) Circunscrever as fronteiras do campo de acção sobre o qual nos propomos actuar.

Trabalhar para ampliar a capacidade de aprender dos alunos passa por proporcionar-lhes condições para que:

- (a) desenvolvam a capacidade de explorar de formas diferentes o que sabem, conhecem e pensam dominar;
- (b) desenvolvam a capacidade de identificar alguma coisa (nas situações problemáticas e no seu reportório) com a qual podem começar a criar sentido (s) para uma situação nova ou para formas diferentes de analisar as situações;
- (c) se sintam estimulados e desafiados a desenvolver novos saberes;
- (d) desenvolvam a capacidade de negociar e partilhar saberes, de colaborar com outros na construção conjunta de algo;
- (e) apresentem as suas abordagens e produtos e sejam capazes de argumentar sobre as suas opções.

5.2. Questões de investigação

Na indagação de respostas para as questões que nos propusemos investigar, a saber: quais as fontes do conhecimento filosófico que os alunos revelam?; Que importância tem a escola na aquisição desse conhecimento?; Qual a utilidade do material proposto para abordar os problemas enunciados? recorreremos à prática pedagógica ministrando em contexto escolar

conteúdos como a distinção dos termos moral e ética; a ética kantiana: agir por dever; distinção das acções, por dever, contrária ao dever, conforme ao dever.

O objectivo do processo ensino-aprendizagem é o sucesso da aquisição de novas competências. Deste modo, torna-se fundamental tornar a experiência da aprendizagem significativa para os alunos.

De acordo com Ausubel “os assuntos aprendidos significativa e automaticamente são aprendidos e fixados por meios *qualitativamente* diferentes, já que as tarefas da aprendizagem significativa são por definição, relacionadas e apoiadas às ideias estabelecidas na estrutura cognitiva.” (Ausubel, 1980: 20).

Os materiais devem ser facilitadores do processo de aprendizagem. Os diferentes recursos podem ser úteis para elucidar conceitos, diminuindo a dificuldade que os alunos sentem quando se trata de adquirir conceitos abstractos, tantas vezes necessário sobretudo na filosofia.

A metodologia escolhida contemplou também o trabalho de grupo, pois a sua importância inscreve-se no domínio da aquisição de uma competência social, na medida em que é um excelente auxiliar para estimular a socialização, o respeito pelo outro, a convivência com diferentes opiniões, onde no fundo se constitui como um terreno fértil para o desenvolvimento de uma cidadania activa. Esta preocupação manteve-se presente nos conteúdos tratados.

5.3. Instrumentos

Os principais instrumentos que ajudaram na nossa pesquisa foram: a selecção de informação através da experiência dos alunos (exposição e confronto de pontos de vista); leitura e comentário de textos inseridos no manual *Arte de Pensar* (manual adoptado na escola e na turma onde desenvolvemos o projecto); visionamento de pequenos filmes e documentários; guiões; fichas de trabalho de proveniência diversa; selecção de questionários através do material de estudo; tarefas escritas de síntese

II. DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO

1. Ética – Política – Religião

Qualquer empreendimento ou acção requer um conjunto de previsões de natureza logística e comportamental. Assim, na complexidade do acto educativo, a necessidade de estabelecer um plano de actuação é essencial para a prática docente.

O sistema educativo estrutura um determinado currículo formal, cabendo aos professores potencializar esse documento prescritivo. Por conseguinte, a recriação do programa exige do professor, como afirma Carrilho Ribeiro (1990), uma mentalidade curricular, ou seja, que esteja para além do mero executante ou consumidor de conteúdos programáticos. Recriar o programa obriga a uma disciplina científica e pedagógica, por parte do professor, na qual se prospectiva o sucesso dos discentes. A planificação, em educação, permite ao docente intervir junto dos sujeitos aprendentes e de forma a maximizar pedagogicamente o respectivo processo de ensino – aprendizagem.

A planificação estrutura-se numa sequência organizada de temáticas, competências e níveis de desempenho, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos e avaliação, desenrolando-se num determinado clima educativo de espaço e tempo específicos.

O processo de estabelecimento de um plano de actuação tem sempre subjacentes variáveis essenciais, tais como: conteúdos, tipo de alunos, recursos disponíveis e as próprias características do professor. Neste âmbito enquanto professora estagiária estruturei as sessões em forma de aula de acordo com as competências visadas no programa (sendo estas dos domínios cognitivo, afectivo e psicomotor) e as características dos alunos. Assim, as informações proporcionadas pela professora cooperante foram fulcrais para o bom funcionamento da prática pedagógica semanal.

A turma apresentava um ritmo de aprendizagem bastante satisfatório. Por isso tornar-se-ia fundamental estimular e incentivar os alunos para aprendizagens mais completas e exigentes.

Por consequência, as planificações apresentam procedimentos metodológicos que valorizam a participação individual e conjunta dos alunos em interactividade com a professora-estagiária na respectiva construção de saberes. As estratégias possibilitam então aprendizagens activas, funcionais e socializadoras. Houve sempre a preocupação de reforçar o processo e não tanto o produto final da aprendizagem.

As planificações seguidas enquadram-se na tipologia de intervenção a curto prazo e caracterizam-se por serem planos de aula, de cariz mais pessoal, isto é, mais próximas do estilo de actuação pedagógica da professora estagiária. Porém, tal como nas planificações a médio ou longo prazo, apresentam coerência, adequação ao contexto educativo, flexibilidade, continuidade entre as diferentes áreas científicas, objectividade, clareza e diversidade metodológica.

Actualmente, perante os desafios que a sociedade exige, a escola deve funcionar como um lugar de aperfeiçoamento onde se discuta e reflecta sobre a construção do conhecimento, pois esse é um espaço de eleição onde interagem várias dimensões da formação do carácter do individuo enquanto futuro cidadão, por forma, a que possa adquirir novas competências e conhecimentos (cf. Perrenoud, 2002: 53). Também Paulo Freire (1995), em relação ao papel dos educadores, apela para que a escola não seja apenas transmissora de conhecimentos, mas que se preocupe também com a formação global dos alunos.

A preocupação em integrar no contexto escolar a formação cívica evidencia a necessidade de construir aprendizagens significativas e competências no domínio da cidadania, de modo a que os alunos possam assumir o seu papel interventivo em diferentes contextos escolares e sociais. Assim e levando em consideração esta problemática da pertinência da cidadania em contexto escolar e estimulando a interacção dos alunos com a realidade extra escola, dei início à minha intervenção em sala de aula, naturalmente divididas entre a ética, com destaque para a ética kantiana, a dimensão política e a dimensão religiosa

Deste modo, as minhas sessões começavam com uma projecção em powerpoint, acompanhada de exposição oral da matéria, sobre o capítulo 9, a ética kantiana e o imperativo categórico.

Com esta metodologia pretendia dar a conhecer aos alunos os dados biográficos do autor, fazendo a contextualização da matéria.

Numa fase posterior eram projectados alguns diapositivos com os conteúdos a trabalhar na sessão.

1.1.Ética e moral: o Imperativo categórico de Kant

Foram abordadas as diferenças etimológicas dos termos moral/ética e deontologia. Seguidamente foi feita a distinção das várias formas de agir [agir contra o dever (ex: matar alguém); de acordo com o dever (ex: ajudar alguém)]. As acções realizadas de acordo com o dever, podem ainda ser subdividas em acções meramente conforme ao dever (ex: ajudar uma pessoa por compaixão ou interesse) e acções realizadas por dever (ex: ajudar uma pessoa apenas para cumprir a obrigação moral). Sendo, estas últimas, aquelas que, na perspectiva de Kant, possuem valor moral.

Também foi realizada uma abordagem à noção de máxima em Kant, com a finalidade de que os alunos apreendam que uma acção só tem valor moral em função da máxima que lhe subjaz.

Em cada sessão fazia-se sempre uma retrospectiva da sessão anterior, com a ajuda dos alunos. Fruto desse trabalho era feito um quadro de síntese com as ideias-chave trabalhadas em cada sessão, mantendo-se desta forma o interesse dos alunos. Deste esquema ressaltam as seguintes ideias: o Homem é um ser natural, e enquanto ser natural está no domínio da sensibilidade (domínio dos prazeres, realização de desejos, e influência dos impulsos); mas é também um ser dotado de inteligência e de liberdade, e, como tal, está no âmbito da inteligência cognitiva e da consciência ética (determinação das leis morais, cumprimento de deveres e manifestação da autonomia).

Para Kant, aquilo que nos leva a agir de uma determinada forma tem a ver com a intenção ou vontade (faculdade do espírito capaz de contrariar a força dos desejos e inclinações sensíveis). Uma vontade santa (vontade boa) será capaz de determinar espontaneamente, sem ter de lutar contra as inclinações sensíveis. Para Kant é evidente o carácter absoluto e incondicionado da Vontade Boa: ela é a única coisa sumamente boa e sem restrições.

Confrontou-se o Imperativo Categórico tal como Kant o formulou com o Imperativo Hipotético, para que se percebesse que este segundo era entendido por Kant como uma simples ordem com o objectivo de atingir um determinado fim. Nada tem a ver com a moralidade, uma vez que pode ordenar que façamos coisas imorais (ex: Se queres ser bem sucedido na vida, mente sempre que é preciso).

Em oposição ao Imperativo Hipotético, que tanto vai marcando o relativismo do mundo contemporâneo, mostrou-se como era entendido o Imperativo Categórico, que para Kant era a única forma de agir moralmente. Definimos, por isso, de acordo com Kant, o Imperativo Categórico em duas formulações distintas: A fórmula da lei universal e a fórmula do fim em si. A fórmula da lei universal que nos diz «Age segundo uma máxima tal que possas querer que se torne uma lei universal». Enquanto que a fórmula do fim em si tem a seguinte enunciação: «Age de tal maneira que uses a tua humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio».

Com a reflexão acerca destas máximas e respectiva formulação, tentámos estimular a consciencialização dos jovens para a importância do seu próprio papel na preservação dos actos morais, alertando-os para o grande campo de ambiguidades que socialmente se estabelecem entre a legalidade e a moralidade.

Estas matérias não foram avaliadas em termos de aprendizagem cognitiva, por força da planificação interna da escola e da disciplina, nem tão-pouco se pode falar numa avaliação qualitativa da interiorização ética destes conceitos por parte dos alunos. Em todo o caso, em virtude da metodologia utilizada no decurso das aulas, assente no diálogo socrático constante com os alunos, pudemo-nos aperceber da sua total receptividade a estes conceitos axiológicos.

1.2. Ética, Direito e Política

Numa fase posterior abordamos com os alunos as relações entre a Ética, o Direito e a Política.

Antes de mais convinha que os alunos percebessem que a Filosofia do Direito e a Filosofia Política são áreas profundamente ligadas à Ética. Como sabemos, a Ética trata, em termos gerais, da questão de saber como viver na responsabilidade da relação convivencial com o Outro, numa linha do dever. O facto de vivermos em sociedade levanta a questão de saber como nos devemos organizar de forma a conciliar os interesses individuais com as disposições sociais.

As sociedades regem-se por várias instituições legais; por isso, é importante perceber a sua razão de ser e as diversas formas como são justificadas, para, em seguida, compreendermos a relação entre as leis e a moral.

Nestas três disciplinas discutem-se problemas, relacionados entre si, acerca do modo como a sociedade deve estar organizada e sobre o que caracteriza uma sociedade justa. Neste capítulo discutimos apenas dois problemas da Filosofia Política: o problema da justificação do Estado e o problema da justiça social.

Rawls (2001) foi um dos autores analisados durante o nosso processo de leccionação.

Este autor parte de uma concepção de justiça de que todos os bens primários (oportunidades, liberdade, outros) devem ser distribuídos de maneira igual a menos que uma distribuição desigual de alguns ou de todos estes bens beneficie os menos desfavorecidos. Rawls divide esta concepção em três princípios: o princípio de liberdade igual; princípio da diferença e o princípio da oportunidade justa. John Rawls opõe-se ao utilitarismo pois este escolheria como sociedade justa aquela em que há o maior total de bem-estar, sem que interesse o modo como este se distribui pelas diversas.

No entanto, a perspectiva de John Rawls deixa transparecer várias fragilidades.

Nozick, é um dos autores que desenvolveu algumas críticas à filosofia política de Rawls. Esta crítica incide especialmente sobre o princípio da diferença e este diz que a riqueza e a propriedade devem estar distribuídos de modo a que os mais desfavorecidos fiquem na melhor

situação possível. Ora, como as pessoas não fazem o mesmo uso dos seus bens, uns esbanjariam, outros investiriam e aumentariam os seus lucros, o que provocaria constantes alterações na distribuição da riqueza. O estado teria então de intervir para redistribuir a riqueza obrigando os mais ricos a pagar impostos para dar aos mais pobres. Nozick acha que esta situação é moralmente inaceitável pois viola o **direito de propriedade**, desrespeitando a liberdade de quem legitimamente possui bens fruto do seu trabalho e esforço.

Para esclarecer esta problemática foram realizadas leituras de textos dos seguintes autores:

- Diogo Freitas do Amaral, “Estado”, in AAVV, *Polis – Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado*, vol.2, Editorial Verbo, pp 1128-1129;

- Aristóteles, *Política*, Editorial Veja, pp.51, 53, 55.

- John Locke, *Ensaio sobre a Verdadeira Origem, Extensão e Fim do Governo Civil*, Edições 70, pp. 89, 105.

Todos estes textos estão relacionados com a matéria, com o intuito de conceptualizar alguns conceitos que são fundamentais quando se trata desta problemática: **Direito; Política; Estado; Estado de Natureza; Governo Civil; Autoridade.**

Aos alunos foi solicitada participação activa, na realização de uma actividade em pares no sentido de aferir sobre a sua compreensão dos textos trabalhados anteriormente. A avaliação deste ponto da matéria, foi realizada de forma qualitativa, tendo em conta a argumentação utilizada pelos alunos durante os debates.

1.3.A Religião

Os problemas centrais da Filosofia da Religião, como os argumentos a favor da existência de Deus ou o problema do mal, são os que mais interesse suscitam entre aqueles que contactam com estas problemáticas. De uma forma geral, actualmente, o problema central da relação entre a razão e a fé mistura-se com o problema político da tolerância religiosa.

Nesta temática, também abordámos o problema do sentido da vida, que normalmente não é abordado naquilo que concerne ao tratamento da dimensão religiosa. Quando este problema é tratado no âmbito da ética ou da metafísica, a resposta religiosa não é habitualmente discutida. Isto porque, apesar de ser verdade que em termos populares a religião é por vezes vista como uma resposta ao problema do sentido da vida, tal perspectiva não é defendida pelos mais influentes filósofos, e daí o debate sobre tão importante temática ser relegado para outros campos da Filosofia.

Assim sendo, o nosso projecto contemplou a abordagem da perspectiva de Tolstoi, por corresponder, em grande parte, de forma articulada e clara, à perspectiva popular que se tem da Religião como resposta ao problema do sentido da vida. Por outro lado, a posição de Tolstoi articula-se muito bem com os contra-argumentos clássicos apresentados por Thomas Nagel às ideias populares sobre o sentido da vida.

A articulação da temática fez-se através da ideia da que crença religiosa tem aspectos sociais, pelo que se levanta a questão ética de saber se é legítimo acreditar que Deus existe quando não há provas para tal. Esta abordagem permitiu apresentar a posição de Wiliam James, que é um filósofo central nesta área.

Mas o que acabámos por privilegiar foi a discussão dos argumentos a favor e contra a existência de Deus.

No sentido de ser o mais abrangente possível, optamos neste ponto do programa pela projecção de um filme, alusivo à problemática a ser tratada - sentido da vida. A nossa opção recaiu sobre o filme “ o Poder dos sentidos”, uma vez que o argumento está direccionado para esta problemática. A temática principal assenta na seguinte questão: Será que a vida tem sentido? O filme levanta diversas questões como: Quando alguém que se ama, morre...Será para sempre?; faz-nos reflectir profundamente acerca de princípios, morais, éticos, vida e morte. E finalmente levanta a questão se poderá a religião ser vista como resposta à questão sobre o sentido da existência humana?

A estratégia foi completada com o diálogo orientado dentro do grupo, de forma a diagnosticar a sensibilidade dos diferentes alunos, face ao tema tratado. Para tal foi distribuído

aos alunos um guião do filme, com a finalidade de conduzir o seu pensamento para a problemática por este abordada.

Posteriormente, os alunos desenvolveram um momento de debate sobre os aspectos essenciais relativos à experiência religiosa, abarcando os seguintes vectores:

- Sentido da vida (finitude/transcendência)
- Vivência pessoal/colectiva da experiência religiosa.
- Relação fé/razão

A descoberta devidamente orientada resulta numa aprendizagem significativa. A minha preocupação foi estimular a curiosidade dos alunos, conduzindo-os a um processo efectivo de aprendizagem.

Teóricos da educação, como Ausubel, defendem que “um dos caminhos para se melhorar o aprendizado escolar seja através da melhoria dos materiais de ensino” (Ausubel, 1980: 293). Os materiais devem ser facilitadores do processo de aprendizagem. Os diferentes recursos podem ser úteis para elucidar conceitos, diminuindo a dificuldade que os alunos sentem quando se trata de adquirir conceitos abstractos, tantas vezes necessários sobretudo na Filosofia.

III.AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Uma das grandes dificuldades sentidas pela classe docente passa necessariamente pela pressão da responsabilidade do processo de avaliação. "A avaliação é parte integrante da aprendizagem na sala de aula...deve oferecer dados que nos assegurem um controlo da qualidade sobre o empreendimento educacional" (Ausubel, 1980: 500). O professor deve utilizar os instrumentos de avaliação que se mostrarem úteis para reconhecer o sucesso ou insucesso das metodologias adoptadas, podendo assim, e em tempo útil, reformular os seus procedimentos, adequando novas estratégias.

Tivemos a preocupação de fazer uma avaliação formativa e qualitativa uma vez que o tempo também era escasso. A primeira tem como função principal contribuir para uma boa regulação da actividade de ensino. O seu objectivo é o de apurar informações úteis à regulação do processo de ensino-aprendizagem. Relativamente ao segundo modelo de avaliação consiste num delineamento flexível que permite um enfoque progressivo, isto é, a avaliação centrada em processos que é em si mesma um processo que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações dos contextos.

Devem distribuir-se fichas formativas e de trabalho, o que realmente aconteceu ao longo do nosso projecto, com o sentido de avaliar o nível de estruturação e organização das aprendizagens conseguidas pelos alunos, que representaram papel crucial enquanto organizadores de futuras aprendizagens.

Através da participação responsável e activa dos alunos neste projecto, a par do saber - fazer, do saber -ser e do saber -conviver, desenvolveu-se o saber-intervir.

A disciplina de Filosofia desempenhou aqui um forte papel no domínio da preparação para uma intervenção participada e esclarecida, melhorando a comunicação quer a nível da expressão oral quer escrita.

É através da compreensão do oral e do escrito que a metodologia de trabalho de projecto assenta. É um processo de aprendizagem que coloca um grupo de alunos em situação de exprimir desejos, necessidade, carências e ambições: O que quero saber?; O que já sei?; O que preciso de saber?);

De procurar os meios para lhes dar resposta: Onde vou pesquisar? A quem recorro para procurar?

Considera-se que qualquer situação de aprendizagem só tem sentido e só vale a pena se tiver um sentido para a vida, se corresponder à satisfação de uma necessidade e se permitir a concretização de projectos.

A verdade é que todos reconhecemos que a Filosofia é, antes de tudo, uma actividade crítica e racional, que apela à intersubjectividade e, por isso, exige rigor, clareza e inteligibilidade. Além disso, todos reconhecemos que essa actividade não pode ser exercida no vazio, pois trata de certo tipo de problemas para os quais se procuram respostas apoiadas por argumentos.

Assim, parece consensual que as competências filosóficas relevantes são as competências críticas; que tais competências visam determinados conteúdos, a saber, os problemas, as teorias, e os argumentos filosóficos; que esses problemas, apesar de surgirem naturalmente, encontram as suas respostas mais articuladas nas teorias e argumentos expressos nos textos dos filósofos.

Na avaliação final do nosso projecto, podemos concluir que todo o material descrito como fundamental em cada etapa para avaliar os avanços e os recuos do mesmo se mostraram de extrema eficácia. Com eles pudemos conferir o grau de cumprimento dos objectivos propostos, as partes em que se impunha reformulação e aquilo que realmente os intervenientes do projecto consideravam como mais essencial.

CONCLUSÕES

Na formação inicial de professores, o contacto com os alunos e as situações educativas reais é primordial no processo de ensino – aprendizagem que se pretende estabelecer. Assim, o trabalho de observação que nos foi proposto não se revela apenas necessária, mas imprescindível na formação de futuros agentes educativos, como é o caso dos professores.

A professora cooperante Dr^a Maria Clara Gomes recebeu as duas professoras estagiárias de modo caloroso, fazendo-nos sentir imediatamente confortáveis no nosso papel de quase de intrusos naquela comunidade escolar.

A primeira preocupação da professora, após as apresentações das «visitas» aos alunos, foi pôr-nos a par da realidade das turmas com que cada uma iria trabalhar.

A acção educativa envolve um conjunto de parcelas que marcam a nossa passagem pelo ambiente escolar. Uma dessas parcelas consiste naquilo que designámos como «edifício escolar». Deste modo, a observação da prática pedagógica que efectuei decorreu durante um período relativamente curto, uma vez que me encontrava na situação de licença de maternidade, na Escola Secundária Alberto Sampaio, sita no concelho de Braga.

O clima educativo que se viveu em contexto de sala de aula foi muito enriquecedor para mim enquanto observadora, e, sob o meu ponto de vista, também para os alunos.

Pode afirmar-se que fiquei agradavelmente surpreendida ao verificar que as relações que a Professora Dr.^a Maria Clara Gomes estabelecia com os seus alunos se cimentavam não em autoritarismos estéreis, mas antes numa corrente de afectos, à qual os alunos muito proficuamente retribuíam.

Ao finalizar este trabalho, posso realmente afirmar com convicção que a observação/intervenção desempenhou um papel fundamental naquilo que antevijo ser a realidade educativa das nossas escolas, com todas as suas diferenças, particularidades, inerências. Não será talvez demais estabelecer o paralelismo entre esta experiência e um «motor de arranque» que nos lança para uma vida dedicada aos jovens, que são simultaneamente fonte da nossa motivação e inquietação.

Pretende-se que os professores, para concretizarem os objectivos curriculares, tenham de assimilar uma nova visão do currículo (cf. Hargreaves, 1998) que os conduza ao exercício de novas práticas de gestão curriculares, (cf. Perrenoud, 1995), de modo a potenciar um processo de aprendizagem que conduza ao desenvolvimento de competências diversificadas que serão úteis para a sua vida futura. Conforme diz Arends “um pré-requisito para qualquer ajuste curricular é a dos professores alargarem as suas concepções sobre o que é importante ensinar” (Arends, 1995: 163). No meu papel de “aprendiz” de professora fui confrontada com a necessidade de ministrar conteúdos soltos, impostos pela interpretação do currículo que os autores dos manuais escolares adoptados haviam feito, bem como da sua progressão ao longo do ano lectivo.

Existe quase uma imposição da utilização dos manuais escolares que de algum modo limita o processo criativo que poderia constituir a planificação de uma aula. O argumento recorrente liga-se à pressão que os encarregados de educação exercem sobre a comunidade educativa quando confrontados com o facto de ter existido no início do ano lectivo uma despesa de natureza financeira que depois se verifica, no final do ano lectivo, poderia ter sido evitada.

Muito se tem discutido sobre o papel da escola na sociedade actual bem como dos seus profissionais. Paulo Freire (1995) diz, em relação ao papel dos educadores, que a escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também se deve preocupar com a formação global do aluno, numa perspectiva onde o conhecimento e o intervir no real se encontrem. A obsessão, direi eu, com o cumprimento dos conteúdos programados retira o potencial que poderia existir nesta união entre comunidades escolar e extra-escolar. No entanto, e em abono da verdade, a professora titular da turma, Maria Clara Gomes, revelou-se sempre muito entusiasta de qualquer proposta apresentada pelas professoras estagiárias.

As aulas decorreram com normalidade de acordo com o que estava previsto e dentro do tempo definido. Os alunos mostraram-se interessados, ainda que um pouco efusivos e barulhentos.

Enquanto candidata a futura profissional do ensino, entendo ser uma das virtudes de um bom profissional a sua capacidade de interagir com toda a comunidade educativa onde obviamente e de forma privilegiada se encontram os alunos. Amado (2000), ao enfatizar o clima relacional no contexto sala de aula, salienta a importância que devem assumir as interacções professores/alunos.

As aulas decorreram conforme previsto, revelando o interesse por parte dos alunos em participarem e fazerem ouvir a sua voz, de modo muito salutar, para o processo ensino/aprendizagem. É importante salientar que nem todos participaram com a mesma regularidade, a não ser que para isso fossem solicitados. Cabe ao professor estimular o interesse e participação de todos da forma mais regular possível.

Devo dizer que nesta fase do trabalho tive alguma dificuldade em fazer uma gestão correcta do tempo, de forma a cumprir com o que estava planeado.

Cabe aos professores encontrar estratégias e metodologias adequadas capazes de estimular e motivar os alunos na aquisição das competências filosóficas. Deste modo, o professor é a chave de todo este processo. Procurei por isso assumir uma postura pró – activa de condução das aulas, procurando estimular e potenciar as aprendizagens recorrendo a materiais diversos, tentando, assim, criar um clima favorável a todo o processo.

O estágio concluiu-se com uma actividade “ Jogo de Conhecimento” para fazer revisão da matéria ministrada. É evidente que esses são momentos de decompressão e descontração dos alunos. A professora cooperante não assinalou nada de muito significativo, referindo apenas que as aulas tinham decorrido dentro do que estava planeado, com os conteúdos que haviam sido pedidos. Referiu também que lhe parecia que se havia estabelecido uma óptima relação entre estagiária e alunos. Essa relação, segundo ela, apesar de positiva, não entrava no campo do facilitismo existindo também um sentido de autoridade que permitia conduzir a aula conforme o designado pela estagiária e não pela vontade aleatória dos alunos.

Os momentos que antecederam esta experiência foram de algum modo de curiosidade e mesmo de ansiedade, uma vez que era um dos elementos estranhos à comunidade educativa. Todavia e com o decorrer das sessões, as relações que eu e a colega estabelecemos com a comunidade envolvente tranquilizaram-me. Foram então estabelecidas todas as condições para que o trabalho que me havia sido proposto fosse executado com rigor, integridade e motivação.

Ser educador hoje pressupõe a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento global (cognitivo, afectivo, ético, estético, político...) dos educandos. É preciso, por isso, termos a

consciência plena da dimensão social desta profissão, de forma a termos a coragem física e psicológica para a assumir com rigor e ética.

No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996: 133), é dado ao professor um papel fundamental: o de alguém que guia os alunos “não modelando os espíritos mas demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida”.

Neste cenário, consegui vislumbrar o momento em que deixarei a condição de aluna, para o momento em que passarei a ser professora de plenos direitos e deveres, assumindo o meu papel de guia e quiçá condutora de destinos.

É da mais elementar justiça sublinhar a generosidade com que a professora cooperante recebeu as alunas/estagiárias que lhe ocupavam o espaço, a atenção e a simpatia. A ela, deixo o meu agradecimento pessoal, pelo exemplo que deixou de profissionalismo e humanismo.

Quero registar também o meu agradecimento à colega Claudia Vital que soube compreender e tolerar as minhas limitações de tempo, fruto de uma vida familiar e profissional muito preenchida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia citada

- ALMEIDA, Aires; TEIXEIRA, Célia; MURCHO, Disidério; MATEUS, Paula; GALVÃO, Pedro. Abril 2007. *A Arte de Pensar. Filosofia 10º Ano*. Didáctica Editora.
- AUSBEL D. & NOVAK J. & HANESIAN H (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro. Editora Interamericana
- ESTRELA, Albano, (1994) *Teoria e Prática da Observação de Classes, Uma estratégia de formação de professores*, 4ª ed., Porto, Porto Editora
- BROOKSFIEL, Stephan, Stephan PRESKIL, (1999). *Discussion as a way of teaching*. Buckingham: SRHE e OPEN University Press.
- BRUNER, J. S. (1975). *Uma Nova Teoria de Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch Educação.
- CARRILHO Ribeiro, A., & CARRILHO Ribeiro, L. (1990). *Metodologias de ensino e cadernos de avaliação, planificação e avaliação*. Lisboa. Universidade Aberta.
- FREIRE, P.(1995). *Política da Educação*. São Paulo: Cortez Editora
- PIAGET, Jean, (1990). *Para Onde vai a Educação?*, Livros Horizonte, Lisboa.

Bibliografia consultada

- ALMEIDA, Leandro e TAVARES, José, (org) (1998). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora.
- BOAVIDA, João (1991). *Filosofia, do ser e do ensinar*. Coimbra: INIC.
- LEBRUN, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*, trad.. Lisboa: Piaget.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO. Lei nº49/2005 de 30 de Agosto. Versão nova Consolidada - 30/08/2005.

LEMOS, Valter (1994). *A Nova Avaliação.* Lisboa: Texto Editora.

MARNOTO, Isabel, (dir.) (1990). *Didáctica da filosofia I e II.* Lisboa: Universidade Aberta.

MARQUES, Leonardo A (2005). *História das Religiões e a Dialéctica do Sagrado.* Brasil. Editora: Madras.

MEDEIROS, Emanuel O. (2007). *A filosofia como centro do currículo na educação ao longo da vida.* Lisboa: Piaget.

POSTIC, Marcel (1990). *A relação pedagógica,* trad.. Coimbra: Coimbra ed.

RAWLS, John. *Teoria da Justiça* (2001). Lisboa: Presença.

SAVATER, Fernando (1993). *Política para um jovem,* trad.. Lisboa: Presença.

SAVATER, Fernando (1995). *Ética para um jovem,* trad.. 3ª ed. Lisboa: Presença.

Anexos

Ética kantiana:

O IMPERATIVO CATEGÓRICO

Professora estagiária Patrícia Pires

O que é um imperativo?

- Um imperativo é simplesmente uma ordem, como «Vai ao super mercado fazer as compras» ou «Lê o livro hoje».
- Kant estabelece uma distinção entre imperativos **hipotéticos** e **categóricos**.

Professora estagiária Patrícia Pires

Imperativo Hipotético

- Ordena-nos que façamos algo se isso é um meio para um fim que , de facto, temos.
- Os imperativos hipotéticos nada tem a ver com a moralidade, isto é, podem ordenar-nos que façamos coisas imorais

Professora estagiária Patrícia Pires

Exemplos de Imperativos Hipotéticos

- 1- «Se queres chegar rapidamente ao museu, vai sempre em frente.»
- 2- «Se queres ser bem sucedido na vida, mente sempre que é preciso»
- 3- «Deves dizer coisas com piada se queres que os outros pensem que tens um bom sentido de humor.»
- 4- «Deves ler os jornais se queres estar informado sobre os assuntos correntes.»

Professora estagiária Patrícia Pires

Imperativo categórico

- Os imperativos que nos ordenam que ajamos moralmente são os categóricos; é por isso que Kant chama a estes imperativos , «IMPERATIVOS DA MORALIDADE»
- Kant dá várias formulações diferentes deste imperativo, no entanto estudaremos apenas duas.

Professora estagiária Patrícia Pires

A fórmula da lei universal

- **« AGE SEGUNDO UMA MÁXIMA TAL QUE POSSAS QUERER QUE SE TORNE UMA LEI UNIVERSAL.»**
- ex: « Faz promessas com intenção de as não cumprir.»**

Professora estagiária Patrícia Pires

Temos que poder querer que uma máxima da nossa acção se transforme em lei universal: é este o cânone pelo qual a julgamos moralmente em geral. Algumas acções são de tal ordem que a sua máxima nem sequer se pode pensar sem contradição como lei universal da natureza, muito menos ainda se pode querer que deva ser tal. Em outras palavras não se encontra, na verdade, essa impossibilidade interna, mas é contudo impossível querer que a sua máxima se erga à universalidade de uma lei da natureza, pois uma tal vontade se contradiria a si mesma.

Immanuel Kant, fundamentação da Metafísica dos Costumes, 1785, trad. De Paulo Quintela, p. 62

Professora estagiária Patrícia Pires

[Um homem] vê-se levado pela necessidade a pedir dinheiro emprestado. Sabe muito bem que não poderá devolvê-lo, mas percebe melhor ainda que ninguém lho emprestará se não se comprometer firmemente a saldar a dívida ao fim de um determinado período. Sente-se tentado a fazer essa promessa; mas tem também consciência bastante para perguntar a si próprio: «Não será proibido, não será contrário ao dever sair de apuros por este meio?». Suponhamos que, apesar de tudo, ele opte por esta via; a máxima da sua acção teria este significado: « Quando creio estar com dificuldades de dinheiro peço-o emprestado e prometo devolvê-lo, embora saiba que nunca o farei». Ora é muito possível que este principio do amor a si próprio, ou da utilidade pessoal, se concilie com tudo aquilo que venha a ser o meu bem-estar futuro; mas de momento a questão está em saber se é um principio justo.

Professora estagiária Patrícia Pires

Converto pois a exigência do amor a si mesmo numa lei universal, e ponho-me a questão seguinte: « Que sucederia se a minha máxima se torna-se numa lei universal?» Rapidamente constato que ela não poderia nunca ter valor de lei universal da natureza e permanecer em concordância consigo mesma, mas que pelo contrário deveria necessariamente contradizer-se. Pois admitir como uma lei universal que qualquer pessoa que pense estar em dificuldades possa prometer seja lá o que for que lhe ocorra, com a firme intenção de não cumprir essa promessa, seria de facto tornar impossível o prometer, qualquer que fosse a finalidade que nos propuséssemos, visto que ninguém acreditaria no prometido, e que toda a gente riria de tais demonstrações como se de vãos enganos se tratasse.

Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Lisboa Editora, p.93

Professora estagiária Patrícia Pires

A fórmula do fim em si



- « AGE DE TAL MANEIRA QUE USES A TUA HUMANIDADE, TANTO NA TUA PESSOA COMO NA PESSOA DE QUALQUER OUTRO, SEMPRE E SIMULTANEAMENTE COMO FIM E NUNCA SIMPLEMENTE COMO MEIO.»

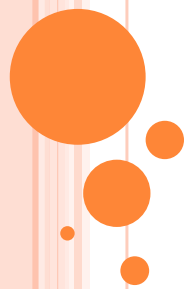
Professora estagiária Patrícia Pires

Ex:1- Apontar uma pistola a uma pessoa para roubar é tratá-la como um mero meio para obter dinheiro.

Ex:2- quando vamos a um restaurante estamos a tratar o cozinheiro como um meio para obter uma refeição, mas isso nada tem de errado.

Ex:3 – Reduzir uma pessoa à condição de escravo.

Professora estagiária Patrícia Pires



ÉTICA KANTIANA

Objecções

Pag.178 manual

Professora estagiária Patrícia Pres

MORAIS TELEOLÓGICAS VS MORAIS DEONTOLÓGICAS.

Existem duas concepções distintas da moral: a teleológica e a deontológica. As morais teleológicas (por exemplo, a aristotélica ou a utilitarista) consideram as consequências dos nossos actos e julgam estes por aquelas [ou seja, pelas suas consequências]. Recomendam-nos que façamos uma coisa em vez de outra, porque a primeira contribui mais para a nossa felicidade (ou dos outros) do que a segunda.

Professora estagiária Patrícia Pres

CONT.

As morais deontológicas (como as religiosas, muitas das políticas, a kantiana, etc.) julgam as nossas acções independentemente das suas consequências e da sua contribuição para a felicidade, e em função de presumidos deveres ou valores objectivos que o moralista deontológico diz captar.

Jesus Mosterin, Racionalidad y Accion Humana, Alianza Editorial, p.34

Professora estagiária Patrícia Pres

CONFLITOS DE DEVERES

❖ **Deveres Prima Facie** - David Ross, acredita que os deveres morais, como os de não quebrar promessas, são *deveres Prima Facie*, ou seja, é errado quebrar promessas, mas em circunstancias excepcionais, será permissível fazê-lo.

Ex: Mentir para proteger a vida de alguém.

Professora estagiária Patrícia Pres

CONFLITOS DE DEVERES (CONT.)

- ❖ **Deveres Absolutos** – Na ética deontológica de Kant, em circunstância alguma é permissível desobedecer àquilo que estes deveres impõem.

Ex: Não se deve matar nem que seja em defesa própria.

- ❖ **Responsabilidade Moral** – Kant atribuí esta responsabilidade a quem pratica a acção.

Ex:

Professora estagiária Patrícia Pires

RESUMINDO:

- ❖ **1ª Objeção:**

Não mentir em caso algum pode conduzir-nos a resultados eticamente inaceitáveis.

- ❖ **2ª Objeção:**

Como Kant reconhece a existência de deveres absolutos, ficamos sem saber que decisão tomar quando esses deveres entram em conflito.

Ex: Situação da Joana

Professora estagiária Patrícia Pires

TEXTO DOS PESCADORES

Durante a Segunda Guerra Mundial, os pescadores holandeses transportavam, secretamente nos seus barcos, refugiados judeus para Inglaterra, e os barcos de pesca com refugiados a bordo eram por vezes interceptados por barcos patrulha nazis. O capitão nazi perguntava então ao capitão holandês qual o seu destino, quem estava a bordo, e assim por diante. Os pescadores mentiam e obtinham permissão de passagem.

TEXTO DOS PESCADORES (CONT)

Ora, é claro que os pescadores tinham apenas duas alternativas, mentir ou permitir que os seus passageiros (e eles mesmos) fossem apanhados e executados. Não havia terceira alternativa; não podiam, por exemplo, manter silêncio ou fugir aos nazis.

Suponhamos, agora, que se assume as regras «é errado mentir» e «é errado permitir o homicídio de pessoas inocentes» como absolutas. Os pescadores holandeses teriam que fazer uma destas coisas; logo, uma perspectiva moral que proíbe absolutamente ambas é incoerente.

James Rachels, Elementos de Filosofia Moral, Gradiva, pp.183-184

Professora estagiária Patrícia Pires

ALÉM DAS PESSOAS



Professora estagiária Patrícia Pires

Professora estagiária PatríciaPires

ÉTICA, DIREITO E POLÍTICA

Capítulo 11

Ética, Direito e política

- Como vimos o ser humano é um ser social que necessita do outro para se construir como pessoa. A convivência com os outros é não só uma realidade como um desafio. O grande desafio da experiência de vivermos uns com os outros é, sem dúvida, a construção de uma sociedade organizada, estável e justa. Mas é precisamente aqui que reside o problema sobre o qual a filosofia política, em íntima relação com a ética, se debruçam:

Professora estagiária PatríciaPires

- Como se deve organizar a sociedade?
- O que é uma sociedade justa?
- Até que ponto o Estado deve impor-se aos cidadãos?

Professora estagiária PatríciaPires

-
- Assim, **ética direito e política** são conceitos que se encontram em íntima relação com os conceitos de **Estado e justiça:**
 - A ética define o que é a justiça;
 - O Estado é o agente da política;
 - O direito é o objecto da política;
 - A justiça é a finalidade última da política.

Professora estagiária PatríciaPires

Texto 1

O Estado é a comunidade constituída por um povo que, a fim de realizar os seus ideais de segurança, justiça e bem-estar, se assenhoreia de um território e nele institui, por autoridade própria, o poder de dirigir os destinos nacionais e de impor as normas necessárias à vida colectiva.

(...) [Desta definição] resultam as seguintes conclusões:

Professora estagiária PatríciaPires

Cont. Texto 1

- O Estado é uma comunidade humana;
- Os elementos essenciais do Estado são três: o povo, o território e o poder político;
- Os fins do Estado são três também: a segurança, a justiça e o bem-estar.

O Estado tem, assim, autoridade sobre os cidadãos, tem um poder civil assente numa constituição política que determina as leis fundamentais desse Estado.

Diogo Freitas do Amaral, "Estado", in AAVV, Polis – Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado, vol.2, Editorial Verbo, pp1 128-1129.

Professora estagiária PatríciaPires

A concepção da origem natural

- **Aristóteles** (384-322 a. C.), na obra Política, expõe-nos uma explicação natural, isto é, defende que a organização social e o Estado têm a sua origem numa tendência natural do homem. Tal significa que o **Estado é a finalidade natural do homem.**

Professora estagiária PatríciaPires

Texto 2

Em primeiro lugar, aqueles que não podem existir sem o outro devem formar um par. É o caso da fêmea e do macho para procriar (e isto nada tem a ver com uma escolha já que, como nos animais e nas plantas, a necessidade de progeneratura é, em si, um facto natural); é ainda o caso de quem, por natureza, manda e daquele que obedece, para segurança de ambos.

Professora estagiária PatríciaPires

É que quem pode usar o seu intelecto para prever é, por natureza, governante e senhor, enquanto quem tem força física para trabalhar é governado e escravo por natureza. Assim, senhor e escravo convergem nos interesses.

Aristóteles, Política, Editorial Veja, p.51.

Professora estagiária PatríciaPires

Texto 3

Assim, a família é uma comunidade formada de acordo com a natureza para satisfazer as necessidades quotidianas.(...) Por outro lado, a aldeia é a primeira comunidade formada por várias famílias para satisfação de carências além das necessidades diárias. A aldeia parece ser, por natureza e no mais elevado grau, uma colónia de lares. (...)

A cidade, enfim, é uma comunidade completa, formada a partir de várias aldeias e que, por assim dizer, atinge o máximo de auto-suficiência. Formada a princípio para preservar a vida, a cidade subsiste para assegurar a vida boa.

Professora estagiária PatríciaPires

É por isso que toda a cidade existe por natureza, se as comunidades primeiras assim o foram. A cidade é o fim destas, e a natureza de uma coisa é o seu fim, já que, sempre que o processo de génese de uma coisa se encontra completo, é a isso que chamamos a sua natureza, seja de um homem, de um cavalo ou de uma casa.

(...)Estas considerações evidenciam que uma cidade é uma daquelas coisas que existem por natureza e que o homem é, por natureza, um ser vivo político.

Professora estagiária PatríciaPires

Aquele que, por natureza e não por acaso, não tiver cidade será um ser decaído ou sobre-humano.
(...)

É evidente que a cidade é, por natureza, anterior ao indivíduo, porque se um indivíduo separado não é auto-suficiente, permanecerá em relação à cidade como as partes em relação ao todo. Quem for incapaz de se associar ou que não sinta essa necessidade por causa da sua auto-suficiência não faz parte de qualquer cidade, e será um bicho ou um Deus.

Aristóteles, Política, Editorial Veja, pp.51,53,55.

Professora estagiária PatríciaPires

ACTIVIDADES:

1. Indique o tipo de explicação que Aristóteles apresenta de Estado.
2. Explique o sentido da afirmação: *O homem é um ser vivo político.*
3. Indique as necessidades naturais do homem que fundamentam a relação do homem com a mulher e a do senhor com o escravo.

Professora estagiária PatríciaPires

Respostas à actividade:

1. A explicação de Aristóteles é uma explicação de índole natural, pois assenta no pressuposto de que o ser humano tem uma tendência natural para a sociabilidade. Neste sentido, o Estado não resulta de uma opção convencional, mas sim da sua natural inclinação.
2. O homem é um ser vivo político porque a sua natureza só se cumpre socialmente, isto é, o homem só o é se viver em sociedade; caso contrário, não seria homem, antes um bicho ou um Deus, um ser decaído ou sobre-humano.
3. A necessidade natural que fundamenta a relação do homem com a mulher é a de reprodução ou progeneritura; a necessidade natural que fundamenta a relação do homem com o escravo é a necessidade de auto-preservação ou segurança.
4. Aristóteles considera que a escravatura é perfeitamente natural e, por isso, legal. Assim como há homens que nascem aptos para dirigir, devido às suas elevadas capacidades intelectuais, também há outros que nascem para trabalhar, uma vez que, dada a sua robustez física e os seus limitados recursos intelectuais, para conseguirem preservar-se, necessitam que alguém pense por si, que os dirija. Os homens que necessitam de quem os dirija são os escravos e os dirigentes são os senhores.

5. As cidades-estado formam-se a partir das aldeias e estas a partir das famílias. Inicialmente, as cidades-estado formam-se para preservar a vida e subsistem para assegurar uma vida boa.

6. A cidade é, por natureza, anterior ao indivíduo porque este só se completa na cidade. Assim como um braço só o é no organismo que o suporta e só cumpre a sua função nesse organismo, também o homem só o é se estiver inserido na cidade, só assim completa a sua natureza e cumpre a sua função. O organismo é anterior aos seus órgãos na medida em que sem o organismo os órgãos não cumpririam a sua função. O mesmo se passa com a cidade: ela é anterior ao homem porque este só o é se fizer parte integrante de uma sociedade.

John Locke (1632- 1704)

Teoria Contratualista

A concepção da origem contratual

- John Locke ao contrário de Aristóteles, que considerava o **Estado uma tendência natural**, defende que a **origem do Estado não é natural**, mas voluntária, convencional, **resulta de um contrato ou acordo de vontades**, onde as pessoas se submetem livremente à autoridade de um governo civil.

A lei natural e o estado natureza

- «Estado natureza» é um estado não organizado politicamente;
- É um estado de Paz, de boa vontade, de assistência mútua e de conservação;
- As pessoas vivem em perfeita liberdade: cada um era «senhor absoluto da sua pessoa e bens»;
- Vivia-se num estado de completa igualdade;
- No estado de natureza as pessoas nada têm acima de si a não ser a lei natural.
- Locke distingue a lei natural da lei positiva, mas também da lei divina:

Lei natural	<ul style="list-style-type: none">•É dada pela natureza;•É racional, porque é descoberta apenas pela razão e porque agir contra a lei natural é agir contra a razão;•É independente das convenções humanas, pois não depende do sítio e da época em que as pessoas vivem
Lei positiva	<ul style="list-style-type: none">•É convencional, pois é aplicada apenas nos sítios em que essa convenção foi estabelecida.
Lei divina	<ul style="list-style-type: none">•É revelada por Deus através dos profetas e das escrituras;•Aplica-se àqueles a quem Deus escolheu revelá-la.

Texto 4

Se o homem no estado natural é tão livre como se tem dito; se ele é senhor absoluto da sua própria pessoa e bens, igual ou maior, e sujeito a ninguém, para que fim cederá ele a sua liberdade? Para que fim renunciará ele este império, e se sujeitará ao domínio e administração doutro qualquer poder? Ao que muito facilmente se responde, que não obstante ter no estado natural um tal direito; o seu gozo todavia é muito incerto, e está exposto constantemente à invasão dos outros: portanto, sendo todos os homens tão soberanos, como ele, seus iguais, e a maior parte deles não estritos observadores da igualdade e da justiça, o gozo da propriedade que ele possui nesse estado está muito arriscado, e muito exposto.

Isto convida-o a deixar esta condição, a qual, não obstante a sua liberdade, está cheia de sustos e perigos contínuos; e não é sem razão que ele procura, e quer unir-se em sociedade com outros que já estão unidos, ou que tencionam unir-se, a fim de conservarem mutuamente as suas vidas, liberdades e bens, a que eu dou o nome genérico de propriedade.

John Locke, Ensaio sobre a Verdadeira Origem, Extensão e Fim do Governo Civil,
Edições 70, p.105.

O contrato social e a origem do estado

- Os homens , voluntariamente, reúnem-se e fundam uma sociedade política e civil para escaparem, simultaneamente, ao risco de insegurança e poderem **ser livres e proprietários**.
- O Estado não é criado para retirar direitos naturais, mas antes para os defender: o direito à vida, liberdade e propriedade.

O contrato social e a origem do estado

- O homem entrega ao Estado parte do seu ser: no sentido de obter algumas vantagens, sacrifica a sua liberdade natural para em troca adquirir uma liberdade civil (ou política) fundada na lei, ou seja, a salvaguarda de que outros não violam a liberdade de cada um.

O que garante um estado civil:

- 1. Uma lei estabelecida**, conhecida e aceite por consentimento, que sirva de padrão comum para decidir os desacordos sobre aspectos particulares de aplicação da lei natural.
- 2. Um juiz imparcial** com autoridade para decidir segundo uma lei, evitando que haja juízes em causa própria.
- 3. Um poder suficientemente forte para executar a lei** e fazer cumprir as sentenças justas, evitando que aqueles são fisicamente mais fracos sejam submetidos pelos mais fortes.

Texto 5

Sendo todos os homens, como já se disse, naturalmente livres, iguais, e independentes, ninguém pode ser posto fora deste estado e sujeito ao poder político doutro sem o seu próprio consentimento. O único meio por onde qualquer um se priva da sua liberdade natural, e se liga à sociedade civil, é convindo com outros homens em se juntar e unir com eles em sociedade civil, a fim de haver segurança, paz, e sossego entre eles, e obterem um gozo seguro das suas propriedades, e uma segurança maior contra qualquer um que não pertence à mesma sociedade.

- Isto qualquer número de homens o pode fazer; pois não prejudica a liberdade dos outros, os quais se deixam na mesma liberdade do estado natural em que estavam. Todas as vezes que qualquer número de homens der um tal consentimento para se fazer uma sociedade civil ou governo, eles por esse facto ficam incorporados e formados em corpo político, aonde a maioria tem direito a governar.

- John Locke, Ensaio sobre a Verdadeira Origem; Extensão e Fim do Governo

Civil, Edições 70,p.89.

O contrato social e a origem do estado

- O **Estado** só é legítimo se for criado a partir de um consentimento prévio dos interesses, podendo estes extingui-lo caso notem que ele não cumpre os seus fins. Assim, o homem sujeita-se à autoridade do Estado porque ele próprio o consentiu.
- Locke defende que a partir do momento em que usufruímos das suas vantagens, estamos a dar o nosso consentimento tácito. Caso contrário, teríamos de recusar os benefícios do estado e de viver à margem da sociedade.

Críticas ao contratualismo de Locke

O consentimento tácito é uma ficção

- Quando Locke fala em contrato social não está a pensar num procedimento formal,
- Este contrato revela-se no consentimento tácito das pessoas que, ao usufruírem dos benefícios dos estado, dão implicitamente o seu consentimento para que este tenha poder sobre eles.
- É incoerente pensar que podemos consentir em algo sem que o nosso consentimento seja livre e intencional. Para ser intencional, as pessoas têm de ter consciência daquilo a que estão implicitamente a dar o seu acordo.

Os contratos podem ser injustos

- Existem contratos que não são justos, logo não devem ser cumpridos;
- O estado resultou de um acordo livre entre as pessoas, no entanto, isso por si só não o torna legítimo e é também não suficiente para legitimar a sua autoridade.

O Contrato é desnecessário

- No estado natureza, Locke pensa, que cada indivíduo tem o direito de fazer cumprir a lei natural e até usar a força para punir quem a violar.
- Além do poder colectivo das pessoas, não é necessário qualquer consentimento contratual daqueles a quem se aplica a força. Nesse caso, o contrato não desempenha qualquer papel na legitimação do uso da força.

O que é uma sociedade justa?

A teoria da Justiça de John Rawls

Professora estagiária: Patrícia Pires

A teoria da Justiça de John Rawls

Professora estagiária:
Patrícia Pires

- Regressemos a Locke. O Estado proposto por Locke, é um estado liberal. O que quer isto dizer? De um modo geral, quer dizer que o Estado protege as liberdades e direitos básicos dos indivíduos - a liberdade de expressão, associação, religião, o direito à justiça, segurança, propriedade, etc. Todos os indivíduos têm os mesmos direitos e liberdades porque todos são moralmente iguais.

Professora estagiária:
Patrícia Pires

A teoria da Justiça de John Rawls

- O pressuposto da igualdade moral dos seres humanos está, assim, na base da teoria da justificação do Estado de Locke. Rawls partilha este pressuposto, mas a igualdade e a justiça de uma sociedade passam a estar profundamente ligadas.

Professora estagiária:
Patrícia Pires

Justiça e Equidade

- **Rawls enfrenta algumas questões ; que passamos a enunciar:**
- Será possível conseguir conciliar direitos iguais numa sociedade desigual?
- Como aliar os objectivos dos mais talentosos e bem sucedidos com as dificuldades dos menos favorecidos em concretizar os seus desejos de melhorar a sua condição?
- Como pode, neste contexto, uma sociedade ser justa?

Professora estagiária:
Patrícia Pires

Exemplo:

- Imagina duas crianças que têm as mesmas liberdades e direitos, mas não têm acesso às mesmas oportunidades de educação e aos mesmos cuidados de saúde. Será isto Justo? Rawls pensa que não, o que está de acordo com a nossa intuição de igualdade. Na verdade, uma situação destas não parece respeitar o pressuposto da igualdade moral dos seres humanos.

Professora estagiária:
Patrícia Pires

Exemplo:

- Imagina agora que as duas crianças, além de liberdades e direitos iguais, têm também as mesmas oportunidades. Acontece que uma delas tira o curso de Direito e luta diariamente para sobreviver, a outra tira o curso de Medicina e leva uma vida fácil. A sociedade em que vivem nada vê de errado nisto. De resto, nessa sociedade estes desníveis de riqueza são comuns e geralmente aceites. Será esta sociedade Justa?

Professora estagiária: Patrícia
Pires

Texto 1: Posição Original

- A posição original deve ser vista como uma situação puramente hipotética, caracterizada de forma a conduzir a uma certa concepção de justiça. Entre essas características essenciais está o facto de que ninguém conhece a sua posição na sociedade, a sua situação de classe ou estatuto social, bem como a parte que lhe cabe na distribuição dos atributos e talentos naturais, como a sua inteligência, a sua força e mais qualidades semelhantes. Parto inclusivamente do princípio de que as partes desconhecem as suas concepções do bem ou as suas tendências psicológicas particulares.
 - John Rawls, Uma Teoria da Justiça, Editorial Presença, p. 34.

Professora estagiária: Patrícia
Pires

Posição Original

- A negociação ou contrato entre os indivíduos implica que a escolha dos princípios de justiça seja feita com total imparcialidade. Para que isto aconteça é necessário que na posição original, todos se encontrem hipoteticamente cobertos por um véu de ignorância que os impossibilita de ver as suas características particulares e, conseqüentemente, de escolher em função dos seus interesses pessoais.

Professora estagiária: Patrícia
Pires

Véu de ignorância

- Quando as partes estão sob o véu de ignorância, pressupõem-se que sofreram uma espécie de amnésia que as faz desconhecer quem são na sociedade e quais as suas particularidades individuais. Por isso, são forçadas a avaliar princípios de justiça com imparcialidade.

Professora estagiária: Patrícia
Pires

Texto 2: Véu de ignorância

Os princípios de justiça são escolhidos a coberto de um véu de ignorância. Assim se garante que ninguém é beneficiado ou prejudicado na escolha daqueles princípios pelos resultados do acaso natural ou pela contingência das circunstâncias sociais. Uma vez que todos os participantes estão em situação semelhante e que ninguém está em posição de designar

Professora estagiária:
Patrícia Pires

Cont. texto

- princípios que beneficiem a sua situação particular, os princípios da justiça são o resultado de um acordo ou negociação equitativa. Dada as circunstâncias da posição original, a simetria das relações que entre todos se estabelecem, isto é, como seres racionais com finalidades próprias e – parto desse princípio – capazes de um sentido da justiça, numa situação equitativa.

- John Rawls, Uma Teoria da Justiça, Editorial Presença, p.34.

Professora estagiária: Patrícia Pires

Os princípios da justiça

- Rawls apresenta os seguintes princípios de justiça:
 1. **Princípio da liberdade igual:** diz-nos que numa sociedade justa todos os indivíduos beneficiam das mesmas liberdades básicas
 2. **Princípio da oportunidade justa:** as desigualdades na distribuição da riqueza são aceitáveis na medida em que resultam de uma igualdade de oportunidades.

Professora estagiária: Patrícia
Pires

3. O princípio da diferença : favorece também uma distribuição equitativa da riqueza. No entanto, este princípio não afirma que a riqueza deve estar distribuída tão equitativamente quanto possível. Se as desigualdades na distribuição da riqueza acabarem por beneficiar todos, especialmente os mais desfavorecidos, então justificam-se.



ESCOLA SECUNDÁRIA DE ALBERTO SAMPAIO

Plano de aula

<p>Nível: Filosofia /10ºano Unidade: A dimensão Ético-Política: Análise e compreensão da experiência convivencial Subunidade: A necessidade de fundamentação da moral</p>	<p>Lição nº44</p>	<p>Professora estagiária: Patrícia pires</p>
--	--------------------------	--

<p>Sumário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curta abordagem biográfica sobre autor. - Breve distinção dos termos moral e ética; -A noção de dever na ética de Kant; - Distinção entre agir por dever e agir de acordo com o dever, contra o dever - Leitura e análise de um texto sobre a problemática em questão;

Conteúdos	Objectivos	Actividades/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
<p>-Elementos biográficos sobre o autor a estudar.</p> <p>-Distinção dos termos moral e ética.</p> <p>-A ética kantiana: agir por dever</p>	<p>- Esclarecer sobre os dados biográficos de Kant.</p> <p>-Entender a diferença entre os termos moral e ética.</p> <p>-Compreender e avaliar a concepção kantiana de agir por dever.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Projecção de powerpoint, acompanhada de exposição oral da matéria. Com esta metodologia pretendo dar a conhecer aos alunos os dados biográficos do autor, fazendo a contextualização da matéria. Numa fase posterior serão projectados alguns diapositivos com os 	<p>- Manual “ <i>A Arte de Pensar</i>”: Capítulo 9, secção 3</p> <p>- Vídeo projector,</p> <p>-Immanuel Kant, Fundamentação da Metafísica dos</p>	<p>Avaliação formativa:</p> <p>- Observação das atitudes dos alunos face às actividades propostas.</p> <p>- Intervenções orais.</p>	<p>1 aula de 90m</p>

<p>-Distinção das acções, por dever, contraria ao dever, conforme ao dever</p> <p>Conceitos específicos: - Deontologia, Máxima, dever, Vontade Boa;</p>	<p>-Compreender a distinção entre as formas de agir.</p> <p>-Apreender a importância da máxima na ética kantiana.</p>	<p>conteúdos a trabalhar na sessão. Serão abordadas as diferenças etimológicas dos termos moral/ética e deontologia. Seguidamente será feita a distinção das várias formas de agir [agir contra o dever (ex: matar alguém); de acordo com o dever (ex: ajudar alguém). As acções realizadas de acordo com o dever, podem ainda ser subdividas em acções meramente conforme ao dever (ex: ajudar uma pessoa por compaixão ou interesse) e acções realizadas por dever (ex: ajudar uma pessoa apenas para cumprir a obrigação moral). Sendo estas últimas, aquelas que na perspectiva de Kant, possuem valor moral. Será também feita uma abordagem à noção de máxima em Kant, com a finalidade de que os alunos apreendam, que uma acção só tem valor moral dependendo da máxima que lhe subjaz.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de textos elucidativos sobre a Vontade Boa. Aos alunos 	<p>Costumes,1785,trad. De Pauloi Quintela, p. 28</p> <p>- J. Vialatoux, La Morale de Kant, P:U:F</p> <p>- F.Américo, História da Filosofia, Casa do Castelo Editora</p>	<p>- Capacidade de compreensão/interpretação dos conteúdos dados.</p>	
--	---	--	---	---	--

		<p>será solicitada participação activa no sentido de aferir sobre a sua compreensão dos textos trabalhados anteriormente.</p> <ul style="list-style-type: none">• Ficha de trabalho do manual adoptado, realizada em conjunto com os elementos da turma, com o objectivo de aferir se os conteúdos da aula foram ou não aprendidos.			
--	--	---	--	--	--



ESCOLA SECUNDÁRIA DE ALBERTO SAMPAIO

Plano de aula

Nível: Filosofia /10ºano Unidade: A dimensão Ético-Política: Análise e compreensão da experiência convivencial Subunidade: A necessidade de fundamentação da moral	Lição nº46	Professora estagiária: Patrícia pires
---	-------------------	--

Sumário: -Breve síntese da aula anterior;

<p>- A ética kantiana: conflitos de deveres</p> <p>- Além das pessoas.</p> <p>- Os limites da razão.</p> <p>- Leitura e análise de um texto sobre a problemática em questão;</p>
--

Conteúdos	Objectivos	Actividades/Estratégias	Materiais	Avaliação	Tempo
<p>- Objecções à ética Kantiana</p> <p>- Os limites da razão</p> <p>Conceitos específicos:</p> <p>- Não-consequencialismo, deveres <i>prima facie</i>, deveres absolutos, responsabilidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar a ética utilitarismo com a ética Kantiana • Compreender os limites da razão na ética Kantiana. 	<p>- Elaboração de uma retrospectiva da aula anterior, com a ajuda dos alunos. Será feito no quadro um esquema síntese com as ideias chaves trabalhadas na aula anterior, despertando assim o interesse dos mesmos.</p> <p>Para Kant, aquilo que nos leva a agir de uma determinada forma tem a ver com a intenção ou vontade. Na perspectiva de Kant é evidente o carácter absoluto e incondicionado da Vontade Boa,</p>	<p>- Manual “ <i>A Arte de Pensar</i>”: Capítulo 9, secção 3</p> <p>- Vídeo projector,</p> <p>- Quadro,</p>	<p>Avaliação formativa:</p> <p>- Observação das atitudes dos alunos face às actividades propostas.</p> <p>- Intervenções orais.</p>	<p>1 aula de 90m</p>

<p>moral.</p>		<p>ela é a única coisa sumamente boa e sem restrições.</p> <p>- Projecção de acetatos, acompanhada de exposição oral sobre a matéria. Serão analisados conjuntamente com os alunos as objecções à ética kantiana.</p> <p>- Serão realizadas leituras de textos relativos à matéria, com o intuito de conceptualizar alguns conceitos da filosofia kantiana, tais como: - não-consequencialismo, deveres <i>prima facie</i>, deveres absolutos e responsabilidade moral.</p> <p>- Aos alunos será solicitada participação activa no sentido de aferir sobre a sua compreensão dos textos trabalhados anteriormente.</p>	<p>-Fotocópias,</p>	<p>- Capacidade de compreensão/interpretação dos conteúdos dados.</p>	
----------------------	--	---	---------------------	---	--