

**[ESTA PÁGINA SÓ SERÁ INCLUÍDA NA
VERSÃO DEFINITIVA
E PARA O FORMATO ELETRÓNICO
APENAS]**

MESTRADO
ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Ética e Responsabilidade no Ensino de Filosofia

Nuno Martins Pinheiro Maciel

M

2020



Nuno Martins Pinheiro Maciel

Ética e Responsabilidade no Ensino de Filosofia

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia

Orientadora: Professora Doutora Paula Cristina Pereira

Orientadora de Estágio, Dr.^a Blandina Lopes

Supervisora de Estágio, Dr.^a Lúdia Pires

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

25 de setembro, 2020

***[ESTA PÁGINA SÓ SERÁ INCLUÍDA NA VERSÃO
DEFINITIVA]***

Ensino e Responsabilidade no Ensino de Filosofia

Nuno Martins Pinheiro Maciel

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia, orientada pela

Professora Doutora Paula Cristina Pereira

Orientador de Estágio, Dr.^a Blandina Lopes

Supervisor de Estágio, Dr.^a Lúdia Pires

Membros do Júri

Professor Doutor

Faculdade - Universidade ...

Professor Doutor

Faculdade - Universidade ...

Professor Doutor

Faculdade - Universidade ...

Classificação obtida: valores

Índice

Declaração de honra	6
Agradecimentos	7
Resumo	8
Abstract.....	9
Introdução	10
Enquadramento legal	13
Atividades desenvolvidas na PES.....	15
Capítulo 1 – A necessidade da ética na prática profissional – o processo autorreflexivo	17
1.1. O conceito de educação em Reboul	19
1.2. A intencionalidade no ato de educar	21
1.3. Formação profissional em contexto escolar – relações pedagógicas.....	26
Capítulo 2. – A ética no ensino de Filosofia.....	30
2.1. O sujeito moral e a relação com o outro	34
2.2. A perspectiva deontológica da ética de Kant.....	38
Capítulo 3. – Desafios pedagógicos na era digital – o princípio-responsabilidade como meio de superação	45
3.1. Tecnologia e informação no processo de ensino-aprendizagem.....	47
3.2. O princípio-responsabilidade como fundamento da ação pedagógica.....	50
Considerações finais	54
Bibliografia.....	57
Anexos	60
Anexo 1 – Planificação Regência 12	61
Anexo 2 – Relatório de Atividade – Comemoração do <i>Dia Mundial da Filosofia</i>	85
Anexo 3 – Relatório de Atividade - Dramatização adaptada de “A Apologia de Sócrates”, no âmbito da Semana das Humanidades	87
Anexo 4 – Relatório de Atividade – Conferência <i>A Igualdade de Género</i>	89
Anexo 5 – Atividade desenvolvida pelo núcleo de estágio de Filosofia	91

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 25 de setembro de 2020

Nuno Martins Pinheiro Maciel

Agradecimentos

A realização deste relatório, bem como todo o percurso efetuado até aqui, não teria sido possível sem a presença daqueles que não só me acompanharam, mas apoiaram e incentivaram o encerramento deste ciclo.

Por isso, agradeço à orientadora de estágio, Professora Blandina Lopes, pelo acompanhamento e dedicação. Todas as partilhas foram fundamentais para a realização deste estágio.

À Professora Doutora Paula Cristina Pereira, agradeço a orientação científica deste relatório. Por todas as indicações, apoio, disponibilidade, mas também pelos conselhos e *lições*, um muito obrigado.

À Professora Doutora Maria João Couto, agradeço toda a compreensão e ensinamentos. Obrigado pela confiança e pela relação e estima que mantivemos ao longo da minha formação académica.

À minha colega de estágio, Débora Rana, agradeço a partilha de experiências e companhia ao longo do estágio.

A todos os que não me permitiram duvidar da continuidade neste percurso, agradeço as palavras de amizade e motivação.

A finalização deste projeto e a realização deste trabalho não teriam acontecido sem o apoio dos meus pais e irmãos, por todo o acompanhamento e pelo apoio incondicional e absoluto, muito obrigado.

Resumo

Este trabalho consiste no relatório final do estágio profissional de ensino realizado na Escola Secundária Aurélia de Sousa, no Porto.

O estágio profissional de ensino é uma experiência pedagógica que obriga o professor estagiário a movimentar-se ao mesmo tempo como formando e como formador. O professor estagiário, enquanto sujeito ético, ao viver a experiência didática e pedagógica no espaço escolar, transita entre um papel e outro, o que o situa no campo das relações interpessoais, onde a ética e a responsabilidade surgem como valores fundamentais da ação humana em geral e da pedagógica em particular. Assim, argumenta-se que a dimensão ética, para além de estruturar o conhecimento, ajuda também a compreender, a fundamentar e a orientar o comportamento de uns em relação com os outros, e que, sem um conjunto de normas e de princípios morais, o ser humano afasta a possibilidade de ser bem-sucedido nas relações que estabelece com o outro e com a comunidade em que se integra.

A partir da experiência do ensino, coloca-se o aluno como elemento central do processo de ensino-aprendizagem, e reflete-se acerca do ensino da ética na Filosofia. Neste sentido, reportar-se-á as experiências vividas em contexto pedagógico, partindo da perspetiva autocrítica do professor estagiário, pelo facto de as mesmas levarem a uma reflexão sobre as finalidades do ensino. Toma-se como principais referências científicas: a ética deontológica de Immanuel Kant, mostrando-se em que medida o conhecimento dos princípios morais propostos pela sua teoria contribui para a formação do sujeito moral, isto é, de uma pessoa responsável, autónoma e livre; e o princípio de responsabilidade de Hans Jonas, explicitando-se a sua importância para a compreensão e possível resolução de alguns problemas globais.

Palavras-chave: Ensino; Ética; Dever; Princípio-Responsabilidade; Cidadania.

Abstract

This work consists in the final report of the professional teaching traineeship, which took place at the Aurélia de Sousa Highschool, at Oporto.

The professional teaching traineeship presents itself as a pedagogical experience that requires the teacher-trainee to behave simultaneously as a trainee and as a trainer. The resulting involvement, as an ethical subject operating within the school space, of pedagogical and didactic experience both as educator and trainee, is happening alongside professional training, which places the teacher-trainee in the field of interpersonal relationships, from which ethics and responsibility emerge as fundamental values of human action in general, and pedagogic action specifically. This ethic dimension, is not only pivotal in the structuring of knowledge, but also helps to understand, substantiate and guide the way humans interact and behave towards each other, and that without a set of moral rules and principles, humans will not be successful in the relationships that they establish with one-another and with the community they belong to.

The experience of education drives us to place the student as the center element in the teaching-learning process, and also to reflect on the teaching of ethics within the discipline of Philosophy. To address this matter, we shall resort to lived experiences in a pedagogical context, from the self-critical perspective of a teacher in training, as these experiences lead us to the sentiment that there's an urgent need to reflect on the purpose of education in a digital era and on the problems that may arise from these new realities. Our main scientific sources shall be: Kant's deontological ethics, through which we'll show that the understanding of the moral principles suggested in his theory contribute to the emergence of the moral subject, that is, of a responsible, autonomous and free person; and Hans Jonas' responsibility principle, as we will be showing its importance in the understanding and possible resolution of some global problems.

Keywords: Teaching; Ethics; Duty; Responsibility-Principle; Citizenship.

Introdução

O presente Relatório de Estágio, intitulado *Ética e Responsabilidade no Ensino de Filosofia*, resulta das atividades desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada (doravante intitulada PES), no qual estas se encontram descritas e analisadas à luz de uma reflexão simultaneamente profissional e filosófica. O estágio profissional decorreu entre setembro de 2018 e junho de 2019, na Escola Secundária Aurélia de Sousa, no Porto.

Os assuntos tratados neste relatório dizem respeito à descrição e análise das atividades desenvolvidas ao longo da PES ao mesmo tempo que procuramos fazer uma reflexão acerca das relações pedagógicas estabelecidas em contexto escolar, tendo como objetivo central uma investigação sobre a ética no ensino, procurando dar resposta aos desafios que surgiram ao longo desta prática.

Assim, partindo de uma reflexão acerca das relações pedagógicas em contexto escolar, tendo como referência os conceitos de Reboul da obra *Filosofia da Educação*, teremos como base científica fundamental os conteúdos programáticos lecionados na regência doze da PES, servindo-nos da filosofia moral de Kant de forma a estruturar e fundamentar os objetivos deste trabalho, para por fim tentar responder a alguns dos desafios experienciados a partir do princípio-responsabilidade de Hans Jonas.

A opção por este percurso justifica-se, em primeiro lugar, pelo facto de sentirmos necessidade de aprofundar o conhecimento científico sobre a ética deontológica de Kant, enquanto conteúdo temático da disciplina de Filosofia no 10º ano. Para isso, de maneira a estruturar este percurso, procurámos na filosofia da educação o fundamento teórico sobre o ensino e aprendizagem, na medida em que ensinar é também formar e educar. Neste sentido, da formação e da educação e de acordo com a experiência pedagógico-didática do ensino da ética deontológica de Kant, e das reflexões efetuadas após as respetivas regências, afigurou-se-nos necessária uma abordagem de uma perspetiva ética que permitisse um outro olhar sobre o tema e uma maior aproximação aos problemas atuais, optando assim por aprofundar o princípio-responsabilidade de Hans Jonas. Indo de encontro às problemáticas vividas ao longo do estágio, quer no que diz respeito às atividades letivas e experiências pedagógicas, quer ao nível das relações estabelecidas em contexto escolar, o princípio-responsabilidade surge como sustentação para um posicionamento ético que pode permitir ao

professor uma melhor movimentação entre os vários domínios da profissão. Por outro lado, este conceito parece servir também as necessidades dos alunos no que diz respeito ao seu desenvolvimento enquanto cidadãos do mundo e à estruturação do seu caráter enquanto pessoas.

Este percurso é desenvolvido ao longo de três capítulos.

No primeiro capítulo justifica-se a necessidade do estudo da ética no ensino da Filosofia ao mesmo tempo que se descreve e analisa as experiências ocorridas em contexto escolar e de formação profissional. Como falamos de um estágio para a profissão de professor, opta-se, em 1.1, por uma análise breve ao conceito de educação, tendo como autor fundamental Olivier Reboul, cujo pensamento nos acompanhou desde o início deste projeto. Neste sentido, explora-se em 1.2. a relação do ato de educar com o conceito de intencionalidade, procurando explicitar em que medida a intenção do ensino de Filosofia se encontra claramente descrita nos documentos de referência, como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e o Programa de Filosofia para o Ensino Secundário. Após a exploração dos conceitos de educação e ensino, descreve-se em 1.3. em que medida estes dois conceitos ganham forma no contexto escolar e na prática pedagógica. Para isso, evidenciam-se as experiências vividas ao longo da PES do ponto de vista das relações pedagógicas, demonstrando em que medida essas relações exigem uma constante flexibilidade moral ao professor-estagiário, representando um desafio para o contexto de formação profissional. Por causa disto, esclarece-se em que medida o processo de profissionalização exige que este seja capaz de mobilizar os seus conhecimentos e de testar a sua sensibilidade pedagógica na componente prática da sua formação profissional, descrevendo as atividades desenvolvidas ao longo da PES e explorando as relações pedagógicas vividas em contexto de formação profissional, analisando não só a relação com os alunos, mas também com o núcleo de estágio e com a comunidade escolar.

No segundo capítulo, temos como pano de fundo o conteúdo programático, relativo à Regência 12, lecionado aquando da PES e que diz respeito à dimensão ético-política - análise e compreensão da experiência convivencial, mais concretamente à necessidade de fundamentação da moral a partir da ética deontológica de Immanuel Kant. Neste sentido, inicia-se o capítulo fundamentando didática e pedagogicamente a necessidade do ensino da ética na disciplina de Filosofia. Para tal, tivemos sempre presentes os documentos de referência para a disciplina de Filosofia, clarificando em que medida o ensino da ética cumpre o seu papel no que diz respeito às orientações do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Simultaneamente, evidencia-se a importância da motivação na leção da Filosofia, com recurso à experiência pessoal. Em 2.1. opta-se por uma abordagem ao estudo da dimensão pessoal e social da moral, pretendendo inicialmente trabalhar os conceitos da

moral de um modo mais geral, a partir da perspectiva de Ricouer no que toca aos conceitos de liberdade e de autonomia. Nesse momento exploramos em que sentido é que a moral se configura como fundamental para o agir humano, ao mesmo tempo que situa o homem na dimensão da sociabilidade e que permite uma atitude reflexiva do eu em relação ao outro. Em 2.2. aprofunda-se cientificamente a investigação relativa à ética kantiana, mostrando que esta configura um estudo sobre o dever e em que contornos é que são ditados os princípios da ação moral. Tendo como obra de referência a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, focamos a investigação no domínio da ética, ao mesmo tempo que reconhecemos a necessidade de limitar a pesquisa pelo extenso e complexo sistema filosófico kantiano. Aí, trataremos os conceitos centrais da ética deontológica de Kant, partindo da concepção antropológica que o autor apresenta, passando pelas noções de *boa vontade*, *dever*, *valor moral*, *lei moral*, *imperativo categórico*, *imperativo hipotético*, *autonomia*, *heteronomia*, *liberdade e responsabilidade*.

No terceiro capítulo, evidencia-se a necessidade de colocar o aluno como elemento central do processo de ensino-aprendizagem, assumindo a sua liberdade e responsabilidade enquanto elemento fundamental da construção do seu próprio conhecimento, na relação com o outro. Ao mesmo tempo, justifica-se a necessidade de abordar uma perspectiva que contribua para a formação do aluno enquanto cidadão do mundo, respondendo aos objetivos do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. A partir, mais uma vez, das experiências vividas em contexto escolar, justifica-se a necessidade de refletir sobre uma ética no ensino e na formação profissional, na medida em que é sentido que a globalização e a era digital trazem constantemente novos desafios pedagógicos, didáticos e, conseqüentemente, éticos. Assim, explora-se em 3.1. de que forma é que a tecnologia e a informação têm hoje um peso maior nos processos de ensino-aprendizagem evidenciando, a partir da relação com os alunos desenvolvida em contexto de estágio, procurando perceber se este ensino cumpre as exigências de um mundo que se encontra em metamorfoses constantes. Posto isto, considerando que a Filosofia desempenha um papel fundamental no tratamento desta problemática, evidencia-se em 3.2. em que medida a era digital traz um novo contexto ao ensino, procurando especificar porque é que a ética e a Filosofia surgem como caminho para superar os desafios lançados por esse novo contexto. Na tentativa de dar resposta a esta problemática, faz-se uma abordagem ao princípio-responsabilidade de Hans Jonas, como valor moral para a superação dos desafios da era digital e também como fundamento da ação pedagógica.

Nas considerações finais faz-se um balanço final deste percurso, explicitando em que sentido se

configura e justifica a aplicação do conceito de princípio-responsabilidade para a superação dos diversos problemas apontados ao longo deste trabalho.

Enquadramento legal

A Prática de Ensino Supervisionada, que será ao longo deste relatório denominada de estágio profissional ou apenas estágio e que é exigida nos termos do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, tem como base legal os seguintes documentos: a Lei nº46/1986, o Decreto-Lei n.º 43/2007, o Decreto-Lei n.º 74/2006 e o Regulamento Geral do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que se encontra fundamentado nos documentos legais previamente mencionados.

A este respeito, cumpre observar, em primeiro lugar, a Lei n.º 46/1986 que corresponde à Lei de Bases do Sistema Educativo e que, portanto, dita os princípios orientadores do ensino em Portugal, abrangendo todas as disciplinas e, consequentemente, a disciplina de Filosofia. Cumpre ainda salientar que os objetivos delineados no artigo 9º desta lei vão de encontro ao propósito do próprio programa de Filosofia para o Ensino Secundário, como podemos ler:

- a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica...; c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação. (*Lei nº46 de 14/86 de 14 de Outubro da Assembleia da República, 1986*)

No que diz respeito ao segundo documento, o Decreto-Lei n.º 43/2007 “aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário” determinando, deste modo, que para o exercício da docência passa a ser condição necessária o título conducente à habilitação profissional em todas as disciplinas, sendo, por isso, incontornável na regulamentação para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Filosofia:

O presente decreto-lei define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional

para a docência num determinado domínio e determina, ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio. (*Decreto-Lei no 43/2007 de 22 de Fevereiro do Ministério da Educação*, 2007)

De seguida, o Decreto-Lei n.º 74/2006 “aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior” (*Decreto-Lei no 74/2006 de 24 de Março do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior*, 2006), estabelecendo a distinção e respetiva sequência entre os diferentes ciclos de estudo, bem como o sistema de creditação por unidade curricular correspondente ao sistema de Bolonha. No que diz respeito ao Mestrado em Ensino, afere que o segundo ciclo de estudos (Mestrado) se divide em dois anos, o primeiro curricular e o segundo ao qual pertence uma componente prática de Estágio, bem como a redação de um Relatório relativo a esse mesmo.

Por fim, o quarto documento que fundamenta este Relatório nos termos legais é o Regulamento Geral do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da Faculdade de Letras. Este tem por base os documentos suprarreferidos e define os termos necessários para a obtenção do Grau de Mestre, bem como o processo avaliativo das várias componentes exigidas, nomeadamente, a Prática de Ensino Supervisionada e o Relatório de Estágio. Para além disso, especifica que o tema do Relatório tem de ter uma natureza que coadune com a disciplina em questão, neste caso, com a Filosofia.

Assim, o presente Relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, e rege-se de acordo com os objetivos delineados nos documentos anteriores, visando ser uma reflexão sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo do estágio ao mesmo tempo que identifica um tema/problema e apresenta uma proposta de superação do mesmo.

Atividades desenvolvidas na PES

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu entre 26 de setembro de 2018 e 31 de maio de 2019, na Escola Secundária Aurélia de Sousa, no Porto. Teve como orientação os documentos referidos no enquadramento legal, bem como os documentos relativos à escola onde decorreu e à disciplina lecionada, nomeadamente: o Regulamento Interno, o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades do Grupo 410 – Filosofia para o ano letivo 2018/2019, os Critérios de Avaliação e a Planificação da disciplina para o 10º e 11º anos de Filosofia.

Sob orientação da Professora Blandina Lopes, que acompanhou todas as atividades desenvolvidas ao longo do estágio, reunimos semanalmente durante todo o ano letivo com o propósito de sermos acompanhados pedagógica e didaticamente, com o objetivo de planificar e preparar as atividades do estágio. Foram também cumpridos os objetivos do plano de formação do estagiário, nomeadamente as 15 leções supervisionadas e as assistências propostas no Regulamento Específico da Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de Filosofia da Universidade do Porto.

As atividades pedagógicas tiveram lugar nas turmas atribuídas à Orientadora Cooperante, nomeadamente, o 10ºA, o 10ºB, o 11ºA e o 11ºB, tendo sido desta forma possível trabalhar um vasto leque de conteúdos do programa de Filosofia, bem como trabalhar com alunos de diferentes idades, o que permitiu experiências pedagógicas diversificadas.

Para além das regências lecionadas, foi ainda possível participar em atividades propostas no Plano Anual de Atividades, nomeadamente, na Comemoração do Dia Nacional da Filosofia a 21 de novembro de 2018, que consistiu na exposição de cartazes com biografias de diversos filósofos, elaborados pelos alunos, como é possível ver no relatório da atividade presente no Anexo 2 deste trabalho; na visualização da dramatização “A Apologia de Sócrates” pela companhia de teatro “Formas Animadas de Vila do Conde” no âmbito da Semana das Humanidades em Janeiro de 2019, estando o relatório desta atividade presente no Anexo 3 deste trabalho; e na participação na Conferência “A Igualdade de Género” a 27 de março de 2019, pelo Dr. Manuel Cunha, coordenador da Amnistia Internacional do Porto, atividade relatada no Anexo 4.

No que diz respeito ao núcleo de estágio de Filosofia, foi desenvolvida uma atividade que consistiu na projeção do filme Erin Brokovich – Uma Mulher de Talento, às turmas do 10º A e do 10º B, e na elaboração de uma ficha a que os alunos deveriam responder, tendo em atenção a temática

do filme. Esta atividade teve em consideração os objetivos do programa de Filosofia, sendo que consideramos que se adequava à problemática da responsabilidade e cidadania, mais propriamente no que diz respeito à responsabilidade ambiental e à noção de bem-comum, como é possível ver no Anexo 5, que contém o relatório de atividade e as questões elaboradas que posteriormente foram colocadas aos alunos.

Capítulo 1 – A necessidade da ética na prática profissional – o processo autorreflexivo

Desde o momento em que iniciamos este projeto a educação tornou-se o principal objeto da nossa reflexão. No decorrer da experiência pedagógica, na qualidade de professor estagiário, deparámo-nos com um conjunto de questões que constituem a base deste trabalho. A problemática que estas questões envolvem se, por um lado, é inerente ao ensino, por outro, situa-as no âmbito da filosofia da educação¹. Neste sentido, a preocupação em configurar um tema-problema que conciliasse a PES, a investigação científica e uma reflexão filosófica, aliada à perspectiva da posição de professor-estagiário, encaminhou-nos para uma problematização ética do ensino da Filosofia.

Esta problematização procurará abarcar, não só alguns dos conteúdos programáticos lecionados ao longo da PES, designadamente a ética kantiana, mas também uma reflexão acerca dos princípios e fundamentos de uma ética profissional do ensino tendo em conta as várias dimensões da experiência pedagógica vivida em contexto escolar.

Neste sentido, afigura-se-nos fundamental trabalhar a noção de ética e de responsabilidade por duas vias: uma que diz respeito à ética enquanto conteúdo programático e, portanto, enquanto disciplina filosófica, na medida em que esta se configura como elemento fundamental na formação do indivíduo, indo efetivamente de encontro ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória – “Responsabilidade e integridade – Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum” (Martins, et al. 2017, p. 17). Outra via de trabalho configura-se a partir da consciencialização da necessidade da ética e responsabilidade na prática pedagógica e na atitude perante a comunidade escolar, de acordo com as experiências pedagógicas e sociais vividas na escola. Por estas razões entendemos que esta reflexão nos conduz mais para uma investigação no âmbito da Filosofia da Educação do que da Ciência da Educação. Para este assunto encontramos na obra Filosofia da Educação de Reboul o fundamento desta reflexão. De acordo com este filósofo, quem investiga em Filosofia da Educação não pode ignorar a existência dessas ciências, mas aquilo que é vital é o questionamento filosófico, sendo que este permite uma abordagem abrangente em relação às questões que dão forma à nossa investigação. Reboul diz ainda que esse questionamento se caracteriza por ser «total», «radical» e «vital». É total na medida em que se pode filosofar sobre tudo,

¹ Na medida em que desde o início existiu a preocupação em compreender a especificidade filosófica da educação.

radical porque procura ir à raiz dos problemas ou das coisas e vital porque as questões que se colocam por vias filosóficas dizem não só respeito àquilo a que procuram responder, mas também a quem coloca essas questões. Este conceito de vitalidade característico do questionamento filosófico é fundamental para esta investigação, na medida em que os problemas aqui levantados surgiram de uma perspetiva pessoal do ensino. Colocar problemas e procurar responder a questões constitui, simultaneamente, uma reflexão acerca dos mesmos e uma reflexão sobre o mim mesmo, enquanto professor-estagiário e enquanto pessoa.

1.1. O conceito de educação em Reboul

A propósito da educação, partimos do sentido etimológico da palavra e apresentamos a seguir algumas compreensões do conceito de educação. A primeira, mais genérica, avançada por Gaston Mialaret e explorada por Emanuel Medeiros numa perspectiva das ciências da educação, e a segunda, que constitui uma ideia basilar nesta investigação, explorada por Olivier Reboul nas suas investigações em Filosofia da Educação.

O sentido etimológico da palavra educação leva-nos para uma dupla origem da mesma: a primeira, *educare*, que significa alimentar, nutrir, e a segunda, *educere*, que exprime o sentido de *conduzir para*, orientar (Lalande, s/d). Estas duas raízes do conceito caracterizam a educação por duas vias: por um lado, pela transmissão de conhecimentos de um sujeito para o outro, neste caso do professor para o aluno, e por outro, pela orientação e encaminhamento, em última instância, pela tentativa do desenvolvimento de competências no aluno. “Se abandonarmos a perspectiva histórica, podemos analisar a palavra educação em três orientações diferentes: - a *educação* como *instituição social*, isto é, como um determinado sistema educativo; - a *educação* como *resultado de uma acção*; - a *educação* como *processo*.” (Medeiros, 2002, p. 146).

De acordo com o processo formativo que nos diz respeito, qualquer uma destas “orientações” pertence ao domínio educativo do professor-estagiário. Quer pela integração deste numa instituição social e num sistema educativo, quer pelos resultados das suas ações pedagógicas. Para além disso, é de realçar a última referência a este conceito – a educação como processo – na medida em que esta ideia se encontra na base tanto do processo formativo do estagiário, como na relação estabelecida entre professor-alunos. Ainda na linha de pensamento do autor, “há sistemas informais de educação que constituem universos de interação, aprendizagem e comunicação entre os seres humanos em diferentes situações de modificações recíprocas. A educação como *processo* garante e articula esta dinâmica.” (Medeiros, 2002, p. 146).

A este propósito, Gaston Mialaret refere “que a educação ultrapassa muito amplamente o âmbito escolar no qual se tinha o hábito de a considerar e que a *educação-processo* é um facto muito geral que se observa em todas as idades da vida e em todas as circunstâncias da vida humana.” (1980, p. 13). Neste sentido, cumpre esclarecer que o âmbito da educação não se restringe ao ambiente escolar, mas antes se estende a todas as dimensões sociais e culturais do sujeito aprendente. Deste modo, o conceito não se restringe à esfera individual de cada um, sendo que os sujeitos e agentes da educação, professores ou alunos, não podem apenas ser vistos enquanto elementos individuais do

processo educativo porque as suas ações têm resultados na comunidade na qual se encontram. Esta noção implica um olhar sobre o sujeito que não termina na pessoa, mas inclui o seu contexto sociocultural, a sua relação com o outro, a sua visão acerca do mundo, entre outras.

Esta dimensão sociológica da educação configura um elemento essencial nesta investigação. No entanto, sendo a nossa orientação sobretudo filosófica, interessa agora fazer referência à perspectiva que Olivier Reboul apresenta em relação ao conceito de educar: “Partamos do verbo educar. Possui muitos sinónimos, os três principais são criar, ensinar e formar.” (2000, p. 18).

Reboul, nas investigações sobre a Filosofia da Educação, procura fazer uma abordagem múltipla no que toca às várias dimensões da educação e do ensino, sendo que esta abordagem filosófica nos serve melhor do que uma abordagem sociológica ou científica, pelo que nos interessa ter as investigações deste autor como ponto de partida para as nossas reflexões. Neste sentido, interessa assim explorar, a partir da sua perspectiva, os três sinónimos supracitados.

“Criar refere-se à educação em sentido restrito; no essencial coincide com a da família. Trata-se de uma educação espontânea (...)” (Reboul, 2000, p. 19).

Sendo evidente a relação desta noção com a de educação, não nos ocuparemos, contudo, acerca da mesma. Importa, no entanto, notar que esta noção vai, de certo modo, de encontro à ideia que Kant apresenta inicialmente sobre a educação, quando afirma em *Sobre a Pedagogia* que “O homem é a única criatura que tem de ser educada. Por educação compreendemos os cuidados (alimentação, subsistência), disciplina e instrução juntamente com a formação” (2017, p. 9).

Voltando à linha de pensamento de Reboul, a educação espontânea compreende também um outro que ensina e um eu que aprende, mas não é intencional. Significa que o agente que educa não tem consciência do mesmo e por isso não pode ter entendimento do resultado dessa educação. Como refere Reboul, “(...) uma mãe que acaricia o seu bebé educa-o, porque desperta nele a consciência do outro e desenvolve, antes de qualquer linguagem, a aptidão do bebé para comunicar. Mas a mãe não programa isso, nem sequer o sabe; a sua ternura é educativa, mas sem saber...” (2000, p. 18).

1.2. A intencionalidade no ato de educar

Se, por um lado, criar se refere a uma educação espontânea, inconsciente e involuntária, por outro lado, ensinar implica essencialmente o oposto. Nas palavras de Reboul, “ensinar designa, pelo contrário, uma educação intencional (...)” (2000, p. 12). É a intencionalidade presente nesta dimensão da educação que nos permitirá, adiante, aprofundar as investigações em torno da ética e da responsabilidade no Ensino da Filosofia. Para além disso, é evidente a importância desta noção, visto que a presente investigação resulta essencialmente das experiências de ensino vividas ao longo do estágio.

Ensinar implica uma relação de aprendizagem entre sujeitos, que por sua vez implica uma ação pedagógica que tanto pode partir de um indivíduo para outro, como para um coletivo. Implica por isso que os sujeitos participantes na relação pedagógica se encontrem dispostos a cooperar no processo de construção de conhecimento. De um modo geral, que um sujeito esteja efetivamente disposto a ensinar e a de que outros estejam abertos a novas aprendizagens. Ainda de acordo com Reboul, educar pode não implicar ensinar, se nos estivermos a referir à primeira aceção da palavra – criar - mas ensinar implica educar, sendo que existe intencionalidade nesse ato.

Ao ensinar, o agente tem intenções (objetivos, finalidades, competências a desenvolver) específicas. Como refere Albano Estrela, “se o acto pedagógico tem um carácter teleológico, como o sublinham, entre outros, Clausse e Avanzini” tendo por isso um fim em vista, “o campo pedagógico, como escreve Filloux, é definido pela relação do professor e do aluno a um saber que, de diversas maneiras possíveis, é comunicado ou se comunica.” Neste sentido, o saber que o professor pretende transmitir ao aluno através de uma comunicação pedagógica configura um ato intencional, sendo que, “a intencionalidade do acto pedagógico e a sua relação directa ou indirecta com o saber constituem aspectos importantes da sua especificidade.” (1992, p. 28). No nosso caso, essas pretensões encontram-se bem definidas, de um modo geral, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, e mais especificamente nas planificações das aulas de Filosofia. No primeiro caso, porque estão desenhados os objetivos para o ensino em Portugal, com vista à formação do aluno num perfil de base humanista, de acordo com as indicações da UNESCO:

Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as

aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças. (Martins, et al. 2017, p. 6)

No segundo caso, porque selecionamos os conteúdos, os recursos e as estratégias para uma regência, a partir dos quais se pretende que os discentes reflitam, critiquem e explorem os conteúdos abordados, tornando-os parte do seu conhecimento pessoal e do seu desenvolvimento, realçando mais uma vez o carácter humanista do ensino, na medida em que toma a humanidade do aluno como algo a desenvolver e a estimular, olhando-o não apenas como discente, mas como sujeito que age e que pensa.

Sendo assim, e reforçando a intencionalidade do ensino nessa ambição, aquilo que se pretende é que o aluno desenvolva competências cognitivas, éticas e sociais. De um outro modo, espera-se que este se torne, de certa forma, mais reflexivo, capaz, consciente e responsável. Isto é também o que se pretende do ensino da Filosofia.

Conforme se lê nos documentos de referência para o mesmo, uma das suas finalidades é:

... proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, para a compreensão do carácter limitado e provisório dos nossos saberes e do valor da formação como um continuum da vida. (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 7)

Ao desenvolver-se enquanto pessoa, o indivíduo forma e constrói o seu carácter a partir dos conhecimentos que adquire ao longo desse desenvolvimento e, a partir desses saberes, apreende o mundo e cresce, tornando-se parte integrante e ativa do mesmo.

Com efeito, apercebemo-nos de que o estágio abrange estas duas vertentes da educação, por um lado o *ensinar*, presente na relação pedagógica professor-alunos e por outro, o *formar*, na medida em que o estágio é, fundamentalmente, uma formação profissional. Na linha de pensamento de Reboul, uma formação, “(...) seja ela técnica, profissional, militar, desportiva (...) é sempre a preparação do indivíduo para tal ou tal função social.” (2000, p. 18). No nosso caso, a formação

profissional prepara-nos para a função de professor de Filosofia ao mesmo tempo que nos coloca em relação com duas instituições distintas, a escola e a faculdade, questão que será atempadamente abordada.

O lugar de professor-estagiário é marcado pela multiplicidade de relações interpessoais que acompanham o percurso da formação profissional. Esse lugar coloca o professor-estagiário enquanto elemento central dessas relações, na medida em que tem de responder e, portanto, assumir responsabilidades, perante diferentes instituições. Neste sentido, podemos então distinguir três dimensões fundamentais que caracterizam a posição de professor-estagiário. Inicialmente, podemos falar da relação existente entre professor-estagiário e a instituição na qual este se encontra inscrito como aluno. Essa instituição é a faculdade/universidade, sendo que esta o forma e acompanha no seu percurso académico. A esta instituição, o professor-estagiário apresenta-se como aluno e formando, na medida em que a formação à qual este se propôs é também garantida por esta instituição. Para além disso, é nesta que se espera que ele termine a sua formação, sendo que é esta a instituição que o avalia e que determina se o mesmo reúne as condições necessárias para pôr em prática as suas aprendizagens e a sua formação. Em última instância, é na relação entre professor-estagiário e universidade que o projeto pedagógico se inicia, sendo a universidade um dos palcos culturais e sociais, fundamental para a emancipação pedagógico-educativa do seu aluno e futuro professor.

Os projetos pedagógicos que ali se desenvolvem abrangem um conjunto de reflexões e conhecimentos que não terminam no meio cultural académico, mas antes se estendem aos vários domínios da comunidade educativa e da sociedade. Por um lado, a formação científica que irá fundamentar o ensino das diferentes temáticas pedagógicas, que integram o currículo académico das diferentes disciplinas, por outro, a formação profissional e cívica que prepara o discente para o mundo do trabalho. Como refere Maria Fernanda Bahía, “após a massificação, espera-se cada vez mais da Universidade a abertura para uma cooperação efetiva com a sociedade, nos seus setores variados, sejam empresas, municípios, comunidades...” (2014, p. 72). No percurso académico surgem várias oportunidades de relação com a comunidade envolvente e “mais do que nunca, e por razões diferentes, se acentua a mobilidade e diversidade de populações que vêm à Universidade, não com o objetivo único de graduação, mas porque têm disponibilidade e vontade de enriquecimento cultural.” (2014, p. 72). A Universidade não é apenas um lugar de passagem, mas antes uma instituição que representa parte fundamental da comunidade, estando em constante relação com esta. Isto leva a que haja uma preocupação visível em atualizar os conhecimentos sendo que “assistimos

hoje a uma diminuição da necessidade da sistemática dos saberes enquanto progrida a interdisciplinaridade inteligente, facilitadora do acelerar do conhecimento.” No entanto, esta tentativa em facilitar ou acelerar o progresso científico “precisa ser alicerçada nos valores da humanidade.” (Bahía, 2014, p. 73).

Neste sentido, não só são um desafio as mudanças socioculturais do meio no qual aquele lugar se desenha, mas também o são as próprias transformações das ciências humanas. A este propósito, Adalberto Dias de Carvalho refere que “as ciências humanas mostraram-nos que as ruturas e as continuidades dos processos sociais se realizam através de auto-estruturações internas às pessoas, à educação e às ideologias, as quais se inserem numa rede múltipla de interestruturações.” (1988, p. 162). Ora, aquilo que importa salientar é que, efetivamente, a ação educativa e os projetos pedagógicos do sujeito que preenche tal lugar não são inertes, isto é, não começam e terminam na pessoa singular, mas pertencem a uma continuidade de processos que se alastram aos vários domínios da comunidade educativa. Assim, as modificações que ocorrem no professor-estagiário acabam por ter influência nos outros domínios reforçando, deste modo, a importância de uma ação ética, responsável e consciente.

Com efeito, na qualidade de professor-estagiário não pudemos ter uma atitude passiva nos processos educativos, sendo, pelo contrário, exigido que a nossa ação educativa correspondesse efetivamente a uma atitude crítica e transformadora. Apesar do lugar de professor em formação, não deixámos de ter um papel fundamental neste processo e de ser um elemento integrante das transformações socioeducativas. Neste processo, a universidade assume um princípio libertador no que diz respeito ao percurso formativo de cada um, na medida em que pretende estruturar cientificamente os seus estudantes e prepará-los para o exercício profissional do ensino, como é o nosso caso.

Deste modo, começa então a tecer-se o pano de fundo das diversas relações com os outros que caracterizam o lugar de professor-estagiário. No plano ao qual temos feito referência (relação professor-estagiário e universidade) e ao nível da nossa formação, na condição de aluno desta instituição, demos resposta à mesma no que toca ao percurso académico, nomeadamente no que diz respeito à conclusão das unidades curriculares do Mestrado em Ensino de Filosofia, sendo que a PES se insere na unidade curricular Iniciação à Prática Profissional, sendo portanto fundamental a continuidade na relação entre a universidade e a escola onde é realizado o estágio. Já no que diz respeito às relações interpessoais que fizeram parte deste processo, apenas a nós pertenceu a decisão

de procurar superar os desafios que a relação do eu com o outro exige, ou de optar pelo isolamento individual. De qualquer modo, quer tenhamos optado pela autointegração, quer pelo afastamento, não pudemos em nenhum momento separar-nos da dimensão social e cultural da educação, na medida em que existiu uma relação de continuidade e de responsabilidade das nossas ações para com a instituição na qual nos integramos. A este propósito, Albano Estrela diz-nos que “toda a formação docente implica a formação de uma atitude de questionamento de si e de questionamento do real. Atitude que (...) se identifica com a atitude experimental exigida por uma prática pedagógica que se quer cientificamente fundamentada.” (1992, p. 47).

Nesta lógica de entendimento, na qualidade de sujeito da ação educativa e ao não nos ser possível, como dissemos, ignorar a multiplicidade de relações com os outros que fizeram parte da nossa formação profissional, foi-nos exigida uma constante abertura e flexibilidade morais. Estas características constituem um desafio à formação do professor-estagiário, quer enquanto sujeito moral, quer enquanto sujeito profissional. No que diz respeito à nossa formação profissional e individual, qualquer uma das relações que estabelecemos, tenha sido com a universidade ou com a comunidade escolar, exigiram uma estrutura ética baseada em princípios morais para tornar possível uma melhor movimentação nos vários domínios, de forma consciente, livre e responsável. Consideramos que a dimensão pessoal e social da ética é uma das vertentes fundamentais da ação pedagógica e por essa razão abordaremos posteriormente este assunto de uma forma mais aprofundada.

1.3. Formação profissional em contexto escolar – relações pedagógicas

O processo de profissionalização do professor não se encerra numa dimensão teórica. Pelo contrário, exige que o professor-estagiário seja capaz de mobilizar os seus conhecimentos e de testar a sua sensibilidade pedagógica na componente prática da sua formação profissional – o estágio. O estágio decorre na comunidade escolar, não deixando de ter uma componente que diz respeito à instituição de que falámos anteriormente e que garante os fundamentos educativos e institucionais que possibilitam a formação profissional. Neste sentido, faz falta fazer referência às relações que se estabelecem entre comunidade escolar e universidade, sendo que, existindo uma relação direta e institucional entre elas, em última instância é a segunda que tem poder de decisão no que toca ao processo avaliativo e formativo do professor-estagiário. Isto é, embora a componente prática do estágio decorra na comunidade escolar, sendo que a orientadora cooperante assume o papel de avaliadora, também é a universidade que valida a formação do professor-estagiário. No que toca a essa relação institucional, cumpre referir que dela fazem parte os seguintes intervenientes: na comunidade escolar, a orientadora cooperante e os restantes elementos do núcleo de estágio; na universidade, a supervisora, a orientadora de mestrado e a diretora de curso. Iremos a seu tempo fazer referência ao papel de cada um destes elementos.

Fizemos referência ao primeiro plano das relações intersubjetivas que o lugar de professor-estagiário exige. Trataremos agora um outro plano que diz respeito à relação entre professor-estagiário e comunidade escolar.

Na comunidade escolar, no papel de professor-estagiário, estabelecemos uma multiplicidade de relações, não apenas com os alunos, mas também com o núcleo de estágio, com o corpo docente, com os auxiliares de educação, com a biblioteca da escola e com a restante comunidade escolar.

Em primeiro lugar, integrámos um núcleo de estágio, coordenado pela Orientadora Cooperante Dr.^a Blandina Lopes, professora de Filosofia das turmas que nos foram indicadas e integrado também pela colega e professora-estagiária Débora Rana. Dentro deste núcleo as relações estabelecidas tiveram o mesmo objetivo: a formação dos professores-estagiários no ato educativo e a sua integração na comunidade escolar, sendo que essa formação exigiu de cada um dos elementos uma atitude de partilha e de cooperação.

Este núcleo de estágio reuniu semanalmente durante todo o ano letivo, sendo que nestas reuniões foram preparadas aulas e atividades, trocadas impressões e partilhadas experiências pedagógicas, sempre sob a orientação da professora Blandina Lopes e com o propósito de melhorar

a componente científica e pedagógico-didática no sentido de aprimorar o posicionamento profissional, social, intercultural, cívico e humano de cada um dos professores-estagiários. Os seminários tiveram como principal propósito a planificação de aulas e a preparação de conteúdos programáticos e materiais didáticos, ou a avaliação de regências lecionadas anteriormente. Para cada um dos seminários foi redigida uma ata e no total foram assinadas e registadas trinta e cinco, sendo que estas atas tiveram também como finalidade o registo das avaliações realizadas pelo núcleo de estágio. A este respeito, cumpre referir que para cada regência lecionada foram realizadas avaliações, autoavaliações e heteroavaliações. A avaliação realizada pela orientadora cooperante às planificações e às regências, bem como as críticas apontadas em relação aos métodos de intervenção pedagógica e à correção científica, levaram à necessidade de uma constante autorreflexão crítica e a um maior investimento na formação profissional. Neste sentido, consideramos que estes seminários de estágio, bem como a avaliação da orientadora cooperante, preencheram uma grande parte da formação profissional do professor-estagiário, quer física quer psicologicamente.

No que diz respeito à relação estabelecida entre os colegas, desta decorreu um trabalho reflexivo e de heteroavaliação, que cumpriu o seu propósito enquanto trabalho colaborativo para o desenvolvimento individual e de grupo. Neste sentido, os contributos oferecidos por cada um dos colegas, quer ao nível de materiais didáticos partilhados, quer ao nível da sua apreciação pessoal, foram fundamentais para a interiorização de outras formas de atuação pedagógica e profícuos em termos de desenvolvimento profissional. Na verdade, o trabalho desenvolvido a partir da aprendizagem interpares revelou-se fundamental na construção da autocrítica do processo formativo de cada um dos intervenientes, na medida em que a partilha de experiências socioeducativas permitiu a perceção da ação individual na comparação com a ação do outro. Esta partilha foi impulsionadora de mudanças e transformações, quer ao nível da ação educativa, quer ao nível do desenvolvimento pessoal, possibilitando ao sujeito a tomada de consciência do resultado das suas ações. Esta consciencialização é “produto e produtora de reflexão” (Carvalho, 1988, p. 38), sendo que pode constituir um processo de conhecimento do sujeito sobre si mesmo. Neste sentido revelou-se importante na nossa formação profissional, na medida em que contribuiu para a construção de uma posição autorreflexiva em relação às nossas atitudes e práticas pedagógicas. Para além disso, permitiu ainda a consciência do outro a partir da consciência de nós mesmos, culminando numa atitude ética centrada na reciprocidade e na importância do outro na relação intersubjetiva.

Para além da relação estabelecida entre os colegas e com a orientadora cooperante, foi possível estabelecer outras relações com a comunidade escolar. Por exemplo, a partir da participação em conselhos de turma ou reuniões de grupo pudemos observar e tomar consciência da importância das mesmas, enquanto formas de intervenção educativa e de orientação pedagógica. Ou pelo contacto com a biblioteca da escola, que esteve sempre disponível para nos ajudar e colaborar com atividades não-letivas e projetos. Tanto por um lado como por outro, foi vivenciada uma experiência de integração na comunidade escolar, que resultou não só numa melhor experiência convivencial mas também em melhores resultados na prática pedagógica.

Em relação à prática pedagógica, o primeiro encontro com os alunos ocorreu na primeira assistência efetuada. As assistências cumpridas ao longo do estágio possibilitaram, desde o início, observar o contexto de sala de aula e os métodos de ação pedagógica, tendo constituído uma boa forma de aprendizagem e de reflexão. A observação das aulas da orientadora cooperante permitiu-nos uma melhor compreensão da relação pedagógica, das formas de transposição didática e de trabalho com os alunos, bem como da orientação educativa e da relação ensino-aprendizagem. Para além disso, as assistências permitiram também o acompanhamento dos conteúdos lecionados, possibilitando a continuidade entre as aulas da orientadora cooperante e as nossas regências. Embora as assistências tenham cumprido o seu propósito enquanto experiência de observação e de reflexão, apenas foi possível vivenciar verdadeiramente a relação pedagógica no momento da primeira regência.

A preocupação em trabalhar com os alunos e para os alunos surgiu logo na primeira planificação de aula, mas o modo como nos devíamos relacionar com eles apenas se tornou real no momento de apresentação à turma 10ºA, na primeira regência sujeita a avaliação. Este primeiro momento relacional, de confronto de olhares, afigurou-se-nos como algo estranho à nossa percepção. Observar todos aqueles rostos atentos e intrigados revelou-se uma experiência transformadora. Ali tudo começa, é o primeiro encontro com o outro, ambos estranhos e, neste impacto, o face-a-face é o ponto de partida para a relação com o outro, é a primeira realidade que nos surge. Não fará parte deste relatório uma descrição detalhada da experiência vivenciada nesse momento e das transformações subjetivas face ao mistério presente naqueles rostos, mas a este respeito, parece-nos pertinente deixar uma passagem de Etelvina Nunes, na linha de pensamento de Levinas, que nos diz em *O Outro e o Rosto*:

O rosto do outro homem é assim um apelo forte, apresenta uma viragem. Faz-me cair em mim, proibindo-me qualquer reflexão antes do encontro e do acolhimento. Num encontro com o rosto, não se pode passar à frente. Na expressão de Heschel, “um rosto é uma mensagem, muitas vezes, sem que a própria pessoa se aperceba – E pergunta-se: não será o rosto humano um misto vivente de mistério e significado? Todos o vêem e ninguém o consegue descrever. Não será um milagre extraordinário o facto de que, entre tantas centenas de milhões de rostos, não existam dois iguais e que nenhum rosto permaneça perfeitamente igual por um momento? É a parte mais exposta a que mais se revela e é também a menos descritível, uma incarnação da unicidade. Quem pode olhar um rosto como se fosse um lugar comum? (1993, p. 12)

Esta passagem reflete, no nosso entendimento, a primeira experiência pedagógica. Este encontro com os alunos através do face-a-face foi o ponto de partida para as relações pedagógicas que a partir dali se formaram, quer com aquela turma, quer com as restantes. Em cada uma das regências lecionadas foi-nos possível vivenciar novas experiências pedagógicas e didáticas. As relações intersubjetivas estabelecidas em contexto de sala de aula permitiram-nos compreender que a experiência de ensino é uma experiência moral, na medida em que o ato educativo implica uma intencionalidade, como já referimos previamente. Neste sentido, não pudemos deixar de nos aperceber de que a relação estabelecida entre professor e alunos é, não só uma relação pedagógica, mas uma relação moral. Tomar esta consciência implicou reconhecer os alunos não só enquanto pessoas, mas também enquanto sujeitos participantes na ação pedagógica. Trabalhar com os alunos e ao mesmo tempo motivados pela intenção de *ser* para os alunos, procurando intervir de acordo com os seus interesses e com o propósito de os ajudar contribuiu para a consciencialização de que não é possível pensar um ensino sem ética.

Capítulo 2. – A ética no ensino de Filosofia

A primeira parte do Módulo I do documento das Aprendizagens Essenciais diz respeito à introdução do que é a Filosofia e às Questões da Filosofia. Nesta parte fundamental do início do estudo da Filosofia, ao pretender que o aluno compreenda que a Filosofia é uma atividade conceptual crítica, e que as questões e os problemas filosóficos são também dessa natureza, começa-se a desenhar o caminho para que o mesmo adquira as competências necessárias para se tornar questionador, assumindo assim a vitalidade que Reboul afirma ser fundamental no filosofar. Se o aluno for capaz de identificar a natureza crítica dos problemas filosóficos, então poderá ele mesmo aplicar um raciocínio crítico às questões que quer colocar. Para além disso, compreender as questões da Filosofia implica saber os pressupostos e implicações das mesmas, o que deverá levar a que o aluno saiba também os pressupostos e implicações do seu próprio pensamento.

É próprio da Filosofia o exercício do pensamento crítico, por isso, é tarefa do ensino da Filosofia estimular e desenvolver esse tipo de pensamento. Entende-se por pensamento crítico aquele tipo de raciocínio que coloca em questão, ou põe em causa uma teoria, uma tese ou um argumento, com vista ao esclarecimento ou à contra-argumentação, no sentido da corroboração ou da refutação. Este pensamento pode implicar uma rutura com algo já estabelecido, e pressupõe um posicionamento e uma consciencialização do sujeito questionador. Implica, em última instância, colocar questões bem formuladas.

Como se pode ler no Programa de Filosofia, uma das principais finalidades desta disciplina no Ensino Secundário é o exercício do pensamento através da atividade interpretativa e argumentativa, sendo este exercício a base do desenvolvimento de um pensamento autónomo e consciente das estruturas lógicas e cognitivas - o programa refere, entre outras finalidades “o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, para a compreensão do carácter limitado e provisório dos nossos saberes e do valor da formação como um continuum da vida” (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 8). É também, como vimos, dos objetivos do ensino da Filosofia tornar o aluno questionador e crítico, dotando-o para isso de ferramentas que o ajudem no desenvolvimento do raciocínio lógico-formal. Ora, como defende Desidério Murcho, a Filosofia é atividade crítica e não é possível ter uma atitude crítica em Filosofia sem compreender o que é a argumentação. (2003) Assim sendo, se se pretende que o aluno seja questionador e crítico será necessário orientá-lo na busca do conhecimento e no desenvolvimento de competências

argumentativas, fornecendo-lhe instrumentos de raciocínio que o preparem para uma melhor adaptação a novas questões e outros contextos. Para além disso, ao esperar que o aluno seja criativo, o ensino da filosofia deverá impulsionar essa criatividade, através do exercício mental e do desenvolvimento da capacidade de adaptação do pensamento na resposta a novas situações, na contra-argumentação ou, então, na análise de argumentos.

Assim, o ensino da Filosofia no Ensino Secundário surge como uma boa forma de mostrar ao aluno formas diversas de analisar e criticar o mundo, por percursos vários, nos quais se pretende em última instância que ele *duvide metodicamente*, critique, e se posicione, sustentando as suas posições em bases sólidas da argumentação. Aqui, o papel do professor de Filosofia é fundamental para clarificar, em primeiro lugar, a exigência do cuidado na aplicação de raciocínios e na construção de argumentos, pelo ensino da argumentação e dos critérios valorativos, bem como pela estrutura do ato de conhecer, para depois fornecer aos alunos as ferramentas fundamentais para que estes sejam capazes de analisar e refletir acerca das mesmas.

Neste sentido, em que medida é que é possível *aproximar* a Filosofia destes alunos, que possivelmente se encontram pela primeira vez em contacto com esta disciplina? No caso das turmas do 10º ano, é evidente a estranheza com a qual os alunos encaram esta nova disciplina. Por exemplo, na Regência 1, ao encontrar alunos que estão num primeiro momento de encontro com conteúdos da lógica, foi relevante a utilização de meios audiovisuais, por forma a tornar mais clara a exposição de alguns conceitos. Neste caso, evidenciamos que a visualização orientada de um pequeno vídeo, do *e-manual* Novos Contextos 11, de título *Validade e Verdade* facilitou a introdução de novas noções para os alunos, demarcando um novo momento de aula, de forma a consolidar os conteúdos lecionados até então, aplicando-os aos novos conceitos apresentados. No entanto, mesmo com a utilização desta estratégia e com a leitura e análise de um excerto da obra *As ferramentas do ofício*, de Lehrer e Pappas Cornman, feita na mesma aula, visando explicitar e sistematizar a distinção entre validade e verdade, foi possível perceber que os alunos apresentavam dificuldades em compreender os motivos da leção desses conteúdos.

De facto, ao longo de nove anos de escolaridade, estes alunos têm contacto com várias disciplinas do 10º ano de escolaridade, mas dificilmente com Filosofia. Apercebemo-nos também, nas primeiras regências às turmas do 10º ano, a dificuldade que alguns alunos demonstram em compreender os problemas que a Filosofia trata e as razões pela qual o estudo desta disciplina é fundamental para a sua formação enquanto indivíduos. Deste modo, sentimos várias vezes

necessidade de fundamentar e evidenciar os motivos pelos quais se ensina Filosofia, procurando motivar os alunos para o questionamento filosófico. A este propósito, na Regência 4, mostrámos aos alunos a importância e o valor do estudo da lógica na Filosofia, apresentando e esclarecendo os objetivos deste estudo, nomeadamente como forma de reconhecimento da validade de argumentos, e destacando a possibilidade da sua utilização e aplicação noutros contextos enquanto linguagem formal e forma de pensar o mundo.

Ainda no que diz respeito ao ensino da lógica, esclarecemos que o estudo da lógica proposicional não se limita ao desenvolvimento de raciocínios abstratos, pois uma vez desenvolvida esta capacidade, esse estudo cria possibilidades de aplicação dos respetivos conteúdos a dimensões mais práticas da vida.

Mostrar ao aluno que assimilar e aplicar as operações mentais próprias da lógica proposicional lhe permite configurar o seu pensamento de um outro modo e o prepara para uma nova abordagem acerca da realidade foi uma das formas de evidenciar que a aprendizagem da lógica proposicional ajuda a estruturar o pensamento de forma mais precisa e a refletir com mais especificidade sobre as operações próprias da razão.

Como estratégias de ação, designadamente aproveitar as situações de problematização vividas pelos alunos, de forma a transformar situações comuns do seu dia-a-dia em temas ou assuntos que pudessem ser abordados de um ponto de vista filosófico, procurámos motivar os alunos para o estudo da Filosofia e mostrar-lhes de que forma é que a Filosofia pode contribuir para a sua formação e desenvolvimento. Neste caso, serve como exemplo o exercício de esquematização realizado na regência 6, no qual pusemos em prática uma atividade que implicava a formalização de uma proposição e a construção de uma tabela de verdade. A partir desta esquematização, foi depois pedido aos alunos que procurassem mobilizar os conhecimentos adquiridos através da apresentação de exemplos relacionados com questões práticas do seu dia-a-dia, por comunicação oral. Deste modo, demonstrando que as operações e regras da lógica proposicional se encontram inteiramente relacionadas, fez-se também a passagem de experiências concretas para o pensamento abstrato e traduziu-se a linguagem comum numa linguagem filosófica. Assim, foi-nos possível tirar aproveitamento dos temas e assuntos de interesse dos alunos, ao mesmo tempo que demonstrámos que a Filosofia tem uma componente de aplicação prática.

Partindo do conhecimento e da experiência dos alunos criámos situações de debate, de partilha e reflexão. Por exemplo, na regência 8, cujo conteúdo fundamental englobou a rede

conceptual da ação humana e a distinção entre acontecer, fazer e agir, foi fundamental a realização da apresentação de um esquema no qual foi pedido aos alunos que relacionassem exemplos de casos da sua rotina com as noções de acontecer, fazer e agir, tem tido como objetivo fundamental colocar o grupo turma a relacionar os conceitos apreendidos em aula, mobilizando os conhecimentos adquiridos, criando também um momento fundamental para demonstrar em que medida os conteúdos filosóficos têm uma componente prática para a vida.

O trabalho filosófico permite desenvolver competências como a concetualização, a problematização e a argumentação, e para este desenvolvimento ocorrer de forma progressiva e construtiva é fundamental que a primeira abordagem ao que é a Filosofia e ao filosofar seja estruturante e motivadora, para alunos cujo pensamento ainda assenta na concreção.

O desenvolvimento destas competências contribui para a atividade questionadora e crítica, bem como para a criatividade, do aluno. Mas não só, estas representam também elementos de formação individual, tendo como objetivo que o aluno se desenvolva enquanto sujeito consciente de si e dos outros, capaz de viver em sociedade e em comunidade, respeitando regras e normas mas tendo ferramentas que lhe permitam indagar o porquê dessas normas e fundamentar as suas atitudes num posicionamento ético. É no sentido do desenvolvimento destas competências que o ensino ou a aprendizagem dos valores éticos se revela fundamental. Consideramos que ao ensinar a ética as competências argumentativas e reflexivas desenvolvidas com a aprendizagem de filosofia adquirem o conteúdo moral fundamental para a estruturação da relação do eu com o outro, assente no valor da dignidade humana. Na verdade, o ensino da ética cria as condições para que o aluno “valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático.” (Martins, 2017, p. 16).

Ao pretender que o aluno desenvolva o espírito crítico, pretende-se também que reflita acerca de si mesmo e da sua relação com os outros.

Colocar o aluno enquanto elemento central do processo educativo, e responsabilizá-lo pelas suas ideias e argumentos, como se pretende, passa por torná-lo consciente de si mesmo e da implicação das suas posições. A finalidade será de que o aluno seja moralmente responsável pelas suas ideias e pelas suas ações, querendo que este se torne um agente consciente em relação aos atos que realiza. Esta atitude implica que o aluno possa, perante o outro, argumentar as suas posições e apresentar os motivos das suas ações, fazendo uso das competências adquiridas com o estudo da

lógica e da argumentação ao mesmo tempo que as fundamentando a partir de um posicionamento ético.

2.1. O sujeito moral e a relação com o outro

Para além dos fundamentos conceituais, lógicos e argumentativos a Filosofia integra dimensões que estão diretamente relacionadas com a vida em sociedade, que corresponde à dimensão prática da Filosofia. Assim, a dimensão ética, para além de estruturar o conhecimento, ajuda também a compreender, a fundamentar e a orientar o comportamento de uns em relação com os outros. Sem um conjunto de normas e de princípios morais, o ser humano afasta a possibilidade de ser bem-sucedido nas relações que estabelece com o outro e com a comunidade em que se integra. Portanto, se a moral torna possível a vida em sociedade também não será possível pensar a escola sem a moral. Viver em conjunto significa partilhar regras e valores comuns. A este respeito, Émile Durkheim defende que cada povo tem a sua moral, sendo que essa moral é determinada pelas condições nas quais cada povo vive. (1989). Assim, é num certo contexto social que o homem desenvolve um sentido moral, que o orienta e o ajuda a constituir-se como pessoa e como sujeito moral.

Ao fazer parte de uma comunidade o homem não pode viver unicamente para si mesmo, pois tem obrigações, não só consigo próprio, mas também com os outros e com as instituições. Tal como afirma Paul Ricoeur, *o homem não se constrói sozinho* e, “se se admitisse a hipótese de eu estar sozinho, tal experiência nunca seria totalizável, sem o apoio do outro que me ajuda a unificar-me, a afirmar-me, a manter-me na minha identidade.” (1990, p. 182).

Na verdade, a moral,² se por um lado, abre a possibilidade para a vida social do indivíduo e, portanto, o impele a deixar a sua esfera pessoal em direção ao social, por outro, obriga o sujeito a colocar-se no lugar do outro, na medida em que o outro é constitutivo da sua identidade. É este sentimento ao mesmo tempo de pertença e de obrigação, ou de dever como diz Kant, para consigo e com o outro, que está na base da moral, e que nos leva afirmar que a moral não se reduz a um conjunto de regras e normas morais, ela representa também a regulação das relações que os sujeitos mantêm entre si. São estas relações que obrigam o homem a constituir-se enquanto sujeito moral. Ser sujeito moral implica, então, assumir atitudes que envolvem sempre o eu, o outro e as instituições; atitudes de que só o ser humano é capaz, isto é, verdadeiramente humanas e racionais. Aquilo que se espera é que o sujeito moral ao assumir essas atitudes, aja e oriente os seus comportamentos de acordo com

² Assumimos aqui moral enquanto o conjunto de regras e normas de conduta para o indivíduo na sociedade.

princípios racionais, justificando-se deste modo a *necessidade moral*. De um outro modo, o ser humano deve fazer uso da razão e procurar os fundamentos que justifiquem as suas ações, com ideias e comportamentos orientados para a prática do bem.

A reflexão sobre a moral situa o homem na dimensão da sociabilidade levando-o a reconhecer que as suas ações são também dos outros, e a consciencializar-se de que são os outros que o identificam enquanto sujeito moral, isto é, como pessoa. A consciencialização e o reconhecimento da importância dos outros na formação do sujeito moral, leva o homem a colocar-se no mundo de forma a agir além do seu próprio interesse, tendo sempre em conta os interesses legítimos das outras pessoas e a procurar, como se referiu anteriormente, o fundamento das suas ações numa reflexão sobre a moral que deverá levar a um posicionamento ético sobre o si mesmo e os outros. Na verdade, embora a individualidade e a singularidade do sujeito moral sejam fundamentais para a sua constituição enquanto pessoa, essa constituição só se realiza na presença do outro.

Com efeito, a ação moral, como refere Ricouer, é um exercício pessoal de um sujeito com outro sujeito, sendo que é também por esta ação que o ser revela a sua essência, a sua humanidade. Ainda, de entre os diversos seres existentes no mundo, apenas o homem tem a capacidade de agir intencionalmente³, isto é, de saber o que faz, tendo consciência das razões que o levam a agir de tal forma e conhecer os meios e a finalidade dessa ação. É por estas razões que se pode afirmar que, ao agir moralmente, o sujeito afirma a sua posição no mundo, os seus valores e a sua orientação ética. Portanto, cada sujeito tem a capacidade⁴ de agir e deve ser responsável pela forma como faz uso dessa capacidade. (Fernandes, 1996).

As posições morais de cada sujeito embora sejam influenciadas pela educação e pelos confrontos com os desafios que a vida lhe impõe são, sobretudo, resultado do exercício pessoal da razão. Na experiência da vida, em algumas situações, o ser humano é confrontado com a necessidade de apresentar as razões que justificam as suas ações. Nestas situações não é suficiente a prática das normas morais, é-lhe exigido que assuma uma posição que o coloca num plano mais aprofundado da fundamentação moral. Por exemplo, questionar por que razão é preferível a paz à guerra, a

³ Importa referir aqui que a noção de intencionalidade apresentada por Ricouer difere da perspetiva kantiana. Ricouer toma a intencionalidade como a consciência da ação, isto é, os meios e a finalidade da mesma, enquanto que Kant assume a intencionalidade como aquilo que leva o homem a agir de tal ou tal modo. Embora distinta, a noção de intencionalidade apresentada por Ricouer serve-nos aqui como pano de fundo para a estruturação moral do sujeito.

⁴ Ricouer refere-se ao poder de agir, na medida em que poder representa responsabilidade. Optamos por não utilizar o termo ricoueriano por compreendermos que não vai de encontro ao objetivo desta investigação, visto que na perspetiva kantiana a noção de responsabilidade desenhar-se-á de outro modo, como poderemos perceber adiante.

bondade à maldade, a generosidade ao egoísmo, etc. No fundo, aquilo que se pretende é encontrar um qualquer modo de orientação da ação humana no caminho do fazer *bem*. É neste sentido que se afigura fundamental uma concetualização sobre a ética.

Na sua dimensão mais simples, a ética é uma orientação justificada e fundamentada para a ação na vida social do homem. A ética obriga o ser humano a encontrar uma justificação racional para as decisões que toma e para as ações que pratica, sendo que para isso deve procurar compreender quais as vontades ou desejos que influenciam essas decisões. Neste sentido, enquanto que a moral se refere às normas e condutas de uma certa comunidade, como vimos, e situa o homem na dimensão da sociabilidade, permitindo que a vivência em comum se desenrole de forma ordeira e com alguma previsibilidade, a ética⁵ ocupa-se com a fundamentação dessas normas e condutas, colocando imperativos que “pressupõe uma sociedade de seres morais e que assegura a personalidade de todos os indivíduos através daquilo que ela exige de cada um deles.” (Lalande, s/d, p. 413).

Neste sentido, não bastará seguir uma série de orientações morais para justificar eticamente a ação humana, é necessário procurar a fundamentação dessas condutas para tornar essa justificação ética possível. Falamos, então de procurar um critério de orientação da ação na realidade e, simultaneamente, uma justificação racional para esse mesmo critério de orientação. Saber como viver bem, com os outros, numa comunidade e em instituições, implica orientações que solidifiquem e estructurem a conduta humana. No nosso entender, é aqui que se evidencia a importância do ensino da ética na Filosofia.

As tentativas de encontrar os fundamentos éticos da ação humana não são recentes. Desde as primeiras formulações de imperativos éticos, que defendiam que *não devemos fazer o que censuramos aos outros*, às éticas aplicadas orientadas para diferentes situações da vida, nomeadamente para a defesa do bem-estar animal, essas tentativas têm vindo a acompanhar os contextos e os desenvolvimentos sociais e comportamentais do ser humano. Neste processo importa também salientar o papel que a moral religiosa desempenhou ao longo dos tempos na estruturação da conduta moral. A moral cristã enraizou-se profundamente na cultura dos povos, tendo orientado durante séculos os costumes e as tradições com base numa educação orientada para a religião, tendo

⁵ Em Lalande, podemos ler que ética pode ser entendida como “a ciência que toma por objeto imediato os juízos de apreciação sobre os actos qualificados de bons ou de maus (...) Com efeito, qualquer hipótese que se adopte sobre a origem e a natureza dos princípios da moral, é certo que os juízos de valor que se apoiam sobre a conduta são factos reais necessários para determinar as características e que o estudo da conduta não pode ser substituído pelo estudo directo destas, porque a conduta dos homens nem sempre é conforme com os seus próprios juízos sobre o valor dos actos.” (Vocabulário - técnico e crítico - da Filosofia, I Volume, s/d, p. 413)

sobretudo como pano de fundo a discussão maniqueísta entre o bom e o mau. Essa tradição da educação moral e religiosa, mesmo que de forma menos evidente, continua ainda presente na sociedade contemporânea. De facto, como Lipovetsky salienta em *O Crepúsculo do Dever*, a moral cristã perdeu a sua força após a Segunda Guerra Mundial e os respetivos acontecimentos nefastos resultado da ocupação nazi na Europa. A perda da fé na razão humana levou simultaneamente a uma descrença nos valores morais da religião cristã. Nos dias de hoje, evidencia-se um afastamento crescente no que toca aos costumes e às crenças religiosas havendo, por outro lado, uma maior especificidade no que toca às fundamentações morais que as éticas aplicadas procuram, como já havíamos referido. (Lipovetsky, 2010).

De um modo geral, aquilo que se pretende de facto é saber de que modo deve o ser humano *agir moralmente*. No sentido moral, agir significa tomar uma decisão voluntária e intervir na realidade que rodeia o sujeito que age – o agente. Aliada a esta noção, está também a noção de agir intencionalmente, que implica tomar a decisão de agir voluntariamente, com consciência dos princípios que levam o sujeito a agir. Como iremos esclarecer adiante, na perspetiva kantiana para que uma ação se constitua enquanto ação moral tem, também, que ser intencional.

Tomar a decisão de agir de tal ou tal modo implica ter consciência da presença de outros sujeitos, daí que a ação possa constituir uma influência direta no espetro pessoal de outros indivíduos. Por causa disto, o homem é responsável pelas suas ações e pela influência que as mesmas têm naquilo que o rodeia. Na medida em que se encontra aliado à ação um caráter intencional do comportamento humano, interessa-nos então aprofundar as questões da fundamentação da moral, procurando investigar em que medida é possível avaliar o caráter moral da ação a partir da intencionalidade que lhe dá impulso. Refletir eticamente significa saber de que modo é que o sujeito pode encontrar uma justificação para as suas escolhas morais, definindo simultaneamente os seus princípios no que diz respeito ao bem e ao mal, ao certo e ao errado.

2.2. A perspectiva deontológica da ética de Kant

Com Kant aprendemos a refletir eticamente e a encontrar justificações para as nossas escolhas, por isso, ao lecionarmos a ética, a Filosofia fornece aos alunos instrumentos teóricos para uma reflexão crítica e ética.

Kant defende uma concepção deontológica da moral, sendo que num sentido mais geral, deontologia designa uma teoria dos deveres, sendo este um termo que “transporta consigo (...) a ideia dum estudo empírico dos diferentes deveres relativos a tal ou tal situação social.” (Lalande, s/d, p. 282). Neste sentido, a filosofia moral de Kant é também um estudo sobre o dever, embora esse estudo seja sobretudo centrado na racionalidade e o termo dever não seja relativo ou dependa de situações empíricas, como iremos esclarecer adiante. A racionalidade ocupa um lugar central no sistema filosófico kantiano, sendo que todo o sistema filosófico kantiano parte do pressuposto de que é pelo uso da razão que o homem inscreve qualquer coisa de objetiva no mundo. Assim, a ética kantiana terá como ponto de partida justamente o bom uso da razão, na medida em que esta é legisladora e dita os princípios da ação moral. Utilizada com autonomia e de acordo com certas regras, torna possível a formulação de máximas universais ou imperativos categóricos.

O que se pretende realçar é que a ética kantiana se encontra no domínio formal, não dependendo, portanto, de contextos ou experiências. É uma ética metafísica, que se encontra para além de qualquer experiência empírica, o que lhe confere um carácter universal, na medida em que não tem em conta nenhuma situação em específico, mas sim a formulação de princípios e normas morais que possam ser alargados a todo o ser racional.

Na obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* Kant mostra como é que, pela razão, se pode fazer a busca e fixação do princípio supremo da moralidade, designado por *imperativo categórico*. As ações do homem, para serem morais, devem conformar-se a esse imperativo categórico, na medida em que o mesmo, sendo formulado de acordo com leis universais, impõe ao homem a obediência incondicional. O imperativo categórico assume na filosofia moral kantiana um papel determinante, de princípio supremo da moralidade, justificando a perspectiva deontológica, isto é, uma deontologia com certas restrições gerais e obrigações absolutas. Kant propõe que o homem aja de acordo com este princípio e que o imponha a si próprio, de forma livre e autónoma, tarefa que só um ser racional será capaz de cumprir. É esta relação entre a razão e a ação que inscreve no homem o sentimento de puro respeito pelo dever. (1995).

Na medida em que esta teoria do dever designa a obrigação moral considerada em si mesma, iremos esclarecer porque é que a mesma tem como pressuposto que o valor moral de uma ação reside na intencionalidade do sujeito, focando-se, portanto, nos princípios *a priori* da ação moral. A este propósito, e reforçando esta ideia, podemos ler na obra supracitada que “o valor moral da ação não reside, portanto, no efeito que dela se espera; também não reside em qualquer princípio da ação que precise de pedir o seu móbil a este efeito esperado.” (Kant, 1995, p. 38). Estes conceitos encontram-se relacionados com a conceção antropológica subjacente ao sistema filosófico kantiano. Essa conceção configura o ser humano a partir de três diferentes disposições: a animalidade, a humanidade e a personalidade.

Estas três dimensões antropológicas dizem respeito justamente àquilo que etimologicamente representam: a animalidade corresponde àquilo que existe de *animal* no homem, isto é, à sua natureza instintiva e biológica, sobretudo orientada pelas inclinações sensíveis; a humanidade diz respeito à natureza biológica que é transformada pela socialização, educação e cultura; e a personalidade, que implica a emancipação do homem em relação à sua natureza biológica, sendo que à natureza racional que exige autonomia, exigindo que seja a razão a orientar a ação.

Relativamente à disposição animal que existe no homem, Kant nota que esta carrega consigo um excesso de natureza que, na sua totalidade, complica o processo de humanização e de socialização do ser humano, não contribuindo em nada para a pureza da alma. Por estas razões, devem ser repulsadas, de modo a aproximar o homem da sua humanidade, através do uso da razão. A este propósito, podemos ler que “moderação nas emoções e paixões, autodomínio e calma reflexão são não somente boas a muitos respetos, mas parecem constituir até parte do valor *íntimo* da pessoa (...)” (Kant, 1995, p. 32). Ou seja, o que Kant defende é que é necessário impedir a sobreposição da animalidade à humanidade e, por conseguinte, tornar o ser humano menos feroz, menos selvagem, *amansando-o* e habilitando-o assim à vida em sociedade. De um outro modo, para abrir no homem o espaço para a sua própria humanidade é necessário enfraquecer, moderar, controlar a animalidade que nele existe radical e naturalmente.

Neste processo de humanização é fundamental o papel que a educação desempenha, por um lado, como forma de culturização do indivíduo e, por outro, pela sua capacidade disciplinadora e orientadora. É, portanto, pela educação e respetiva socialização que o ser humano abre em si espaço para a sua própria humanidade. Paralelamente, desenha-se ainda neste processo o papel essencial da razão no sistema filosófico kantiano e da vontade humana, em agir em função da razão ou das

inclinações sensíveis. Por outro lado, porque a educação ao potenciar o uso da razão, permitindo ao homem aquele afastamento da sua animalidade, assume na filosofia moral kantiana um lugar fundamental. A este respeito, Kant refere que aqueles que se encontram mais próximos do seu instinto natural são “homens de condição inferior (...) que não permitem à razão grande influência sobre o que fazem ou deixam de fazer.” (1995, p. 34). Assim sendo, e como iremos ver a seguir, só pelo uso da razão o homem pode aproximar-se da sua humanidade, sendo até desejável que esse uso seja *bom* e, portanto, permita que as suas ações sejam *moralmente boas*.

O projeto para o ser humano, então, é que este atinja a sua personalidade, através do uso da razão, da recusa das inclinações sensíveis, podendo aproximar-se assim de uma posição moral universal. Para este processo, a pessoa deve fazer uso da sua *boa vontade*, sendo que é esta que, ao ser determinada pela razão, orienta o homem na ação por dever.

A boa vontade é *algo que é bom sem limitação* e, embora existam *talentos do espírito* que são *coisas boas e desejáveis*, como o discernimento, a argúcia de espírito e a capacidade de julgar, estes podem tornar-se prejudiciais para a vontade. Como afirma Kant:

...o mesmo acontece com os dons da fortuna. Poder, riqueza, honra, mesmo a saúde, e todo o bem-estar e contentamento com a sua sorte, sob o nome de *felicidade*, dão ânimo que muitas vezes por isso mesmo desanda em soberba, se não existir também a boa vontade que corrija a sua influência sobre a alma e juntamente todo o principio de agir e lhe dê utilidade geral. (1995, p. 31)

Então, a boa vontade constitui a condição indispensável para corrigir as influências das disposições e das inclinações sensíveis sobre a alma, possibilitando assim ao ser humano que seja *digno da felicidade* e aja moralmente. Neste sentido surgem aqui várias referências não só à importância da boa vontade, mas também às características do valor da pessoa, que diz respeito ao caráter (*ethos*) do ser humano:

Com efeito, sem os princípios duma boa vontade, podem elas (as disposições sensíveis) tornar-se muitíssimo más, e o sangue-frio dum facínora, não só o torna muito mais perigoso, como o faz também imediatamente mais abominável ainda aos nossos olhos, do que o julgaríamos sem isso. (Kant, 1995, p. 32)

É ainda necessário referir que a vontade é boa pelo querer, em si mesma, tendo por isso um valor absoluto. Este querer diz respeito à recusa dos motivos externos vindos das *inclinações sensíveis*, devendo respeitar apenas os motivos racionais. Ou seja, nas palavras de Kant, esta decisão passa por “escolher só aquilo que a razão, independentemente da inclinação (...) reconhece como bom.” (1995). Neste sentido, há um *dever* que o ser humano deve seguir para que a sua ação seja moral, e para que o seu caráter também o seja. O valor do caráter, que é moralmente e sem comparação o mais alto, consiste em fazer o bem, não por inclinação, mas por dever. Como se pode ler na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, “... quando o infeliz (...) conserva contudo a vida sem a amar, não por inclinação ou medo, mas por dever, então a sua máxima tem um conteúdo moral.” (1995, p. 36). Nas páginas seguintes lê-se ainda que:

uma ação praticada por dever tem o seu valor moral, não no propósito que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina; não depende portanto da realidade do objeto da ação, mas somente do princípio do querer segundo o qual a ação, abstraindo de todos os objetos da faculdade de desejar, foi praticada. (1995, p. 37)

Então, o valor moral reside no princípio da vontade, que nada tem que ver com os fins que essa ação possa trazer, como se pode ler nas palavras de Kant:

.... a vontade está colocada entre o seu princípio *a priori*, que é formal, e o seu móbil *a posteriori*, que é material, por assim dizer numa encruzilhada; e, uma vez que ela tem de ser determinada por qualquer coisa, terá de ser determinada pelo princípio formal do querer em geral quando a ação seja praticada por dever, pois lhe foi tirado todo o princípio material. (1995, p. 38)

É aqui que importa analisar a intencionalidade do sujeito que age, averiguar se os seus motivos são puramente racionais e se o seu querer representa o puro respeito pelo dever.

Embora a vontade exista no homem e deva submeter-se à razão, é necessário algo que o obrigue a agir moralmente. O que força o homem a agir de acordo com a boa vontade é a lei moral, que respeita e a quem obedece de forma livre e autónoma - obediência à lei moral - sendo que essa boa vontade deve ter em conta que essa lei se possa tornar universal e, portanto, válida para todos.

Neste sentido, no que toca à realização da lei moral e à aplicação da mesma através de imperativos categóricos, só a razão confere ao homem a possibilidade de agir por dever, na medida em que o dever é a necessidade de uma ação por respeito à lei. Ou seja, boa vontade, lei moral e dever encontram-se inteiramente ligados, sendo que é apenas pela intrínseca relação entre estes que o homem consegue atingir a moralidade universal. Ainda na Fundamentação da Metafísica dos Costumes:

“só pode ser objeto de respeito (...) aquilo que está ligado à minha vontade somente como princípio e nunca como efeito, não aquilo que serve à minha inclinação mas o que a domina ou que, pelo menos, a exclui do cálculo na escolha, quer dizer a simples lei por si mesma. Ora, se uma ação realizada por dever deve eliminar totalmente a influência da inclinação e com ela todo o objeto da vontade, nada mais resta à vontade que a possa determinar do que a lei objetivamente, e subjetivamente, *o puro respeito* por esta lei prática, e por conseguinte a máxima (princípio subjetivo do querer; o princípio objetivo é a lei prática) que manda obedecer a essa lei, mesmo com prejuízo de todas as minhas inclinações. (Kant, 1995, p. 38)

O valor moral de uma ação não reside, portanto, nos efeitos que dela se esperam, mas antes nos princípios racionais *a priori* que a motivam. Neste sentido:

... nada senão *a representação da lei* em si mesma, que *em verdade só no ser racional se realiza*, enquanto é ela, e não o esperado efeito, que determina a vontade, pode constituir o bem excelente a que chamamos moral, o qual se encontra já presente na própria pessoa que age segundo esta lei, mas se não deve esperar somente do efeito da ação. (Kant, 1995, p. 39)

Com efeito, o valor moral da ação reside na correspondência dessa ação em relação ao dever, isto é, agir por dever é agir por reverência à lei moral, é agir em obediência a um imperativo moral. Este é um imperativo categórico, que contrariamente ao imperativo hipotético que “põe a necessidade prática de pôr em ação certos meios para chegar ao fim visado”, “representa a necessidade de uma ação por ela própria, sem que essa necessidade seja derivada de qualquer objetivo.” (Dekens, 2003, p. 110). O imperativo categórico diz respeito apenas à forma da ação e à intenção que a preside,

formulando-se por meio de um mandamento e impondo-se independentemente de qualquer fim particular.

Enquanto o imperativo hipotético afirma que uma ação é boa em função de um fim possível, dizendo: se desejares um certo fim, age de tal e tal forma, o imperativo categórico diz que independentemente do fim que desejes, age de tal e tal forma. Há tantos conjuntos de imperativos hipotéticos quantos os diferentes fins que os seres humanos estabelecem para si próprios, mas há apenas um imperativo categórico, que diz o seguinte: “Age segundo a máxima que possa simultaneamente fazer-se a si mesma lei universal.” (Kant, 1995, p. 79). Sempre que estivermos inclinados para agir de certa maneira – por exemplo, pedir dinheiro emprestado sem intenção de o devolver – temos de nos perguntar como seria se todas as pessoas agissem da mesma forma.

Kant propõe outra formulação do imperativo categórico: “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.” (1995, p. 68). Neste sentido, o ser humano não é apenas um fim em si mesmo, mas um membro do reino dos fins, uma união de seres racionais sobre leis comuns, sendo que no reino dos fins, todo o homem é tanto legislador como súbdito.

Neste sentido, a ação moral pressupõe autonomia, na medida em que para agir moralmente o ser humano deve fazer uso da razão, impondo a si próprio princípios de ação. Simultaneamente, deve preocupar-se com a dimensão pessoal do outro, tratá-lo como um fim e nunca como um meio. O outro deve ser reconhecido igualmente como um ser livre e autónomo, isto é, como uma pessoa. Neste sentido, se o ser humano agir livremente, de acordo com o uso da sua própria razão, dizemos que faz uso da sua autonomia, pelo contrário, se este agir em função do outro, podemos dizer que age heteronomamente.

Por fim, essa mesma liberdade pressupõe a existência de responsabilidade, porque o ser humano é responsável pelo modo como faz uso da razão e consequentemente da sua liberdade. Portanto, moralidade, autonomia e liberdade encontram-se intimamente ligadas numa dimensão *a priori* da estruturação ética do sujeito.

Não é, portanto, possível para o sujeito moral abandonar a ideia de que é livre, pois o agente é criador daquilo que faz. Se abandonar esta ideia, o sujeito perde o sentido de si próprio enquanto agente moral. Assim, todo o pensamento é um exercício de liberdade: a certeza da minha liberdade é tão grande como a certeza do meu pensamento. Por estas razões somos compelidos pela razão a aceitar que somos livres, e sendo livres, autónomos e responsáveis.

A liberdade é então uma certa capacidade de poder agir independentemente das causas externas ao sujeito. A moral kantiana assenta sobretudo neste conceito, assim como a maioria das teorias éticas. Neste sentido, agir por dever pressupõe que o ser humano é capaz de orientar a sua ação com respeito à lei moral, e não seguir involuntária e cegamente uma certa cadeia de causalidade. Ou seja, aquilo que é necessário, como referimos no início deste capítulo, é que o homem deixe de lado as suas sensações e os fenómenos sensíveis que têm como característica a necessidade causal. Para isso, o homem deve fazer uso da razão, agindo de forma independente, organizado e estruturando as suas próprias normas, de acordo com as regras morais propostas por Kant. Assim, liberdade e determinismo compatibilizam-se, mesmo que em domínios distintos, isto é, a sensibilidade do homem continua a ser determinada pelas leis físicas, mas a razão permite que este se torne livre, originando o pensamento a sua própria cadeia causal.

É esta noção de liberdade como autonomia que se revela fundamental na investigação da perspetiva ética kantiana, embora surjam no sistema filosófico do autor outros sentidos do termo. Não aprofundaremos estas duas conceções, na medida em que para a investigação ética é suficiente o conceito de liberdade como autonomia. Este conceito surge a partir da própria lei moral. O conceito de autonomia une, de certo modo, os conceitos de dever e da liberdade. A especificidade da ética kantiana encontra-se sobretudo na ideia inicial de que o dever se configura como uma filosofia da liberdade.

A liberdade enquanto elemento central da ação do indivíduo associada à noção de responsabilidade permite uma reflexão sobre os processos pedagógicos na qual se coloca o aluno enquanto elemento responsável neste campo. Isto permite exigir deste um posicionamento no que diz respeito às suas afirmações e à construção do seu conhecimento. Indo mais além, permite que lhe seja exigida uma reflexão acerca do resultado das suas ações no mundo tal como o conhecemos. Uma consciencialização dos problemas globais, associados ao rápido desenvolvimento tecnológico e à evolução científica, passará justamente pela reflexão sobre a ação individual e coletiva no que diz respeito aos efeitos dessa ação.

Por outro lado, no que diz respeito à ação pedagógica, caberá ao professor reconhecer em que medida o rápido desenvolvimento tecnológico ou a constante evolução científica configuram desafios pedagógicos característicos da era digital.

Capítulo 3. – Desafios pedagógicos na era digital – o princípio-responsabilidade como meio de superação

Pensar o aluno enquanto elemento central do processo de ensino-aprendizagem é reconhecê-lo enquanto pessoa, na concepção antropológica avançada por Kant. Isto é, pensá-lo enquanto um ser livre e responsável, o que nos leva a considerar que liberdade e responsabilidade são elementos fundamentais da atitude do aluno enquanto aprendiz.

Por um lado, porque se parte do pressuposto que aquele construa o seu próprio conhecimento, formando ideias acerca do mundo e estruturando valores morais que lhe permitam não apenas viver em sociedade, mas viver *bem*. A este respeito realçamos também a importância do ensino da ética enquanto disciplina formadora do sujeito moral, na aprendizagem dos princípios que regem a filosofia moral kantiana e que dão fundamento a este relatório. Por outro lado, as problemáticas inerentes ao ensino da Filosofia, aliadas às questões levantadas pela era digital, leva-nos a sentir necessidade de abordar outra perspectiva que possa contribuir para a formação do aluno enquanto sujeito capaz de “desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora (...) aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem” (Martins, et al. 2017, p. 24), ao mesmo tempo que se estimula capacidades para que o aluno, enquanto pessoa e cidadão, possa “...adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição.” (Martins, et al. 2017, p. 25).

As várias questões levantadas ao longo deste relatório dizem respeito maioritariamente às experiências pedagógicas vividas em contexto escolar e encontram-se aliadas à necessidade de refletir sobre uma ética no ensino e na formação profissional. Para além disso, sentimos também, a partir de experiências pedagógicas, que o ensino parece atravessar uma certa *crise de sentido*, na medida em que a globalização e a era digital trazem constantemente novos desafios pedagógicos, didáticos e, consequentemente, éticos.

Esses desafios apresentam-se sobre várias formas na experiência letiva e na vivência escolar. Podemos elencar vários, por exemplo, o papel que desempenham os meios de comunicação e as redes sociais na comunidade escolar e na vida dos alunos, não parecendo haver uma mediação entre as vivências virtuais do sujeito aprendiz e as vivências reais, deparando-nos várias vezes com situações em que é necessário chamar à atenção este ou aquele aluno por estar, em momentos de

lecionação, *preso* e, portanto, a utilizar, plataformas e redes sociais. Aliado a esta preocupação, surge o facto de parecer não haver, digamos, um consenso no que diz respeito aos métodos de utilização dos novos meios digitais aplicados ao ensino. Embora seja privilegiada a utilização de meios audiovisuais, é possível perceber por vezes que para os alunos essa tentativa de adaptação do ensino às novas tecnologias digitais é insuficiente, na medida em que ensinamos sujeitos que vivem intensamente os avanços tecnológicos e se encontram várias vezes na linha da frente no que diz respeito ao acesso à informação. A utilização constante de *smartphones*, através dos quais é possível aceder rapidamente a um enorme conjunto de informação não entrou ainda nas análises do campo pedagógico, embora tenha consequências diretas nos processos de ensino-aprendizagem.

Estes novos desafios exigem um reposicionamento do professor, enquanto possível elemento mediador para a utilização dos meios digitais, obrigando à sua afirmação enquanto sujeito moral, na medida em que é necessário um posicionamento ético-moral que lhe permita uma melhor resposta a esses desafios. Neste âmbito, é-lhe exigido que pense a educação enquanto via de atualização dos saberes e de preparação para o mundo global em constante transformação e que atue de modo a fornecer aos alunos conhecimentos e ferramentas que contribuam para a sua formação enquanto cidadãos de um mundo global e digital, no sentido de “compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente.” (Martins, et al. 2017, p. 27).

3.1. Tecnologia e informação no processo de ensino-aprendizagem

A este respeito, cumpre ainda fazer referência à verificação, ao longo do estágio, da hiper utilização dos meios virtuais por parte dos alunos do ensino secundário, enquanto recurso de aprendizagem, mas também como meios de comunicação interpessoal. De facto, no auge da era digital, na qual o homem se metamorfoseia nas várias dimensões do mundo virtual e na tecnologia de que dispõe, multiplicando *perfis* e mostrando-se ao outro com diversas faces, torna-se fundamental indagar sobre os efeitos desta nova realidade e procurar perceber em que medida é que isto afeta a educação, mais propriamente os processos de ensino-aprendizagem em contexto escolar. Embora seja possível perceber na prática pedagógica que o ensino se tenha aliado aos avanços da era digital, apropriando-se de recursos digitais disponíveis, como o *PowerPoint*, o *Youtube*, a *Wikipedia*, entre outros, tivemos a sensação ao longo do estágio de que ainda assim os avanços da era digital ocorrem com tal rapidez que o ensino pode correr o risco de não acompanhar. Consequentemente, ao não estarem ao mesmo ritmo corre-se o risco de não se tratar aprofundadamente os novos desafios éticos e globais.

Para além disso, outra problemática que surge neste contexto é o excesso de informação com o qual alunos e professores se vêm forçados a lidar. Da parte do que se verifica nos alunos do ensino secundário, é possível observar que os mesmos acedem fácil e rapidamente à informação, mas com poucos cuidados ao nível de uma *triagem* que se mostra fundamental face ao volume de informação recolhida. Assim, e nesta linha de pensamento, interessa falar também da falta de uma certa *ecologia da informação*, a partir da qual, idealmente, o utilizador que acede a esses volumes de informação seja capaz de *reciclar* aquilo que lhe é mostrado. Com o ensino da Filosofia, ao procurar fornecer aos alunos instrumentos de raciocínio e argumentação, como já referimos, pretende-se que este se torne capaz de orientar o seu pensamento de forma estruturada, utilizando e dominando “instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade” (Martins, et al. 2017, p. 22), reciclando, deste modo, toda a informação.

Ainda neste contexto, verificámos também um excesso de confiança no que toca aos meios de acesso à informação utilizados por esses alunos, na medida em que pouco se preocupam com a veracidade das fontes utilizadas e a fiabilidade dos sítios de origem dessa informação. A este

propósito, parece-nos que a confiança excessiva depositada nos meios virtuais pode levar o aluno a descentralizar-se da sua própria cognição dos factos acerca do mundo, fazendo até que este deixe de lado a capacidade de mediação, de aquisição e reflexão que lhe é exigida. Assim, se por um lado o fácil acesso à informação traz vantagens ao processo educativo, por outro lado acarreta um lado menos positivo, na medida em que se chega a verificar, por vezes, uma perda de interesse no processo educativo, que parece aliada à sensação de que a obtenção do conhecimento é tão acessível quanto uma pesquisa online.

Temos ainda a percepção de que, para o aluno, a importância e exigência do processo de ensino-aprendizagem, dá, por vezes, lugar a uma valorização da pesquisa acessível, a informação deixa de ter de estar presente na ponta da língua, para estar na ponta dos dedos, à distância de um *clique*, o que configura um desafio pedagógico. Contudo, a acumulação de grandes quantidades de informação não é, *per si*, condição suficiente para a estruturação do conhecimento. Inevitavelmente, fazemos aqui a distinção entre informação e conhecimento, por considerarmos que a sua confusão pode levar a uma desqualificação do saber humano, isto é, a uma confusão entre o que é efetivamente conhecimento no sentido gnosiológico do termo, e o que é informação. Reforçamos ainda que esta secundarização do conhecimento, numa sociedade na qual a informação flui a uma velocidade muito mais eficaz e acessível, pode levar ao esquecimento de que estes dois conceitos revelam diferenças substanciais naquilo que exigem a quem os procura. O que se procura concluir aqui, é que embora a importância da informação não esteja em algum caso posta em causa, é nosso dever defender a importância do conhecimento no processo ensino-aprendizagem, sendo a obtenção do conhecimento e o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo a finalidade maior deste processo.

Colocar o aluno como elemento central da construção do conhecimento, tendo a tecnologia como meio de acesso, mas não como uma finalidade, implica um reposicionamento do sujeito educativo e novas formas de pensar os contextos pedagógicos. Este reposicionamento constitui um dos desafios pedagógicos sentidos ao longo do estágio. Ou seja, o fim da educação é, em parte, se não na totalidade, o aluno. Neste sentido, cumpre indicar ao aluno o caminho do conhecimento, sendo que não basta mostrar-lhe esse caminho, é necessário ensiná-lo como caminhar nele. Considerar fundamental orientar a educação para a revalorização da cultura e da escola, com vista a uma sociedade do conhecimento, em vez de uma sociedade da informação implica repensar os valores que queremos transmitir e que valores procuramos incutir nos nossos alunos.

Por sua vez, pretender que os alunos em formação sejam capazes de “interagir com tolerância,

empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Martins, et al. 2017, p. 25), ao mesmo tempo que se espera que os mesmos sejam capazes de “manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável” (Martins, 2017, et al. p. 27) implica uma fundamentação dos saberes e da aprendizagem numa posição ética que tenha em conta uma atitude de abertura em relação ao saber educativo, ao mesmo tempo que se encontra orientada para uma preocupação com o bem-estar do outro e das futuras gerações.

Neste contexto importa repensar os fins e os meios da educação, questionando-nos se hoje procuramos o mesmo homem, ou se urge educar um homem novo, apto para um mundo que se encontra em metamorfoses constantes. A partir desta preocupação, que não é indiferente às experiências pedagógicas vividas em contexto de estágio, e considerando que a Filosofia terá, impreterivelmente, um papel fundamental no tratamento destas problemáticas, afigura-se-nos oportuno tratar e, quiçá, propor, uma tentativa de resposta aos desafios pedagógicos elencados, a partir do princípio-responsabilidade de Hans Jonas.

3.2. O princípio-responsabilidade como fundamento da ação pedagógica

A ética, por um lado enquanto disciplina filosófica, por outro, enquanto conduta deontológica para o comportamento humano desempenha, como se procurou mostrar neste relatório, um papel fulcral no que diz respeito a colocar o homem enquanto elemento reflexivo acerca das suas próprias ações. No nosso caso revelou-se fundamental para o processo autorreflexivo da prática profissional, permitindo uma estruturação deontológica e axiológica assente em necessidades morais e fundamentações éticas, permitindo uma melhor movimentação entre as várias realidades intersubjetivas, e um melhor posicionamento na relação com a comunidade escolar e com a universidade.

No que diz respeito à formação dos alunos e à estruturação do seu carácter, a orientação moral e a formação ética, para além dos objetivos que fomos referindo ao longo do relatório, pretende estimular uma reflexão acerca das suas atitudes perante o outro e em relação ao mundo e ao ambiente, esperando que o aluno seja capaz, a partir desta reflexão, de “compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente.” (Martins, et al. 2017, p. 27). A este respeito, diz-nos Manuel Ferreira que:

Trata-se, de facto, de um contexto novo, complexo e difícil, com o qual são confrontados responsáveis políticos, responsáveis sociais e, de um modo especial, os responsáveis da educação. É que a educação não é um problema ao lado de outros problemas, não é «um» problema particular; é «o» problema, problema que não pode ser adiado, no qual a humanidade, em geral, e cada povo ou nação, em particular, jogam o seu próprio destino. (2017, p. 100)

Assim, a educação para a ética, ao obrigar o homem à reflexão sobre a ação humana, força-o a intrigar-se acerca da sua própria condição. Deste modo, e ao pensar a humanidade hoje, rapidamente se chega à conclusão de que esta é uma reflexão urgente, não só no plano individual de cada um, mas também no que diz respeito ao plano global. Num mundo onde as capacidades técnicas

do homem são facilmente ultrapassadas pela tecnologia, cumpre ao homem assumir a responsabilidade de refletir criticamente sobre o alcance dessa tecnologia, avaliando as consequências, atuais e futuras, das suas ações. O desafio passa por equilibrar o bem-estar, que a tecnologia facilita, com a dignidade humana, que a tecnologia pode derrubar. Este conflito só pode ser resolvido a partir de uma reflexão ética e de um reposicionamento do homem em relação à humanidade, assumindo que o pensamento não perdeu o seu poder, contando que a tecnologia não é, ainda, mais importante que a capacidade humana.

Neste sentido, refletir acerca da humanidade, a um nível global, leva-nos a questionar o que é que devemos uns aos outros e a nós próprios, e a procurar compreender em que medida é que podemos viver bem, com os outros, no sentido de uma cidadania que já não diz respeito apenas à nossa comunidade, mas se alastra a uma escala planetária. Parece-nos que o caminho para a superação dos desafios lançados passa por uma educação para uma cidadania planetária, colocando o aluno enquanto agente de uma comunidade global.

Desta forma, responsabiliza-se o sujeito pelas suas ações a um nível que ultrapassa o espectro individual, procurando realçar a necessidade de olhar o mundo como um lugar sobre o qual todos devem assumir responsabilidades. Ora, se pelo ensino se pretende que os alunos aprendam e estructurem o seu carácter, será no contexto escolar que esta responsabilização poderá começar. Assim, não basta promover atitudes e comportamentos de responsabilidade no sentido individual, mas também global, como referimos anteriormente.

Pensar uma educação e um ensino para uma cidadania planetária, não esquecendo a importância da comunidade local, implica também colocar no ensino os conteúdos que levem à consciencialização ambiental e à reflexão acerca dos direitos globais. Esta reflexão, por sua vez, implica ter em conta não apenas os problemas da geração atual, mas também os das gerações vindouras. É neste contexto que se afigura fundamental, a par do pensamento moral de Kant, analisar o conceito de princípio-responsabilidade de Hans Jonas e compreender em que medida este pode abrir caminho para o tratamento desta problemática.

A este respeito, Maria de Fátima Fernandes refere que:

Jonas aponta a vida como condicionante e limite da vivência dos valores. Assim, a educação deverá visar como fins últimos, num processo dinâmico, dialogal e planetário, a preservação

e o desenvolvimento da vida tendo por base o cuidado ao outro para efectivar a construção de uma sociedade humana justa e responsável. Para Jonas o fim da educação é tornar as crianças adultas, ou seja, capazes de assumir o «princípio responsabilidade». (2002, p. 17)

A proposta de Hans Jonas passa por pensar uma ética que tenha em consideração as necessidades das gerações vindouras e que seja capaz de dar resposta aos desafios levantados pela era digital, principalmente no que diz respeito às consequências dos avanços tecnológicos no meio ambiente, seja na natureza, seja no homem. (Jonas, 1995). Esta tentativa de encontrar um equilíbrio entre os avanços tecnológicos e as consequências ambientais faz, hoje, ainda mais sentido. É responsabilidade do homem moderar a intervenção tecnológica e as consequências da mesma para o meio ambiente, devendo cuidar do planeta para que as futuras gerações possam viver bem. Essa responsabilidade não pode residir apenas na esfera individual, mas deve ir de encontro a uma atitude coletiva de cuidado, no sentido de uma cidadania global como se define no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Deste modo, embora a filosofia moral de Kant seja basilar na estruturação do sujeito moral, não se aproxima tanto das problemáticas globais como o princípio-responsabilidade de Hans Jonas.

Considerar que esta responsabilidade ultrapassa a esfera individual não significa considerar que o indivíduo perca a sua capacidade de ação. Antes pelo contrário, a crença é a de que o esforço tem que ser comum a todos, e que não basta que seja feito em relação ao mundo atual, mas com preocupações para um futuro sustentável, indo de encontro à universalidade da ética kantiana. Ao que nos diz respeito, enquanto futuros profissionais de educação, parece-nos, mais uma vez, que a escola pode assumir um papel fundamental na estruturação de uma ética para o futuro combinando assim uma ética deontológica com uma ética de responsabilidade global. A este propósito, Hans Jonas refere que:

...a ética do futuro não designa ética no futuro - uma ética futura concebida hoje para os nossos descendentes futuros, mas uma ética de hoje que se inquieta com o futuro e entende protegê-lo para os nossos descendentes das consequências do nosso agir presente. (1998, p. 69), citado em (Fernandes M., 2002, p. 22)

Neste sentido, conjugando a humanidade e a universalidade propostas na ética de Kant e presentes na formulação dos imperativos categóricos com a proposta de Hans Jonas para uma ética do futuro, a humanidade hoje deve definir-se pela responsabilidade que assume para a sustentabilidade das gerações futuras.

Com efeito, a urgência do ensino de uma ética que esteja atenta às intervenções do homem no meio ambiente, garantindo que o seu poder não se torna uma ameaça para a humanidade deve ocupar um lugar central nas reflexões sobre o ensino da Filosofia. O homem deve assumir como código de conduta um princípio de responsabilidade, que defenda a permanência da vida no planeta. Hans Jonas propõe, a partir do imperativo categórico enunciado no sistema ético kantiano, uma nova formulação do mesmo, incluindo as preocupações para uma nova era: “Age de tal modo que os efeitos da tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma vida autenticamente humana na terra.” (Jonas, 1997, pp. 33-46), citado em (Fernandes M., 2002, p. 37).

Assim, ao reivindicar uma ética que tem em vista a permanência da vida, Jonas defende que a geração atual tem a responsabilidade de cuidar do ser humano, assumindo que a liberdade inerente à condição humana vincula o homem ao princípio-responsabilidade.

Por estas razões, entendemos que conjugar os princípios morais de Kant com o princípio-responsabilidade de Hans Jonas contribuirá melhor para a formação ética do aluno, levando-o a desenvolver competências que lhe permitirão uma melhor resposta às preocupações de um mundo em constante transformação, ao mesmo tempo que o consciencializam para a permanência da vida na Terra.

Considerações finais

Ao longo deste relatório procurámos mostrar em que medida a ética cumpre o seu papel no ensino da Filosofia tanto ao contribuir "para a construção da identidade pessoal e social dos jovens", (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 5), como ao permitir nos alunos o desenvolvimento de competências que lhes possibilitam compreender e responder aos desafios do mundo em que vivem.

Neste sentido, propusemo-nos analisar e refletir sobre a temática “Ética e responsabilidade no ensino da Filosofia”, tendo como base a ética deontológica de Immanuel Kant lecionada na regência 12, o princípio da responsabilidade de Hans Jonas e a experiência da prática pedagógica, enquanto professor estagiário.

Estas reflexões levaram-nos a um questionamento vital (Reboul, 2000), sobre a Filosofia, o ensino, a ética, a responsabilidade, entre outras problemáticas. Como nota o autor na mesma obra à qual nos referimos naquele capítulo, uma escola é um lugar do no qual não se aprende apenas esta ou aquela verdade, mas cuja finalidade verdadeira é aprender a pensar (Reboul, 2000), sendo esta ideia consentânea com a finalidade do ensino da Filosofia, em que os alunos aprendem a refletir e a pensar por si mesmos. Ora, o ato de ensinar a pensar, aliado à crença de que a relação pedagógica implica uma “responsabilidade relacional vinculada ao primado ético da alteridade” (Baptista, 2012, p. 49) levou-nos à necessidade de esclarecer que o ato de educar é um ato intencional e, conseqüentemente, representa uma implicação ética na relação pedagógica. Por estas razões, mostrámos no capítulo 1.2. que a intencionalidade no ato de educar, releva a importância dos objetivos do programa de Filosofia nomeadamente quando se pretende que o aluno desenvolva competências cognitivas, éticas e sociais e que este se torne, de certa forma, mais reflexivo, capaz, consciente e responsável.

Partindo deste pressuposto, estruturámos uma reflexão com base nas práticas pedagógicas, explorando a experiência vivida em contexto de formação profissional, sem deixar de ter sempre como referência os documentos orientadores do ensino secundário e os filósofos que fundamentam esta investigação.

Embora inicialmente esta reflexão tivesse tido como elemento central o lugar de professor-estagiário e as várias relações criadas ao longo da formação profissional, procurando evidenciar em que medida as mesmas exigiam daquele uma flexibilidade moral para a relação com o outro, apercebemo-nos depois de que o elemento central desta investigação é, impreterivelmente, o aluno.

Neste desenvolvimento aliámos o respeito e a atenção pelo lugar do aluno no processo de ensino-aprendizagem, ao ensino da ética e à responsabilidade moral sentida na prática pedagógica. Procurámos também mostrar que o ensino dos conteúdos relativos à ética deontológica de Immanuel Kant poderá ser reforçado com o princípio de responsabilidade de Hans Jonas, que nos parece contribuir para uma melhor compreensão dos problemas do mundo atual.

Assim, tendo como pedra de toque os conteúdos programáticos da ética kantiana, lecionados na regência doze, justificámos no segundo capítulo a necessidade do ensino da ética com base na filosofia moral de Kant. Embora se inicie o capítulo com uma contextualização do ensino de Filosofia, nomeadamente, a partir do reforço da importância da lecionação de conteúdos relativos à lógica, à argumentação e à ação humana, procurámos evidenciar em que medida estes contribuem para o desenvolvimento de competências fundamentais que a aprendizagem da ética exige.

Considerando a experiência pedagógica e científica na investigação e a lecionação dos conteúdos relativos à ética kantiana, concluímos que a aprendizagem destes estrutura os alunos como sujeitos morais, apontando-lhes os princípios de uma ação moralmente correta, mas, deixa em aberto a abordagem de situações específicas ou de problemas atuais. A perceção desta questão emergiu da experiência do estágio, ao depararmo-nos com questões relativas ao crescimento evidente do uso das novas tecnologias, que configuram problemáticas relativas às finalidades do ensino hoje, nomeadamente, se as ações estratégicas do ensino têm presente uma preocupação com as gerações futuras e meio ambiente.

De facto, o ensino da ética pode levar o aluno a reconhecer-se como um ser responsável perante si, os outros e o mundo e a posicionar-se de modo a garantir que as suas ações não afetam a biosfera e o *continuum* da vida para as gerações futuras, seguindo um código de conduta orientado por princípios deontológicos e por um padrão ético assente no princípio-responsabilidade. Na verdade, o tema da ética e da responsabilidade afigura-se-nos como um dos conteúdos fundamentais do ensino da Filosofia, mas também como um domínio de “desenvolvimento de um pensamento informado, metódico e crítico” e de “formação de uma consciência atenta, sensível e eticamente responsável.” (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 9).

O reconhecimento da importância do ensino na educação dos alunos para a cidadania e para uma responsabilidade global, levou-nos a encontrar em Hans Jonas, como mostrámos no capítulo 3, os princípios que justificam uma ação moral mais global, assente na responsabilidade do ser humano para com o ambiente e as gerações futuras. Neste sentido, evidenciamos no momento final desta

investigação em que medida o conceito de princípio-responsabilidade de Hans Jonas responde mais concretamente aos desafios do mundo atual.

Com efeito, consideramos que no ensino da ética, o princípio-responsabilidade se apresenta como um conteúdo fundamental e propomos que se pense hoje o ensino de acordo com este princípio. Para além disso, parece-nos que este princípio tanto pode ser aplicável enquanto conteúdo programático, na medida em que vai de encontro às finalidades apresentadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e, portanto, contribui para a formação e crescimento do aluno, como aplicável enquanto código de conduta do professor, garantindo que a forma como se pensa o ensino tem em conta a sustentabilidade. Pensar o ensino e ensinar tendo em conta as gerações futuras e a sustentabilidade do planeta a partir da aplicação do princípio-responsabilidade poderá permitir uma resposta mais eficaz para a resolução de novos problemas.

Neste relatório procurámos mostrar que através do ato de ensinar e aprender a ética garante-se que o professor aja de tal forma que os efeitos da sua ação pedagógica sejam compatíveis com a finalidade do processo ensino-aprendizagem, e que, por sua vez, o aluno aja de tal forma que as suas ações reflitam a assunção do princípio-responsabilidade como código moral.

Bibliografia

- Apel, K.-O. (2007). *Ética e Responsabilidade, O problema da passagem para a moral pós-convencional*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bahía, M. F. (2014). A Universidade: reflexões e dúvidas. Em *Universidade, Ciência e Sociedade, desafios e fronteiras éticas*. Porto: Comissão de Ética da Universidade do Porto.
- Baptista, I. (2012). *Ética e Educação Social, Interpelações de contemporaneidade*.
- Carvalho, A. D. (1988). *A Educação Como Projeto Antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A. D. (1988). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Decreto Lei no 43/2007 de 22 de Fevereiro do Ministério da Educação*. Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22). Acedido a 11 fev. 2020. Disponível em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized>.
- Decreto Lei no 74/2006 de 24 de Março do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior*. Diário da República n.º 60/2006, Série I-A de 2006-03-24. Acedido a 12 fev. 2020. Disponível em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/671387/details/maximized>
- Dekens, O. (2003). *Compreender Kant*. Porto: Porto Editora.
- Durkheim, É. (1989). *A divisão do trabalho social*. Lisboa: Presença.
- Estrela, A. (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?* Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. d. (1996). *Paul Ricouer Sujeito e ética*. Braga: APPACDM DISTRITAL DE BRAGA.
- Fernandes, M. d. (2002). O Princípio Responsabilidade de Hans Jonas: em busca dos fundamentos éticos da educação contemporânea.
- Ferreira, M. J. (2017). Ingredientes da vida moral. Em *Ética, dos Fundamentos às Práticas* (pp. 99, 100). Edições 70.
- Galvão, P. (2016). *Filosofia, Uma Introdução por Disciplinas*. Lisboa: Edições 70.
- Habermas, J. (2006). *O Futuro da Natureza Humana*. Coimbra : Almedina.
- Henriques, F., Vicente, J. N., & Barros, M. d. (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º anos Cursos científico humanísticos e cursos tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário.

- Jonas, H. (1995). *El Principio de Responsabilidad, Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Editorial Herder.
- Jonas, H. (1997). *Le Principe Responsabilité: Une éthique pour la civilisation*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Jonas, H. (1998). *Pour Une Ethique du Futur*, Rivages Poche, . Rivages Poche.
- Jonas, H. (2004). *O Princípio Vida, Fundamentos para uma biologia filosófica*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Kant, I. (1995). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Porto: Porto Editora.
- Kant, I. (2017). *Sobre a Pedagogia*. Lisboa: Edições 70.
- Lagoa, S. (s.d.). Associação de Professores de Filosofia. *O Perfil do Aluno para o século XXI e a disciplina de Filosofia*. Obtido de apfilosofia.org.
- Lalande, A. (s/d). *Vocabulário - técnico e crítico - da Filosofia, I Volume*. Porto: RÉS-Editora.
- Lalande, A. (s/d). *Vocabulário - técnico e crítico - da Filosofia, Volume II*. Porto: RÉS-Editora.
- Lipovetsky, G. 2010. *O Crepúsculo do Dever*. Lisboa: Dom Quixote.
- Lei nº46 de 14/86 de 14 de Outubro da Assembleia da República*. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14). Acedido a 11 fev. 2020. Disponível em dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC.
- Levinas, E. (1980). *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Martins, G. d. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Medeiros, E. O. (2002). *A Filosofia na Educação Secundária: Uma Reflexão no Contexto da Reforma Curricular e Educativa*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Mialaret, G. (1980). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Murcho, D. (2003). *O Lugar da Lógica na Filosofia* . Lisboa: Plátano - Edições Técnicas.
- Nunes, E. P. (1993). *O Outro e o Rosto, Problemas da Alteridade em Emmanuel Levinas*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia da UCP.
- Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Ricouer, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.

Savater, F. (1993). *Ética para um jovem*. Lisboa: Editorial Presença.

Savater, F. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.

Anexos

Anexo 1 – Planificação Regência 12



Regência 12

26/03/2019

FILOSOFIA – 10ºANO

A ação humana e os valores

A dimensão ético-política - análise e compreensão da experiência convivencial

Professor estagiário: Nuno Maciel

Orientadora Cooperante: Dr.^a Blandina Lopes

Ano Letivo: 2018/2019

Índice

Fundamentação Científica.....	1
Fundamentação Pedagógico-Didática.....	6
Bibliografia.....	11
Anexos.....	12

Fundamentação Científica

A planificação desta aula tem como referência o programa de Filosofia do 10º ano, o documento sobre as Aprendizagens Essenciais em articulação com o Perfil dos Alunos para Filosofia no Ensino Secundário homologado em agosto de 2018 e a planificação de Filosofia do 10º ano para o ano letivo 2018/2019 do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. Segundo o documento das Aprendizagens Essenciais, os conteúdos planeados para esta aula, que dizem respeito ao estudo da ética deontológica kantiana, integram-se no Módulo II. “A ação humana e os valores” e referem-se ao tema “A dimensão ético-política - análise e compreensão da experiência convivencial [Ética]”.

No sentido de dar continuidade ao estudo da *dimensão pessoal e social da ética*, pretende-se nesta aula trabalhar os conteúdos de moralidade, liberdade e autonomia e abordar a necessidade de fundamentação da moral através da ética deontológica de Immanuel Kant. Na passagem da dimensão pessoal e social da ética para a ética kantiana far-se-á uma breve contextualização histórico-cultural do filósofo com referência ao Iluminismo alemão.

Iniciar-se-á a aula com a revisão das aprendizagens anteriores acerca dos conceitos de liberdade, responsabilidade, moralidade e autonomia, enquanto conhecimentos fundamentais e estruturantes para a compreensão do que é ser um sujeito moral para depois centrar a aula na leção dos conteúdos referentes à ética kantiana, abordando os seguintes pontos: o conceito de dever e a lei moral; o conceito de boa vontade; ações por dever, conforme ao dever e contra o dever.

Os conteúdos acima apresentados enquadram-se numa das principais finalidades da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário que passa por procurar que o aluno possa ser, como se pode ler no documento das Aprendizagens Essenciais, “cuidador de si e dos outros, através de um pensamento e ação éticos e políticos que mobilizem com crescente complexidade o conhecimento filosófico para compreender, formular e refletir sobre os problemas sociais, éticos, políticos e tecnocientíficos que se colocam nas sociedades contemporâneas, e seu impacto nas gerações futuras, discutindo criticamente as teorias que se apresentam para a resolução desses problemas e assumindo, gradualmente, posições autónomas, devidamente fundamentadas e capazes de sustentar uma cidadania ativa”. Assim sendo, se se pretende que o aluno seja cuidador de si e dos outros será necessário orientá-lo para que este seja capaz de desenvolver o seu espírito crítico, reconhecendo o outro como igual, reconhecendo-se a si mesmo como sujeito ético, e identificando, como foi feito

nas aulas anteriores, conceitos como moralidade, liberdade e autonomia. Nessas aulas, ao estudar a dimensão pessoal e social da ética, nomeadamente, a relação do eu com o outro, a consciência moral e o conceito de pessoa, estabeleceram-se as bases cognitivas fundamentais para o estudo da moral e da ética, abrindo o caminho para o início do estudo da ética kantiana. Para além disso, a aprendizagem destes conteúdos prepara o aluno como um sujeito moral, respeitador da diferença. A consciência da existência do outro como igual, pressupõe a “compreensão das razões axiológicas pelas quais as pessoas pensam e agem de formas diferentes”. Neste sentido, o domínio destes conteúdos justifica-se, por um lado, pelo seu carácter formativo ao nível da pessoa, na medida em que envolve conceitos que dizem respeito ao carácter e à formação do sujeito enquanto pessoa, e por outro, porque a ética se constitui como disciplina filosófica, permitindo a reflexão, a análise e a compreensão dos princípios e fundamentos da ação humana, sendo por isso incontornável no estudo da Filosofia.

Então, a necessidade da moralidade para o ser humano surge na relação do eu com outro e com as instituições. É fundamental que os discentes compreendam esta relação, e identifiquem a necessidade de ir além do seu próprio interesse pessoal, agindo com base em juízos universalizáveis. Aqui, as noções de humanidade, responsabilidade e liberdade, surgem como basilares para a compreensão daquela relação, e da necessidade da existência da moralidade no ser humano. Como refere Savater, “Ninguém chega a tornar-se humano se está só: tornamo-nos humanos uns aos outros.”, e a moralidade surge justamente neste processo, no tornar-se humano. Neste sentido, a moralidade relaciona-se com a qualidade dos atos humanos devido à qual esses atos e os seus autores são considerados bons ou maus, o que implica uma conexão necessária entre a ação e a norma moral.

O estudo da deontologia, obriga à clarificação dos conceitos de *dever*, *moral*, *valor*, *vontade*, e permite desenhar um mapa concetual no qual se coloca o aluno como agente de ação moral, na tomada de decisão em relação às suas próprias ações, responsabilizando-o, ao mesmo tempo que se procura provocar naquele o “desenvolvimento de um pensamento autónomo e consciente”. Ou seja, ao ensinar estes conteúdos não basta apresentá-los, como se de factos históricos se tratassem, mas antes é necessário transmiti-los de forma a que os alunos os apreendam não só enquanto conceitos filosóficos, mas também na medida em que os mesmos surgem como fundamentais para o seu próprio desenvolvimento enquanto pessoas. Por isso é que se pretende, como se pode ler no documento das Aprendizagens Essenciais, que os alunos sejam capazes de “mobilizar os conhecimentos adquiridos para analisar criticamente ou propor soluções para problemas éticos que possam surgir a partir da realidade, cruzando a perspetiva ética com outras áreas do saber”. Desta forma se justifica a aquisição

destes saberes na medida em que os mesmos, uma vez adquiridos, se movimentam em direção à dimensão prática da vida e à relação do eu com os outros e as instituições. Tal como se pode ler no programa de Filosofia “esta aproximação entre a Filosofia e a manutenção e consolidação da vida democrática tem a ver com o reconhecimento do valor da aprendizagem desta disciplina não apenas no processo do saber de si, de cada um, como também no aperfeiçoamento do seu discernimento cognitivo e ético, contribuindo, assim, diretamente, para a capacitação de cada jovem para o juízo crítico e participativo da vida comunitária.”

Por estas razões, a fundamentação da moral, apresenta-se como uma das peças fundamentais para a aquisição das competências sociais e éticas, sendo, por isso, pertinente fazer referência às duas perspetivas filosóficas que respondem à questão *o que faz com que uma ação seja moral?*

Como termo de comparação apontaremos a posição da perspetiva utilitarista sobre a ética, dizendo que esta responderá a esta questão afirmando que aquilo que torna uma ação moral ou não, são as suas consequências, daí que esta teoria ética seja muitas vezes chamada de ética consequencialista. Por outro lado, a teoria ética deontológica dir-nos-á que aquilo que torna uma ação moralmente boa serão as intenções que levaram a essa ação. Para esta aula, importará o estudo da ética deontológica que Immanuel Kant (1724 – 1804) desenvolve na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*.

Kant foi um filósofo alemão, ícone do iluminismo⁶ e um dos principais pensadores da Modernidade, que desenvolveu as suas ideias de forma sistemática, abrangendo quase todas as áreas centrais da filosofia: ética, filosofia política, teoria do conhecimento, metafísica, estética e filosofia da religião. A sua teoria do conhecimento caracteriza-se por procurar conciliar o racionalismo com o empirismo, embora acabe por conceber um sistema que se abre ao idealismo. Mas, é na ética deontológica que o seu nome é realçado. A deontologia é uma expressão filosófica da moralidade do senso comum nos seus traços fundamentais, sendo que um dos aspetos da deontologia é o reconhecimento de que existe uma razão moral para promover o bem. Defensor desta teoria ética, que não tem em conta as consequências das ações, mas apenas as intenções do agente, Kant investigou e aprofundou as noções de dever e de moral, formulando no seu sistema filosófico máximas universais e imperativos categóricos, como se irá ver adiante. A *Fundamentação da*

⁶ O iluminismo foi um movimento cultural que emergiu na Europa do século XVIII, particularmente em França, mas também na Alemanha e noutros países, que valorizava a razão e o conhecimento enquanto caminhos que conduziram ao progresso da humanidade. A designação “iluminismo” decorria de, segundo este movimento, se confiar efetivamente na luz da razão para guiar o ser humano na senda de um progresso indefinido.

Metafísica dos Costumes tem como objetivo principal a busca e fixação do princípio supremo da moralidade que Kant designa por *imperativo categórico* e formula-o de diversos modos. Nesta obra, defende-se que o imperativo categórico gera e justifica uma perspectiva deontológica, isto é, uma deontologia com certas restrições gerais e obrigações absolutas.

Importa agora fazer referência à concepção de ser humano que Immanuel Kant apresenta. Kant distingue três tipos de disposições no ser humano: a animalidade, referindo que o homem tem uma natureza biológica, sendo que por isso tem *inclinações sensíveis*; a humanidade, que diz respeito à natureza biológica que é transformada pela socialização, educação e cultura; e a personalidade, que é a natureza racional que exige autonomia, isto é, que exige que seja a razão a orientar a ação. O ser humano procura naturalmente satisfazer estas disposições, e, portanto, a vontade humana sofre constantemente a influência das mesmas.

Neste sentido, a boa vontade, que faz parte da razão, é *algo que é bom sem limitação*, e embora existam *talentos do espírito* que são *coisas boas e desejáveis*, como o discernimento, a argúcia de espírito e a capacidade de julgar, estes podem tornar-se prejudiciais para a vontade. Como afirma Kant, “o mesmo acontece com os dons da fortuna. Poder, riqueza, honra, mesmo a saúde, e todo o bem-estar e contentamento com a sua sorte, sob o nome de *felicidade*, dão ânimo que muitas vezes por isso mesmo desanda em soberba, se não existir também a boa vontade que corrija a sua influência sobre a alma e juntamente todo o princípio de agir e lhe dê utilidade geral.” (p.21) Então, a boa vontade constitui a condição indispensável para corrigir as influências das disposições e das inclinações sensíveis sobre a alma, possibilitando assim ao ser humano que seja *digno da felicidade*. Também na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* se pode ler que “moderação nas emoções e paixões, autodomínio e calma reflexão são, não somente boas a muitos respeito, mas parecem constituir até parte do valor *íntimo* da pessoa”. (p.21) Neste sentido surgem aqui várias referências não só à importância da boa vontade, mas também às características do valor íntimo da pessoa, que diz respeito ao caráter (*ethos*) do ser humano: “Com efeito, sem os princípios duma boa vontade, podem elas tornar-se muitíssimo más, e o sangue-frio dum facínora, não só o torna muito mais perigoso, como o faz também imediatamente mais abominável ainda aos nossos olhos, do que o julgaríamos sem isso.” (p.22)

Para além das características da boa vontade aqui referidas, é ainda necessário referir que a vontade é boa pelo querer, em si mesma, tendo por isso um valor absoluto. Este querer diz respeito à recusa dos motivos externos vindos das *inclinações sensíveis*, devendo respeitar apenas os motivos

racionais. Ou seja, nas palavras de Kant, esta decisão passa por “escolher só aquilo que a razão, independentemente da inclinação (...) reconhece como bom”. Neste sentido, há um *dever* que o ser humano deve seguir para que a sua ação seja moral, e para que o seu caráter também o seja, isto é, o valor do caráter, que é moralmente e sem comparação o mais alto, e que consiste em fazer o bem, não por inclinação, mas por dever. Como se pode ler na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, “... quando o infeliz (...) conserva contudo a vida sem a amar, não por inclinação ou medo, mas por dever, então a sua máxima tem um conteúdo moral.” (p.22) Nas páginas seguintes lê-se ainda que “uma ação praticada por dever tem o seu valor moral, não no propósito que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina; não depende portanto da realidade do objeto da ação, mas somente do princípio do querer segundo o qual a ação, abstraindo de todos os objetos da faculdade de desejar, foi praticada.” (p.24) Então, o valor moral reside no princípio da vontade, que nada tem que ver com os fins que essa ação possa trazer, “pois que a vontade está colocada entre o seu princípio *a priori*, que é formal, e o seu móbil *a posteriori*, que é material, por assim dizer numa encruzilhada; e, uma vez que ela tem de ser determinada por qualquer coisa, terá de ser determinada pelo princípio formal do querer em geral quando a ação seja praticada por dever, pois lhe foi tirado todo o princípio material.” (p.25)

De acordo com estas ideias, o dever é “a necessidade de uma ação por respeito à lei” e “só pode ser objeto de respeito (...) aquilo que está ligado à minha vontade somente como princípio e nunca como efeito, não aquilo que serve à minha inclinação mas o que a domina ou que, pelo menos, a exclui do cálculo na escolha, quer dizer a simples lei por si mesma. Ora, se uma ação realizada por dever deve eliminar totalmente a influência da inclinação e com ela todo o objeto da vontade, nada mais resta à vontade que a possa determinar do que a lei objetivamente, e subjetivamente, o *puro respeito* por esta lei prática, e por conseguinte a máxima (princípio subjetivo do querer; o princípio objetivo é a lei prática) que manda obedecer a essa lei, mesmo com prejuízo de todas as minhas inclinações.” (Kant, pp.25-26)

Como se viu, o valor moral da ação não reside, portanto, nos efeitos que dela se esperam, mas antes nos princípios que a motivam. Neste sentido, “nada senão a *representação da lei* em si mesma, que *em verdade só no ser racional se realiza*, enquanto é ela, e não o esperado efeito, que determina a vontade, pode constituir o bem excelente a que chamamos moral, o qual se encontra já presente na própria pessoa que age segundo esta lei, mas se não deve esperar somente do efeito da ação.” (Kant, p.26)

Será a partir destes conceitos fundamentais que Kant apresentará, posteriormente, as formulações do imperativo categórico. Por uma questão de gestão de tempo, e devido à especificidade destes conteúdos, optar-se-á por trabalhar os mesmos nas aulas posteriores, não sendo, por isso, abordados nesta planificação.

Fundamentação Pedagógico-Didática

Iremos, a seguir, fundamentar a opção pelas estratégias e pelos recursos que, no nosso entender, melhor permitem para que se responda aos objetivos estabelecidos para a presente aula. O manual de Filosofia de 10º ano adotado na presente Escola Secundária é da autoria de Fátima Alves, José Arêdes e Patrícia Bastos, *Pensar: Filosofia 10ºano*, da Porto Editora, sendo as páginas de interesse para a aula a lecionar as páginas 120 a 129. Neste tempo letivo iremos dar continuidade ao estudo da unidade Dimensão da ação humana e dos valores, procurando concluir a subunidade de nome “A dimensão pessoal e social – o si mesmo, o outro e as instituições”, para dar início à seguinte, “A necessidade da fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas”.

Com o ensino destas matérias pretendemos que os alunos reconheçam a importância e o valor do estudo da moral e da ética, tanto na Filosofia como em si, enquanto ser humano que age. Para isso consideramos imperativo que os discentes sejam capazes de identificar, por um lado, os objetivos do estudo destes conteúdos na disciplina de Filosofia, e por outro, reconheçam a importância destas aprendizagens na medida em que as mesmas contribuem para o desenvolvimento do sujeito enquanto pessoa responsável e ativa, levando assim a que o ensino destes conteúdos tenha aplicação noutros contextos, enquanto forma de reflexão e posicionamento crítico. Conforme se lê nos documentos de referência para o ensino de Filosofia, um dos objetivos desta disciplina no Ensino Secundário é estimular nos alunos o pensamento crítico e autónomo, de forma a possibilitar o reconhecimento “da diversidade dos argumentos e das problemáticas dos outros”⁷. Tendo em conta este objetivo, procuraremos criar contextos de aprendizagem dinâmicos, a fim dos discentes aprenderem “a refletir, a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real.”⁸ Portanto, pretendemos que o aluno desenvolva competências a nível pessoal e filosófico, de critério valorativo e analítico,

⁷ in *Programa de Filosofia*

que lhe sejam benéficas tanto no estudo da Filosofia, como na percepção do mundo e do reconhecimento do outro e das instituições. Ao desenvolver-se enquanto pessoa, o homem segue uma moral, forma e constrói o seu caráter (*ethos*). Pelas suas ações, revela as suas intenções e os seus valores. Então, o ensino destes conteúdos não se pode reduzir à explicitação, isto é, não basta apresentar aos alunos os conceitos mencionados na moral e na ética, é acima de tudo fundamental tentar aproximar estes conhecimentos da realidade daqueles, enquanto pessoas, de modo a estimular o pensamento acerca do homem enquanto sujeito ético. Assim, o ensino da fundamentação da moral na disciplina de Filosofia surge como uma forma de indicar aos discentes algumas formas de analisar e criticar ações e modos de agir, por percursos vários, nos quais se pretende em última instância que os mesmos se posicionem e se responsabilizem pelas suas ações, sustentando a sua posição em bases sólidas da Filosofia. Aqui, o papel do professor de Filosofia passa por clarificar, em primeiro lugar, o que é que torna uma ação moral, de acordo com cada uma das perspetivas filosóficas apresentadas, para depois procurar fornecer aos alunos as ferramentas fundamentais para que estes sejam capazes de agir e tomar decisões de forma responsável.

Os recursos e as estratégias escolhidas e preparadas para esta aula, vêm ao encontro da necessidade de dar continuidade ao tema em questão, no sentido de levar os alunos à compreensão global destes assuntos. Portanto, é dos objetivos desta aula que no final, os discentes reflitam, critiquem e explorem os conteúdos abordados, tornando-os parte do seu conhecimento pessoal e do seu desenvolvimento, porque o estudo da moral e da ética passa também pela tentativa de estimular nos alunos não só o pensamento crítico, mas também a reflexão acerca deles mesmos enquanto pessoas. Neste sentido, é de realçar também o caráter humanístico do ensino, na medida em que toma a humanidade do aluno como algo a desenvolver e a estimular, olhando-o não apenas como discente, mas como sujeito que age e que pensa.

Neste sentido, para retomar a explicitação dos conteúdos introduzidos na aula anterior, recorreremos à análise de um texto filosófico. O texto de Fernando Savater, que irá ser distribuído em formato papel (ANEXO I), constituirá o suporte teórico para esta atividade. A seleção deste recurso textual para dar início a esta aula, vem de encontro à necessidade de rever os conteúdos lecionados na aula anterior, designadamente os conceitos de responsabilidade, moralidade, e da relação do eu com o outro. Para além disso, é também um texto que se justifica pela leitura acessível, o que permitirá aos alunos se relacionarem mais facilmente com aquilo que estão a analisar, reconhecendo assim a importância desta atividade. Procuraremos, após a leitura do texto,

compreender quais as razões que levam o autor a apresentar aquelas ideias e quais os argumentos presentes no texto. A seguir, recorreremos à visualização de um breve filme, que é parte de uma entrevista a Peter Singer, na qual este filósofo responde à questão *por que razão devemos agir moralmente?*, revisitando assim os conhecimentos adquiridos e sistematizados, ao mesmo tempo que se cria as condições necessárias para dar continuidade à lecionação dos conteúdos planeados para esta aula. A visualização desta entrevista, que configura a exposição das ideias de Peter Singer, na medida em que este é uma autoridade científica no âmbito da ética, permite um melhor reconhecimento da importância da ação moral. Por outro lado, permite uma abordagem diferente aos conteúdos lecionados, dinamizando e diversificando as estratégias utilizadas. Posteriormente, procederemos à realização de uma atividade, presente na página 121, que servirá de ponto de ligação entre as atividades anteriores e a conclusão do estudo da respetiva subunidade. Pretendemos também que os alunos apliquem nesta atividade, as ideias retiradas da leitura do texto de Fernando Savater e da visualização do vídeo. Portanto, com esta estratégia, queremos, por um lado, levar o aluno a participar ativamente na aula, e por outro, a assumir o seu papel no seu próprio processo de aprendizagem. Isto é, no processo de ensino-aprendizagem é necessário que, não anulando o seu papel, o professor se afaste do método expositivo e procure o contributo dos discentes para a aula, criando assim um ambiente de participação ativa.

A seguir, procuraremos dar seguimento à explicitação dos conteúdos preparados para esta aula. Para isso, colocaremos a questão *O que é que torna uma ação moral?* aos alunos, para a partir das suas respostas criar um novo momento de aula, dinamizando-a, ao mesmo tempo que se recorre ao contributo dos discentes. Assim, ao procurar que os alunos apresentem exemplos, segundo a sua perspetiva, daquilo que é uma ação *boa* ou *má*, e organizando as suas respostas, faremos a distinção entre as duas perspetivas filosóficas acerca da fundamentação da moral, presentes no programa: a ética deontológica e a ética teleológica. Para reforçar e clarificar esta distinção, optaremos por recorrer ao texto presente na página 126 do manual adotado, analisando-o e “desconstruindo-o”, apresentando as ideias fundamentais presentes no mesmo. Deste modo, possibilitamos num primeiro momento a participação dos alunos com os seus próprios exemplos e ideias, orientando-os e, se necessário, corrigindo-os, e num segundo momento, com a leitura do texto, justificamos as duas perspetivas filosóficas acerca da fundamentação da moral, desenhando assim o modo como cada uma dessas perspetivas define o que é uma ação moral.

De seguida, procederemos à exposição dos conteúdos referentes à ética deontológica de Kant. Antes de mais, importa fazer uma contextualização histórico-cultural, situando o autor no seu tempo, respetivamente, no movimento iluminista, e mostrando a sua importância no pensamento filosófico moderno. A seguir, partiremos da conceção antropológica que o filósofo apresenta, para referir os três tipos de disposições naturais do homem, designadamente, a animalidade, a humanidade e a personalidade. Pretendemos com estes conteúdos que os alunos compreendam as ações humanas em função destas disposições, e sejam capazes de as identificar em situações concretas do dia-a-dia. Entendemos que esta identificação antecede o conhecimento dos conceitos de dever, lei moral, boa vontade, autonomia e heteronomia. Faremos uma explicação rigorosa e fundamentada destes conceitos, centrados sempre no pensamento filosófico de Kant, especificamente a partir da obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Primeiramente apresentaremos estes conceitos de forma distinta, para de seguida mostrar que os mesmos se encontram interligados na definição da ação humana.

Procuraremos levar os alunos à compreensão de que, em Kant, a razão desempenha um papel fundamental, na medida em que é ela que produz o sentimento de dever, isto é, é ela que produz a lei moral. Para isso, mostraremos de que forma é que, a partir do uso da razão, o homem se pode afastar das *inclinações sensíveis*, aproximando-se assim à racionalidade. Este afastamento só é possível a partir da boa vontade, conceito que será referido como sendo central na filosofia moral de Kant e que os alunos deverão compreender e assimilar. Para melhor entendimento por parte dos alunos, utilizaremos como estratégia uma situação para estabelecerem a distinção entre ações por dever, conforme ao dever e contrárias ao dever, presente no anexo II. Para concluir e sistematizar, pretendemos que os discentes realizem a atividade da página 129 do manual, a partir da qual os mesmos são levados a identificar e categorizar diferentes tipos de ação.

Por fim, importa referir que a nível de avaliação teremos em conta os seguintes pontos: o grau de participação e interesse do grupo turma, as intervenções em resposta a solicitações do professor, a qualidade da precisão concetual e a capacidade de análise de texto.

Bibliografia

- Alves, F., Arêdes, J., Bastos, P. (2013) *Pensar, Filosofia 10ºANO*. Lisboa: Texto Editores. Associação de Professores de Filosofia e Sociedade Portuguesa de Filosofia.
- (2018). *Aprendizagens Essenciais em Filosofia*.
- Auroux, S. & Weil, Y. (1997), *Dicionário de Filosofia*. Porto: Edições ASA
- Borges, J. F., Paiva, M. & Tavares, O. (2017). *Novos Contextos, Filosofia 10º. Ano*. Porto: Porto Editora
- Direção Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos alunos*.
- Henriques, F., Neves Vicente, J., & do Rosário Barros, M. (2001). Programa de Filosofia 10º e 11º anos. Ministério da Educação. Retrieved from https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/filosofia_10_11.pdf
- Kant, I. (1960) *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Coimbra
- Manzarra, A. & Gaspar, A. M. *Filosofia 10*. Raiz Editora
- Savater, F. *As Perguntas da Vida*. Lisboa: Editorial Presença

Texto 2

Ninguém chega a tornar-se humano se está só: tornamo-nos humanos uns aos outros. A nossa humanidade foi-nos “contagiada”: é uma doença mortal que nunca teríamos desenvolvido se não fosse a proximidade dos nossos semelhantes! Passaram-na de boca em boca, pela palavra, mas antes ainda pelo olhar: quando ainda estávamos muito longe de saber ler, já tínhamos lido a nossa humanidade nos olhos dos nossos pais ou de quem, no seu lugar, nos deu atenção. É um olhar que contém amor, preocupação, reprovção: isto é, possui significados. É que nos tira da nossa insignificância natural para nos tornar humanamente significativos.

Sendo como somos, enquanto humanos, fruto desse contágio social, é à primeira vista surpreendente que suportemos a nossa sociabilidade com tanta inquietação. Não seríamos o que somos sem os outros, mas custa-nos ser com os outros. A convivência social nunca é indolor. Porquê? Talvez precisamente porque é demasiado importante para nós, porque esperamos ou receamos demasiado dela, porque nos incomoda precisar tanto dela. Durante um brevíssimo período de tempo, cada ser humano acredita ser, pelo menos, rei do seu pequenino universo conhecido. (...)

V.S.F.F.

No seu drama La Puerta Cerrada, Jean-Paul Sartre inventou uma frase célebre, mais tarde muitas vezes repetida: “O Inferno são os outros”. De acordo com ela, o paraíso seria a solidão e o isolamento (que na verdade estão muito longe de o ser) (...), contra as limitações que o convívio em sociedade impõe à nossa liberdade pessoal: nunca somos o que realmente queremos ser, mas o que os outros exigem que sejamos! E alguns autores estabelecem estratégias vitais para que o coletivo não devore totalmente a nossa intimidade.

Tantas adversidades podem fazer esquecer até que ponto a sociabilidade não é simplesmente um fardo alheio que é imposto à nossa autonomia, mas uma exigência da nossa condição humana sem a qual nos seria impossível desenvolver essa autonomia da qual nos sentimos tão justificadamente zelosos. Parece claro que as sociedades não são simplesmente um acordo mais ou menos temporal, mais ou menos conveniente, ao qual chegaram indivíduos racionais e autônomos, mas pelo contrário, os indivíduos racionais e autônomos são produtos da evolução histórica das sociedades, contribuindo por sua vez para a transformação delas.

Então, os outros e as instituições que partilhamos com eles limitam a nossa liberdade? Talvez a pergunta se devesse fazer de modo diferente: faz sentido falar de liberdade sem se referir à responsabilidade, quer dizer, à nossa relação com os outros? Afinal, continua a ser igualmente verdade que somos humanamente configurados para e pelos nossos semelhantes. É o nosso destino de seres simbólicos. Ao nascer somos “capazes” de humanidade, mas não atualizamos essa capacidade – que inclui, entre as suas características, a autonomia e a liberdade – até gozarmos e sofrermos a relação com os outros. Estes, por certo, nunca estão “a mais”, quer dizer, nunca são simples impedimentos para o desenvolvimento de uma individualidade que na verdade só se afirma entre eles. Para nos conhecermos a nós próprios precisamos primeiro de ser reconhecidos pelos nossos semelhantes. **Tornar-se humano nunca é uma coisa de um só, mas tarefa de vários.**

Fernando Savater, *As Perguntas da Vida*, pp. 191 a 198.

O Manuel e o João são vizinhos e já se desentenderam diversas vezes por questões menores. O Manuel sai todos os dias para o trabalho às 8 horas. O João é bombeiro e, num determinado dia, por volta das 7 horas, vendo que estava a deflagrar um incêndio a poucos metros de sua casa, largou imediatamente o carro em que seguia à frente da entrada da garagem do Manuel. Telefonou para o 112 e correu para prestar o primeiro auxílio às vítimas. Por volta das 8 horas, quando o Manuel precisou de sair de casa, já o incêndio estava controlado, mas ao ver o carro do João na sua entrada não tentou sequer procurar o vizinho. Ligou para a polícia e mandou rebocá-lo.

Depois de viver uma manhã difícil, o João, ao perceber que o seu carro tinha sido rebocado, dirigiu-se ao Manuel e, sem falar com ele, agrediu-o fisicamente.

O João abandona o carro e socorre os vizinhos afetados pelo incêndio.

- O João praticou esta ação **por dever**, pois sentiu que, apesar de não estar de serviço, era *seu dever* socorrer as vítimas.

O Manuel chama a polícia para rebocar o carro do João que está mal estacionado.

- O Manuel pratica esta ação **conforme ao dever**, pois é proibido estacionar à frente de garagens. Ele faz com que se cumpra a lei, mas não o faz por dever, uma vez que a sua intenção não foi fazer cumprir a lei mas prejudicar o vizinho.

O João agride o Manuel para se cobrar da sua má intenção.

- O João pratica esta ação **contra o dever**, pois é proibido agredir fisicamente as pessoas. O João agiu por vingança.

Por que razão devemos ser morais?

Se a moralidade é o domínio da liberdade, pois agir moralmente passa sempre por uma opção do indivíduo, podemos perguntar por que motivo, ou com que fundamento aceitamos subordinar os nossos interesses aos interesses de todos os que são afetados pela nossa ação?

Há uma pluralidade de teorias para responder à questão do **fundamento da moralidade** e diferentes formas de as agrupar. Vamos fazer referência a algumas delas, a título meramente exemplificativo.

1. Por obediência a um princípio transcendente, agimos moralmente por respeito e por dever aos mandamentos divinos.
2. Por dever, com base na igualdade do estatuto de todos os seres humanos, temos o dever moral da solidariedade.
3. Por altruísmo, isto é, por exigência da nossa racionalidade.
4. Por egoísmo. Há duas formas de explicar a adesão à moralidade com base no egoísmo: uma, habitualmente designada por **egoísmo psicológico**, afirma que todos os nossos atos de solidariedade e ajuda ao próximo são motivados pelo egoísmo. As pessoas teriam tomado consciência de que é mais vantajoso colaborar com os outros e respeitar os seus do que viver isolado; a outra, a teoria do **egoísmo ético**, defende que o indivíduo tem direito a satisfazer o seu egoísmo.



Juan Muñoz, *Una figura* (2000).
O que quer ver no espelho?

Em suma, devemos ser morais e escolher fazer o bem.

«Porque somos seres inteligentes, não nos governa o instinto nem a sensibilidade; (...) porque o Homem faz honra de sujeito sujeitando os seus atos, tomando as rédeas da sua conduta, conduzindo-se. (...) Porque a lei da selva é boa para a selva; porque necessitamos de viver em sociedade (...).

Se passarmos do porquê para o para quê, poderíamos responder de forma parecida – para viver como o que somos: pessoas; para não viver como o que não somos: animais com calças; (...) para alcançar a autêntica qualidade de vida; para sermos felizes.»

J.R. Ayllón, *Ética razonada*,
Ed. Libros, Madrid, pp. 11-12.

A ética e a moral são condições de partilha e de convivência necessárias para cada novo indivíduo se auto constituir como ser humano.

Em resumo

Porque devemos agir moralmente?

- Por obediência aos mandamentos que Deus deu a conhecer aos seres humanos para que lhe fossem fiéis e honrassem a sua vontade.
- Por dever, enquanto único motivo que torna os seres humanos autónomos, isto é, seres que obedecem à lei que a razão dá a si mesmo.
- Por altruísmo: por existir em cada ser humano uma tendência que o leva a relacionar-se com os outros e a ser solidário.
- Por egoísmo ou satisfação do amor-próprio do ser humano: a sua natureza é naturalmente egoísta, por isso, mesmo quando é solidário, fá-lo para satisfazer o seu próprio bem-estar, a curto ou a longo prazo.

PROFESSOR

Respostas

1.1 a)

1.2 a)

1.3 O altruísmo e o egoísmo como justificação da obrigação de sermos morais; o altruísmo como perspectiva que está subjacente ao texto.

1.4 Resposta aberta.

2.1 Tema: A relação entre o funcionamento social e a existência de regras; Problema: Há valores e regras universais?

2.2 Tese: Nem todas as regras morais variam de sociedade para sociedade.

2.3 A proibição do homicídio e da mentira.

Atividades

1. Leia o texto seguinte.

«Todos nós desejamos ajudar-nos uns aos outros. Os seres humanos são assim.

Desejamos viver para a felicidade do próximo – não para o seu infortúnio.

Porque havemos de odiar ou desprezar-nos uns aos outros?

Neste mundo há espaço para todos.

A terra, que é boa e rica, pode prover todas as nossas necessidades.»

Excerto do discurso de *O grande ditador*, de Charlie Chaplin.
http://www.miniweb.com.br/artes/artigos/charles_chaplin.html

1.1 A moral é

- a) o conjunto das normas impostas aos indivíduos para regular a conduta social.
- b) o conjunto das normas e leis civis.
- c) o conjunto das normas que orientam a ação dos mais fracos.

1.2 A ética é uma disciplina teórica cujo objeto é

- a) estabelecer o modo como devemos viver.
- b) impor um rumo a seguir aos seres humanos.
- c) dar orientações para ter sucesso na vida.

1.3 Relacione as afirmações de Charlie Chaplin com a pergunta «Por que devemos ser morais?» Deve identificar a conceção que se adequa ao discurso, justificando a sua escolha.

1.4. O nazismo terá justificação moral? Justifique a sua resposta.

2. Leia o seguinte texto:

«Há algumas regras morais que todas as sociedades têm em comum, pois essas regras são necessárias para a sociedade existir. As regras contra a mentira e o homicídio são dois exemplos disso, pois, de facto, encontramos essas regras instituídas e em todas as culturas viáveis. As culturas podem diferir (...) mas esta discordância existe contra um acordo de fundo nas questões fundamentais. Logo, é um erro sobrestimar as diferenças entre as culturas. Nem todas as regras morais podem variar de sociedade para sociedade.»

James Rachels, *Elementos de filosofia moral*, Gradiva, 2004, Lisboa, p. 47.

2.1 Identifique o tema e o problema tratados pelo autor.

2.2 Qual é a tese do autor?

2.3 Identifique os dois exemplos de valores universais apresentados pelo autor.

CONCEITOS ESPECÍFICOS

- Autonomia
- Consciência moral
- Egoísmo ético
- Ética
- Intenção moral
- Juízo moral
- Liberdade moral
- Moral
- Norma moral
- Pessoa
- Responsabilidade

Ideias a reter

- O ser humano é um ser social que vive e estabelece relações com os membros da sua comunidade. São essas relações que lhe permitem aprender a ser humano.
- O processo de humanização faz-se pela incorporação em si do modo de ser do «outro» (de cada elemento com quem interage) e da formação de uma auto-imagem a partir das imagens de si que os outros lhe vão devolvendo.
- Cada pessoa é o resultado de um processo que o constitui como ser humano, igual e diferente – único – (porque o que incorpora é apropriado de uma maneira sempre nova).
- O reconhecimento desta igualdade é, por si só, justificação para que reconheça ao «outro», os mesmos direitos básicos.
- A convivência é, pois, condição necessária para a formação da consciência que constitui a marca da individualidade de cada um.
- A consciência de quem somos inclui uma autoridade moral que governe o nosso comportamento moral
- A aquisição da consciência moral dá ao ser humano a possibilidade de se autogovernar, isto é, de agir em função das orientações da sua consciência moral.

Verificação da aprendizagem.....!

1. Qual a relação entre moral e ética
2. O que é uma ação ético-moral?
3. Por que razão a vida em sociedade exige uma moral?
4. A moral obedece a um impulso altruísta?
5. Decidir se posso mentir para ajudar alguém é uma decisão ética?
6. Propor fins e justificar as normas morais vigentes numa dada sociedade é uma tarefa da ética ou da moral?
7. O que é um juízo moral?
8. Qual o processo de formação da consciência moral?
9. Por que razão a relação intersubjetiva é essencial para a autoconstituição do ser humano?
10. O que significa a afirmação: «Somos os laços que tecemos com os outros.»
11. Por que razão devemos agir moralmente?

SUGESTÕES

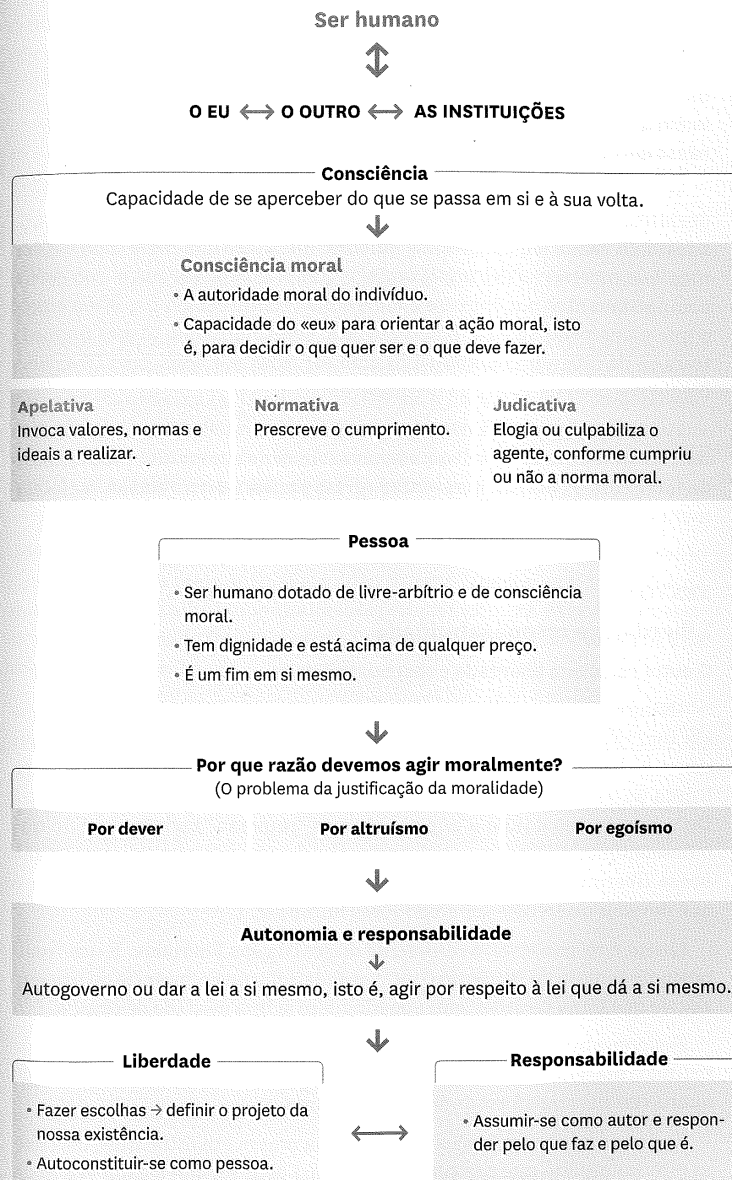
Livros

- F. Savater, *Ética para um jovem*, D. Quixote, 2011, Alfragide.
- James Rachels, *Problemas da filosofia*, Lisboa, Gradiva.

Filme

- **Clube dos poetas mortos**
Título Original: *Dead Poets Society* (1989)
Realização: Peter Weis
Argumento: Tom Schulman

Esquema-síntese



Textos de apoio

Tarefa

1. Assinale as opções como verdadeiras ou falsas.

Segundo o autor, a ética impede-nos de viver de qualquer maneira, porque viver eticamente é

- a) a maneira humana de viver.
- b) respeitar o outro e a si mesmo.
- c) é viver como cada qual quer porque o ser humano é livre.
- d) parecermos bons.
- e) pedir aos outros que nos governem.

TEXTO 1

Viver eticamente

Neste texto o autor afirma que a ética impede-nos de viver de qualquer maneira, que a escolha ético-moral é a maneira humana de viver e que a liberdade consiste exatamente nessa escolha.

«Creio que a primeira e indispensável condição ética é a de estarmos decididos a não viver de qualquer maneira: estamos convencidos de que nem tudo vem a dar no mesmo, embora, mais tarde ou mais cedo, tenhamos que morrer. (...) [O importante] é compreender porque é que certos comportamentos nos convêm e outros não, compreender o que é a vida e o que é que pode fazê-la “boa” para nós, seres humanos. Antes do mais, trata-se de não nos contentarmos com ser tidos por bons, com ficar bem frente aos demais, com que nos aproveem. (...)»

Portanto, será necessário não nos limitarmos a observar à maneira do mocho ou com uma amedrontada obediência de autómatos, mas teremos de falar com os outros, apresentar certas razões e ouvir outras, solitariamente. Ninguém pode ser livre por ti. (...)»

F. Savater, *Ética para um jovem*, D. Quixote, 2011, Alfragide, pp. 77-78.

TEXTO 2

Liberdade e responsabilidade

O autor relaciona liberdade e responsabilidade.

«Ninguém pode ser livre por ti, (...) o que há de sério na liberdade é que ela tem efeitos indubitáveis, que não se podem apagar quando isso nos convém. (...) O que há de sério na liberdade é que cada ato livre que eu faço limita as minhas possibilidades quando escolho realizar uma delas (...). De maneira que aquilo a que chamamos “remorso” nada mais é do que o descontentamento que sentimos connosco quando empregamos mal a nossa liberdade, quer dizer quando a utilizamos em contradição com o que deveras queremos ser como seres humanos. (...)»

Quem é responsável, é consciente do real da sua liberdade. E uso “real” no duplo sentido de “autêntico” ou “verdadeiro” e no de “próprio de um rei”: aquele que toma decisões sem que ninguém acima de si lhe dê ordens.

Responsabilidade é saber que cada um dos meus atos me vai construindo, me vai definindo, me vai inventando. Ao escolher aquilo que quero vou-me transformando pouco a pouco.

Todas as minhas decisões deixam a sua marca em mim antes de a deixarem no mundo que me rodeia. (...) Se ajo bem ser-me-á cada vez mais difícil agir mal (e inversamente, por infelicidade); assim, o ideal é irmos apanhando o vício (...) de viver bem.»

F. Savater, *Ética para um jovem*, D. Quixote, 2011, Alfragide, pp. 93-94.

Tarefas

1. Segundo a perspetiva do autor, o que é o remorso?

2. Explique as seguintes afirmações do autor:

- a) «Quem é responsável é consciente do real da sua liberdade.»
- b) «Responsabilidade é saber que cada um dos meus atos me vai construindo.»
- c) «Se ajo bem ser-me-á cada vez mais difícil agir mal (e inversamente, por infelicidade): assim, o ideal é irmos apanhando o vício (...) de viver bem.»

TEXTO 3

O que poderemos pedir hoje à ética?

O texto contextualiza as condicionantes que levaram a ética a alargar o seu objeto aos problemas do ambiente – ecoética – e aos problemas das ciências da vida – bioética.

«Em momento de crise e de globalização é vital que o objeto da ética se alargue e que cada um aceite o desafio ético e a responsabilidade de cuidar da natureza como condição.

Vivemos na era em que é preciso responder ao desafio de como governar a Terra como um todo. Vivemos na era da disseminação global do nihilismo. (...) E é por isso que importa perguntar se ainda haverá lugar para a ética.

A ética partilha com a tecnosfera uma característica comum. São ambas construtoras de mundos. A ética ou é uma projeção da condição humana ou não é nada. Ou é um projeto de e para a humanidade ou não vale sequer a pena falar dela. O grande problema é que perdemos em relação a nós mesmos, em relação à nossa condição e identidade, à nossa medida, o espelho e o projeto de nós próprios.

As grandes éticas universais (...) sempre contaram com a Terra (...) como um pressuposto, se não imutável, pelo menos inquestionável na duração e estabilidade. A ética animal e a ética da terra constituem dois polos da metamorfose ética (...) de que vitalmente precisamos. (...) A ética de que precisamos, uma ética de futuro e para o futuro, será certamente uma ética da responsabilidade.»

Viriato Soromenho-Marques, *Crise ambiental e condição humana*, in *Ética ambiental e condição humana*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, coordenação de Cristina Beckert, 2003, pp. 42-43

Textos de apoio

Tarefas

1. Qual a justificação para a afirmação de que o «desafio é governar a Terra como um todo»?
2. O autor afirma que a ética é construtora de mundos. Diga que tipo de mundos ela constrói.
3. Explique por que razão a ética tem vindo a ganhar novas áreas e domínios de reflexão.

3.1.3

A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas

AValiação
EXTERNA

QUESTÕES ORIENTADORAS

- O que respondem duas teorias éticas diferentes, uma teoria deontológica e uma teoria consequencialista, à questão: o que faz com que uma ação seja moral?
- O que distingue as teorias deontológica e consequencialista relativamente ao modo como justificam a moralidade?

Acabamos de fazer uma abordagem introdutória aos problemas relativos ao domínio ético-moral da ação. Agora vamos estudar duas teorias, a teoria ética deontológica e a teoria ética utilitarista, que respondem de maneiras diferentes às questões:

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

Como não é possível comparar o que ainda não conhecemos, vamos começar por estudar cada uma das teorias para, em seguida, podermos comparar as soluções que cada uma apresenta para as questões enunciadas.

O texto que se segue define a teoria deontológica e a teoria consequencialista.

«As teorias éticas baseadas no dever sublinham que cada um de nós tem certos deveres – ações que devemos executar ou não – e que agir moralmente é equivalente a cumprir o nosso dever, sejam quais forem as consequências que daqui surgirem. É esta ideia – a de que algumas ações são absolutamente boas ou más independentemente dos resultados a que derem origem – que distingue as teorias éticas baseadas nos deveres (também conhecidas por deontológicas), a ética cristã e a ética kantiana, por exemplo, das teorias éticas consequencialistas.

O termo “consequencialismo” é usado para descrever as teorias éticas que ajuízam da retidão ou não de uma ação, não através das intenções do autor da ação como as deontológicas, mas antes através das consequências das suas ações. Enquanto Kant afirmaria que dizer uma mentira é sempre errado, sejam quais forem os possíveis benefícios que daí possam resultar, um consequencialista julgaria o ato de mentir através dos seus resultados efetivos ou previstos. O utilitarismo é o tipo mais bem conhecido de teoria ética consequencialista. O seu mais famoso representante foi John Stuart Mill.»

Nigel Warburton, *Elementos básicos de filosofia*, Gradiva, 2007, Lisboa, pp. 72-74.

Teorias éticas deontológicas: baseadas no dever, afirmam ser moral a ação que cumpre o dever.

Teorias éticas consequencialistas: baseadas nas consequências, tomadas como critério de moralidade.

1. A ética deontológica de Kant

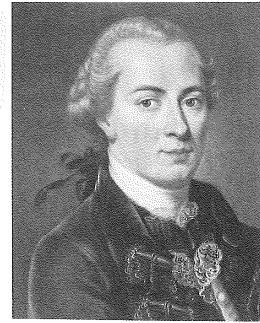
Vamos começar por analisar a teoria deontológica desenvolvida por Kant na *Fundamentação da metafísica dos costumes* (a obra que nos vai servir de referência) e na *Crítica da Razão Prática*, referência para a maior parte das teorias éticas posteriores.

A ética kantiana é uma **ética do dever** (do grego *deon*, de que derivou o termo deontologia), tal como refere o autor do texto que se segue.

«Kant provoca uma mudança espetacular na forma de encarar a moral. (...) De súbito, a palavra dever converte-se no centro da ética. (...) Kant fala de deveres que, enquanto pessoas livres, podemos cumprir ou não. Se os cumprirmos seremos dignos de ser felizes (...).

Nem toda a gente estará de acordo com Kant. (...) Quando se torna necessário compor um quadro acerca da moral temos sempre de considerar duas tendências. Uma, iniciada por Aristóteles, preocupa-se substancialmente com o bem. Se a ação é boa deve realizar-se. A outra, a de Kant, centra-se de forma especial no dever. O bom é o que temos o dever de realizar. Em qualquer caso, a ética terá de reconhecer que a universalidade (isto é, a igualdade entre todos os seres humanos) é a sua própria essência.»

Javier Sádaba, *Filosofia para um jovem*, Editorial Presença, 2005, Lisboa, pp. 86-87.



Immanuel Kant (1724-1804), filósofo alemão, um dos mais importantes filósofos da história da filosofia ocidental, autor de três obras monumentais: *Crítica da razão pura*, *Crítica da razão prática* e *Crítica da faculdade do juízo*, sobre o conhecimento, a ética e a estética, respetivamente.

Dever e vontade boa

O autor afirma que a ética de Kant está centrada no dever; o bom é o que o dever ordena à vontade. Por que razão estamos sujeitos ao dever? Por que razão só o que o dever ordena é bom?

Para responder precisamos de conhecer qual a conceção de ser humano que Kant defende:

Kant distingue três tipos de disposições:

- **a animalidade** – o homem tem uma natureza biológica e, por isso, tem necessidades sensíveis, desejos (que designamos por inclinações);
- **a humanidade** – é a natureza biológica transformada pela socialização e pela cultura;
- **a personalidade** – a natureza racional que exige autonomia, isto é, que seja a razão a orientar a ação.

Ora, todas estas disposições procuram satisfação e, por isso, a vontade sofre a sua influência. Mas, diz Kant:

«A vontade é a faculdade de escolher só aquilo que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer, como bom.»

Kant, *Fundamentação da metafísica dos costumes*, Edições 70, 2005, Lisboa, p. 47.

O que é a vontade?

Segundo Kant, a vontade faz parte da **razão**, é a razão no **uso prático**, ou seja, é a razão que decide como agir, por isso, **deve** recusar motivos exteriores, vindos das outras disposições do ser humano.

Então não pode escolher agir por interesse, por exemplo?

Pode, porque tem livre arbítrio; mas uma coisa é poder optar, outra é a opção correta e esta é, diz Kant, «escolher só aquilo que a razão, independentemente da inclinação (...) reconhece como bom».

Por conseguinte,

- o **dever** é a necessidade (ou a obrigação) de uma ação por respeito à lei moral;
- o facto de não termos uma vontade sempre boa é que justifica que o cumprimento da lei moral nos seja imposto como **dever**;
- **só é moral a ação cujo motivo é o respeito pelo dever**;
- o ideal que Kant nos propõe é transformar a vontade dividida e imperfeita numa vontade boa que é a que escolhe o **dever como motivo e intenção da ação**.

Moralidade e legalidade

Podemos perguntar: Se a ação moral só tem um único motivo, o **dever**, se eu ajudar os outros por serem meus amigos ou participar em programas de ajuda a crianças desprotegidas por ficar triste ao vê-las abandonadas e famintas, não estou a fazer o que devo, a fazer o bem? Não estou a realizar ações morais?

Kant responde que não têm o mesmo valor as ações praticadas por dever e as que são motivadas por inclinações, interesses ou sentimentos.

Kant distingue as ações que estão de acordo com a lei moral, a que chama **ações boas** ou **legais**, das **ações morais**, que, não só cumprem a lei moral, mas fazem-no unicamente por respeito à lei moral, por **dever**.

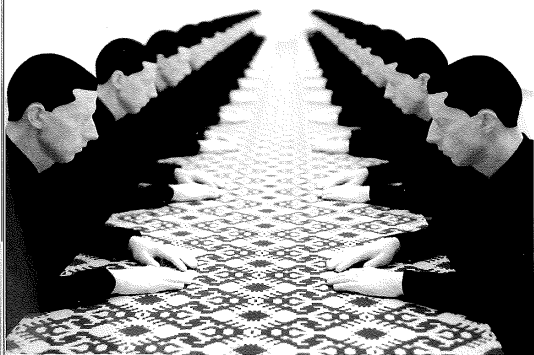
Na *Fundamentação da metafísica dos costumes*, Kant afirma:

«É na verdade conforme ao dever que o merceiro não suba os preços ao comprador inexperiente (...). Mantém um preço fixo geral para toda a gente, de forma que uma criança pode comprar na sua mercearia tão bem como qualquer outra pessoa. É-se, pois, servido honradamente; mas isso ainda não é bastante para acreditar que o comerciante tenha assim procedido por dever e princípios de honradez; o seu interesse assim o exigia. (...) A ação não foi, portanto, praticada por dever, (...) mas somente com intenção egoísta.»

Immanuel Kant, *Fundamentação da metafísica dos costumes*,
Edições 70, 2005, Lisboa, pp. 27-28.

Moralidade: acordo da ação com a lei.

Motivo: o respeito pelo dever.



Katharina Fritsch, *Comensales*, (s/d).

Os seres humanos estão sujeitos ao determinismo como se fossem máquinas ou são livres?

O motivo que levou o merceeiro a optar pela honestidade, estabelecendo um preço fixo e não enganando os seus clientes, foi o interesse (ganhar a confiança dos clientes) e não o dever de ser honesto. Por conseguinte, a sua ação é **boa** ou **legal** porque está de acordo com a norma, mas **não é uma ação moral** porque o motivo foi o interesse e não o dever de ser honesto.

Atividade

1. Imagine as seguintes situações:

- X vê alguém a afogar-se. Não conhece o náufrago, mas não hesita em salvá-lo.
- Y é amigo do náufrago e salva-o porque ele é seu amigo.
- Z conhece o náufrago mas está zangado com ele e, apesar disso, vai salvá-lo porque é seu dever.

Preencha o esquema:

	Motivo da ação	Valor moral da ação
Salva o náufrago, mesmo sem o conhecer.	1. Dever	4. Ação moral
Salva-o porque ele é seu amigo.	2.	5.
Salva-o, apesar de estar zangado com ele.	3.	6.

A lei moral – imperativo categórico da moralidade

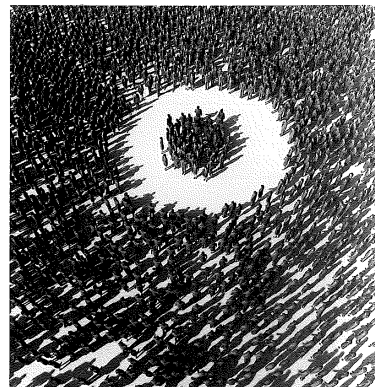
«A representação de um princípio objetivo, enquanto obrigante para uma vontade, chama-se um mandamento (da razão), e a fórmula do mandamento chama-se Imperativo.»

Immanuel Kant, *Fundamentação da metafísica dos costumes*,
Edições 70, 2005, Lisboa, p. 48.

Kant apresenta a seguinte formulação da lei moral: «**Age apenas seguindo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.**»

A lei expressa-se sob a forma de um **imperativo categórico**. Ao contrário do **imperativo hipotético**, o imperativo categórico ordena de forma universal e necessária.

Ao afirmar que a forma da **lei moral** é um imperativo categórico, Kant está a dizer-nos que exige respeito absoluto, isto é, que o seu cumprimento não depende de nenhuma condição, não admite exceções, valendo para todos, independentemente das circunstâncias (**universalidade da lei**).



Quem nos deve governar?

PROFESSOR

Respostas

2. Amizade.
3. Dever.
5. Ação boa ou legal.
6. Ação moral.

Imperativo categórico: ordem incondicional que impõe a ação como absolutamente necessária, ou seja, como um fim em si mesma. Exemplo: o dever.

Imperativo hipotético: regras que ordenam uma ação como meio para alcançar um qualquer fim.

Anexo 2 – Relatório de Atividade – Comemoração do *Dia Mundial da Filosofia*

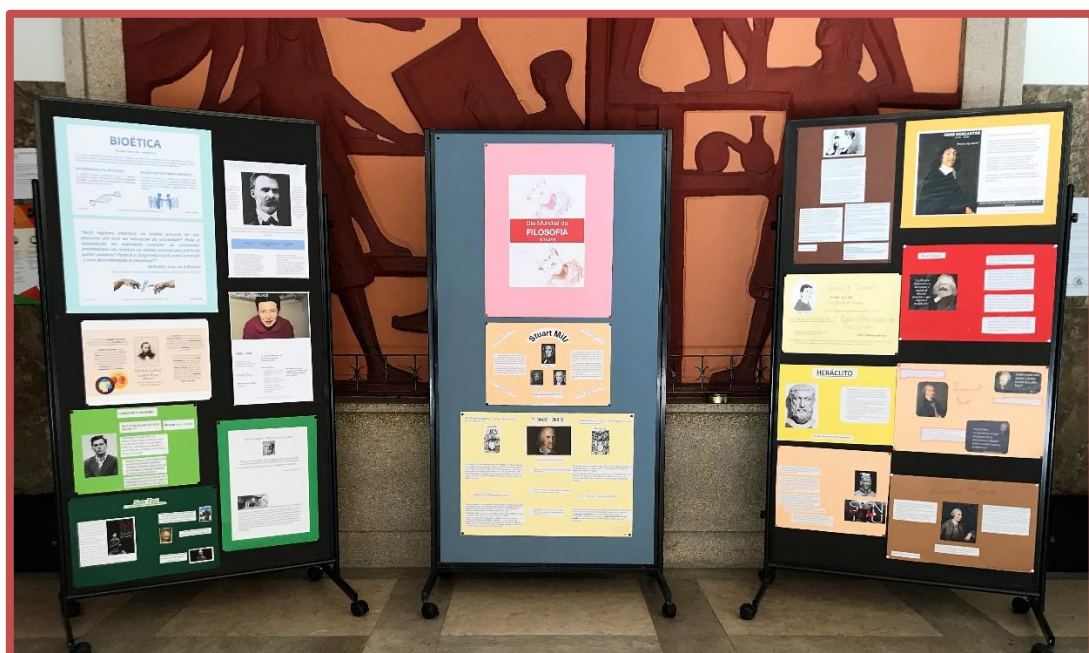


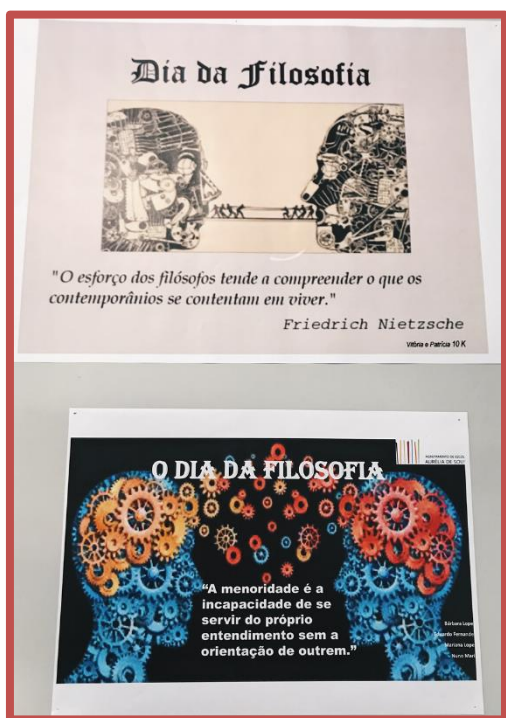
RELATÓRIO DE ATIVIDADE

Comemoração do *Dia Mundial da Filosofia*

DATA

De 15/11/2018 a 20/11/2018





ORGANIZAÇÃO
GRUPO

do



/DEPARTAMENTO: FILOSOFIA

RESPONSÁVEL (S): Blandina Lopes, Clementina Silva e Lurdes Lopes.

OBJETIVOS:

- Compreender a importância da reflexão filosófica empreendida ao longo dos séculos.
- Consciencializar acerca da universalidade e da contemporaneidade da atitude crítica e problematizadora da Filosofia.
- Refletir filosoficamente sobre questões do mundo contemporâneo.
- Partilhar a reflexão realizada pelos alunos com a comunidade escolar.

PROFESSORES INTERVENIENTES: Blandina Lopes, Clementina Silva e Lurdes Lopes. Professores estagiários: Débora Rana e Nuno Maciel.

TURMAS ENVOLVIDAS: 10ºA, 10º B, 10ºC, 10ºE, 10ºF, 10ºK, 11ºA, 11ºB, 11ºG.

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE: Elaboração de cartazes e de marcadores de livros relativos a temáticas/problemáticas filosóficas e a filósofos(as) que se destacaram, ao longo dos séculos, com a sua reflexão; exposição dos trabalhos à comunidade escolar; troca dos marcadores de livros entre os alunos das referidas turmas; visita acompanhada à exposição, pelo professor de Filosofia da respetiva turma.

Anexo 3 – Relatório de Atividade - Dramatização adaptada de “A Apologia de Sócrates”, no âmbito da Semana das Humanidades

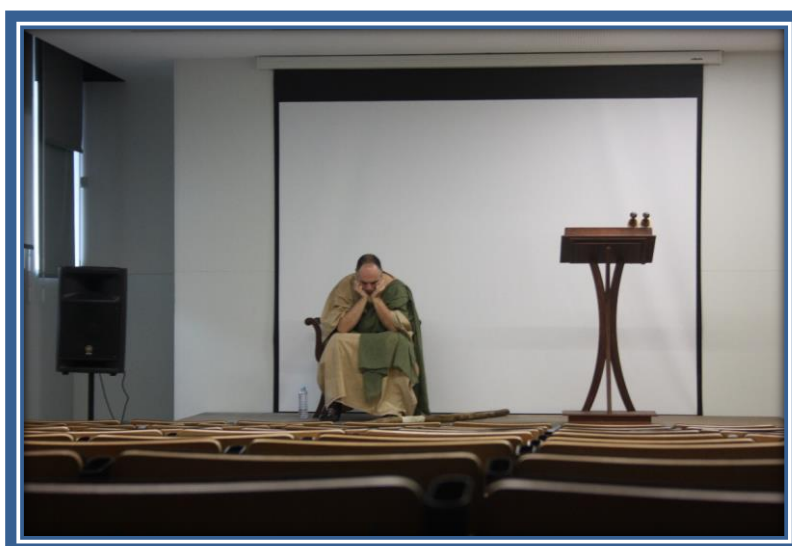


RELATÓRIO DE ATIVIDADE

Dramatização adaptada de “A Apologia de Sócrates”, no âmbito da *Semana das Humanidades*

DATA

30/01/2019



ORGANIZAÇÃO do GRUPO /DEPARTAMENTO: FILOSOFIA

RESPONSÁVEL (S): Blandina Lopes, Clementina Silva, Victor Ferreira.

OBJETIVOS:

- Possibilitar o contacto com a arte dramática, na própria escola;
- Formar públicos críticos;
- Compreender a contemporaneidade da tese/argumentos presentes no texto de Platão.

PROFESSORES INTERVENIENTES: Alda Macedo, António Craveiro, Arminda Ferreira, Blandina Lopes, Catarina Cachapuz, Clara Oliveira, Clementina Silva, Fernanda Barbosa, Joaquim Coelho, José Soares, Leonor Antunes, Luísa Moniz, Marina Viana, Rosário Semblano, Sandra Brás, Zaida Braga.

TURMAS ENVOLVIDAS: 11ºA, 11ºB, 11ºC, 11ºD, 11ºE, 11ºF, 11ºG, 11ºH, 11ºI.

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE: Formalização do convite à companhia de teatro *Formas Animadas de Vila do Conde*, com o objetivo de levar a cabo a dramatização de Platão, *A Apologia de Sócrates*, realizada por Marcelo Lafontana. Envio dos pedidos de autorização aos Encarregados de Educação de todos os alunos do 11º ano.

AValiação DA ATIVIDADE:

- **PELOS PROFESSORES:** Não satisfaz ____ Satisfaz ____ Satisfaz bastante X
- **PELOS ALUNOS:** Não satisfaz ____ Satisfaz ____ Satisfaz bastante X

OBSERVAÇÕES:

Responsável

Secção do Plano Anual de Atividades

(data ____/____/____)

Anexo 4 – Relatório de Atividade – Conferência A Igualdade de Género

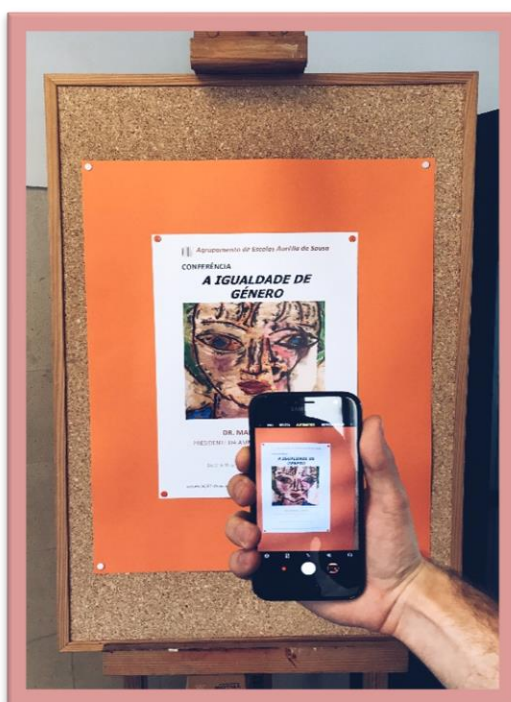


RELATÓRIO DE ATIVIDADE

Conferência A Igualdade de Género

DATA

27/03/2019





ORGANIZAÇÃO do GRUPO /DEPARTAMENTO: FILOSOFIA e em parceria com a Biblioteca da ESAS.

RESPONSÁVEL(S): Blandina Lopes, Lurdes Lopes, Victor Ferreira.

OBJETIVOS:

- Contribuir para a maturidade pessoal e social de cada jovem.
- Estabelecer contacto com uma Organização Não Governamental (em defesa dos Direitos Humanos).
- Promover a discussão crítica acerca da Igualdade de Género.

PROFESSORES INTERVENIENTES: Alexandrina Fernandes, Blandina Lopes, Fátima Santos, Lurdes Lopes, Manuel Durães.

Professores-estagiários: Débora Rana e Nuno Maciel.

TURMAS ENVOLVIDAS: 10ºA, 10ºB, 10ºF.

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE: Após proposta feita pela Dra. Luísa Saraiva (responsável pela Biblioteca da ESAS), formalizou-se o convite à *Amnistia Internacional* do Porto na pessoa do seu coordenador Dr. Manuel Cunha. Concretização da conferência *A Igualdade de Género*, com a participação das turmas acima indicadas. A problemática da conferência foi ao encontro de temas que fazem parte do programa de Filosofia do décimo ano de escolaridade.

Anexo 5 – Atividade desenvolvida pelo núcleo de estágio de Filosofia

Projeção do filme *Erin Brockovich – Uma Mulher de Talento*, às turmas do 10º A e do 10º B.

Erin Brockovich – Uma Mulher de Talento

O filme:

Erin Brockovich é um filme biográfico, realizado em 2000, que conta a história de uma mãe de três filhos que decide investigar um caso judicial que confronta uma poderosíssima empresa, a PG&E – Gás e Eletricidade do Pacífico. Erin (Julia Roberts) acaba por descobrir que a empresa tem vindo, de forma consciente, a contaminar as águas de uma pequena cidade localizada na Califórnia. Ao aprofundar o assunto, Erin constata que a empresa PG&E é responsável por cometer elevados crimes ambientais, dos quais resultaram inúmeros casos de doenças genéticas dilemática: mas afinal o que conta mais, o dinheiro ou a saúde?



Ficha técnica:

Título: *Erin Brockovich – uma mulher de talento*

País de Origem: Estados Unidos da América **Ano**

de Produção: 2000

Gênero: Drama biográfico

Duração: 131 minutos

Elenco: Julia Roberts, Aaron Eckhart, Adilah Barnes, Albert Finney

Realização: [Steven Soderbergh](#)

Objetivos gerais do Programa:

- Diversificar mediações conducentes à compreensão da articulação constitutiva entre o ser humano e o mundo.
- Proporcionar meios adequados à tomada de consciência da responsabilidade ambiental como valor e como exigência incontornáveis.
- Esclarecer por que razão o ser humano é responsável pelas gerações futuras.

- Apresentar alguns argumentos que fundamentam a exigência dessa responsabilidade.

Relação do filme com a temática filosófica:

Embora afastado do nosso tempo, o filme *Erin Brockovich* é tão atual hoje como no ano em que estreou. Nele vemos representada a sociedade contemporânea, desde as suas características, valores, até ao seu funcionamento. Neste filme destaca-se o espírito inconformista, representado na figura de Erin, que, sem nunca duvidar da diferença entre o certo e o errado, entre o justo e o injusto, vê-se *emaranhada* numa disputa a favor dos valores da vida, no seu sentido mais abrangente. Numa só palavra: em prol do bem comum, reclamando um direito que é de todos e que, por isso, deve ser conservado e respeitado – o direito à saúde e à dignidade.

Assim, a partir do filme podemos analisar um conjunto de situações e temas referentes à responsabilidade ambiental, levando-nos, concomitantemente, a repensar na necessidade de um *lugar* do imperativo ético nas nossas ações, proposto pelo filósofo alemão Hans Jonas do Século XX, a saber: «age de tal maneira que a máxima da tua ação permita a perpetuação dos seres humanos no planeta».

Conteúdos programáticos aplicados:

- A responsabilidade para com as gerações presentes e futuras:
 - A preocupação de Erin face aos problemas de saúde daquela comunidade em resultado da ambição desmedida da empresa PG&E.
 - A libertação, consciente e voluntária, de gases tóxicos que vai contra quaisquer princípios de ordem ética.
 - A necessidade de Erin em salvaguardar o bem-comum e em denunciar quaisquer práticas que ponham em causa a vida.
- O significado da palavra *cidadania* e a necessidade de se perguntar pela responsabilidade ambiental:
 - O conceito de cidadania e a sua importância para o funcionamento harmonioso da sociedade.
 - As condições para uma cidadania ativa e responsável.
 - O papel dos inconformistas na sociedade.

- A constatação de que o ser humano não é *dono e senhor* da Natureza e que a sua própria sobrevivência passa necessariamente pelo respeito em relação ao meio ambiente.



Da Necessidade de um Cuidado pela Casa-Comum

Guião do Filme

Visione atentamente e em silêncio o filme *Erin Brockovich* e responda às seguintes questões, de modo a analisar e a refletir criticamente acerca do conteúdo do mesmo, na abordagem filosófica ao tema-problema “A Responsabilidade Ambiental”.

1. Recorde a seguinte situação: Erin decide visitar a única mulher daquela localidade que se encontra afastada da luta travada contra a empresa PG&E. Em conversa, essa mulher questiona Erin: *Qual o interesse em nos envolvermos nesta luta?*
 - 1.1 Apresente alguns argumentos a favor daquela luta.
 - 1.2 Como se pode ver no filme, Erin decide denunciar a empresa PG&E. Nesta situação, faria diferente de Erin? Justifique a sua resposta.
2. “Eu sou eu e a minha circunstância, e se não a salvo a ela não me salvo a mim.” Esta frase do filósofo espanhol do século XX, Ortega & Gasset, ilustra a urgência de uma mudança de atitude face aos problemas do mundo atual. Concorda com a afirmação? Justifique a sua resposta, relacionando-a com a seguinte imagem:



Mário Cruz, “Vivendo entre o que é deixado para trás”, 2019.