

Universidade de Lisboa



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Reflectir e debater: A importância da problemática dos valores e da cultura para o processo de aprendizagem.

Pedro Nuno Pereira da Silva

Mestrado em Ensino de Filosofia

2011

Universidade de Lisboa



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Reflectir e debater: A importância da problemática dos valores e da cultura para o processo de aprendizagem.

Pedro Nuno Pereira da Silva

Carlos João Correia

Mestrado em Ensino de Filosofia

2011

Resumo

O relatório relativo à Prática de Ensino Supervisionada é resultado do trabalho desenvolvido na Escola Secundária Manuel Cargaleiro, no âmbito do Mestrado em Ensino da Filosofia.

O tema incidirá sobre o segundo ponto da Unidade II - «A acção humana e os valores: Os valores – análise e compreensão da experiência valorativa» - referente ao programa de Filosofia do 10º ano, onde foram leccionadas oito aulas a duas turmas da vertente científica. As planificações e os materiais utilizados para a concretização da subunidade supracitada, serão alvo de uma reflexão que terá como objectivo a análise das estratégias que obtiveram sucesso e das que necessitam de reformulação. Os instrumentos de avaliação seleccionados consistem na realização de exercícios em aula, teste formativo e teste sumativo.

Este relatório pretende analisar a importância filosófica e social da subunidade em questão e a enorme potencialidade desta para concretização dos objectivos – presentes no programa da disciplina. Importa igualmente reflectir acerca da problemática dos valores e do diálogo/choque entre culturas. Para isso, é necessário clarificar o complexo conceito de cultura recorrendo a relevantes textos filosóficos. Procurar-se-á ainda reflectir acerca das metodologias mais adequadas para a realização dos objectivos propostos e promoção das competências essenciais. Dar-se-á primazia ao contacto com textos filosóficos e à promoção de competências escrita, reflexiva, crítica e relacional.

Abstract

The report concerning the Supervised Teaching Practice results from the work developed at the Manuel Cargaleiro High School, in the context of the Master in Philosophy Teaching.

The topic will be focused on the second point of Unit II - "Human action and values: the values - analysis and understanding of the valorization experience" - of the 10th grade Philosophy program, where eight lessons were taught to two classes of the scientific branch. The plans and materials used for the fulfillment of the above subunit will be subject to a reflection that will aim to analyze the strategies that were successful and those in needs of reformulation. The assessment tools consist of exercises made in class, as well as formative and summative assessment tests.

This report aims to analyze the philosophical and social importance of the subunit in question and its enormous potential, in order to accomplish the objectives - present in the discipline's program. It is also important to reflect on the issue of values and dialogue/clash of cultures. Therefore, it is necessary to clarify the complex concept of culture, using relevant philosophical texts. We will also reflect on the most appropriate methodologies to achieve the proposed objectives and the promotion of key competences. We will give preference to the contact with philosophical texts and the promotion of writing, reflective, critical and relational skills.

Reflectir e debater: A importância da problemática dos valores e da cultura para o processo de aprendizagem.

Índice

Parte I

Capítulo I: Introdução e explicitação do percurso	1
Capítulo II: Enquadramento temático dos conteúdos leccionados no Programa de Filosofia do 10º ano	3
Capítulo III: Reflectir e debater: Reflexão sobre «A acção humana e os valores: Os valores – análise e compreensão da experiência valorativa»	13
Capítulo IV: Vantagens e limitações da utilização de recursos tecnológicos	25

Parte II

Capítulo V: Caracterização da Escola e das Turmas	32
Capítulo VI: Aulas de Filosofia	35
Capítulo VII Reflexões finais	49
Anexos.....	52
Anexo 1: Planificações de Aula	53
Anexo 2: Textos, excertos e fichas de trabalho	59
Anexo 3: Elementos de Avaliação	72
Anexo 4: Materiais didácticos	94
Anexo 5: Inquéritos aos estudantes	131
Referências Bibliográficas	153

Parte I

Capítulo I

Introdução e explicitação do percurso.

O presente relatório resulta da Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola Secundária Manuel Cargaleiro com a cooperação da professora Antónia Neves. Dividido em duas partes, a primeira diz respeito à componente teórica onde se procurará um enquadramento temático dos conteúdos leccionados na disciplina de Filosofia e a sua importância para o cumprimento da Lei de Bases do Sistema Educativo. Ainda na parte primeira deste excuro serão aprofundados os temas referentes às aulas trabalhadas e proceder-se-á a uma reflexão acerca da utilização dos meios tecnológicos como materiais didáticos. A segunda parte reflecte a componente prática onde se incluem as caracterizações da escola e das turmas, bem como uma descrição das aulas e reflexões sobre a avaliação, metodologias e materiais seleccionados para a prática de ensino.

O relatório centra-se no segundo ponto da Unidade II – «A acção humana e os valores: Os valores – análise e compreensão da experiência valorativa». A escolha deveu-se sobretudo ao enorme potencial didático dos seus conteúdos e à possibilidade de estabelecer conexões com o ramo mais geral do saber. A meta orientadora deste relatório centra-se na possibilidade de aliar uma relevante componente teórica, através do contacto directo com textos filosóficos, a uma estratégia que possibilite e fomente o debate em sala de aula, fundamental para as competências no domínio crítico-argumentativo e para cimentar uma atitude democrática e tolerante nos estudantes. Assim, foi dada primazia a textos que, pela sua natureza, suscitam debate e reflexão. Excertos de obras como o *Papalagui* permitem analisar os nossos valores, costumes e crenças a partir de uma visão exterior. Este simples exercício de inversão de análise permite encontrar, na nossa própria cultura, as imperfeições que imprudentemente julgamos constitutivas das culturas ditas «inferiores». Outra das preocupações incluídas neste relatório foi a de evitar proceder a uma definição fechada ou estática do conceito

de «cultura» que exclua totalmente a participação dos alunos na construção do seu sentido. No âmbito dos critérios valorativos destaque para a utilização do dilema de Heinz e um breve excerto de *A Era do Vazio* de Gilles Lipovetsky.

Contrariando a ideia que defende um ensino meramente expositivo, baseado na repetição e exclusivamente centrado na apreensão pela memória, a sugestão aqui apresentada pretende valorizar a aquisição – por parte do aluno – de uma postura crítica, informada, tolerante e dialogante. Contudo, importa não confundir a abordagem aqui sugerida com uma simples e informal conversa. O trabalho filosófico tem especificidades de cariz argumentativo, conceptual e reflexivo, aqui valorizadas, e que o diferenciam do mero exercício de senso comum.

Com base nos pressupostos acima mencionados foram delineadas as planificações e seleccionados os materiais que se afiguraram como os mais adequados à realização do objectivo proposto. Algumas das estratégias seleccionadas obtiveram resultados muito animadores, no entanto, existiram igualmente falhas que importa aqui identificar e reflectir como forma de não perpetuar os erros cometidos. A convicção de que o acto de ensinar para a democracia e para a tolerância não se esgota na simples exposição de conteúdos, mas exige uma igualmente uma prática pedagógica que incite os alunos a pensar autonomamente e a debater os seus pontos de vista, encontra-se expressa em todo este percurso. Por último, procurar-se-á valorizar o papel desempenhado pela Filosofia nos currículos escolares como uma disciplina indispensável para a formação de um jovem dotado de pensamento autónomo.

Capítulo II

Enquadramento temático dos conteúdos leccionados no Programa de Filosofia do 10º ano.

a) LBSE (1986) e CRSE (1988): Uma tradição Humanista.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, apresenta, nos três artigos iniciais, um conjunto riquíssimo de ideias que importa referir. Acerca do artigo primeiro destacam-se dois pontos essenciais, a saber: a educação como garante do progresso social do país e o processo democratização da sociedade, indispensável para a estabilização do país. O artigo seguinte coloca a tónica no princípio basilar da possibilidade de democratização da sociedade e o princípio da igualdade, quer seja de sexo, raças ou credos. Por consequência, outro princípio veiculado neste artigo é o da tolerância, que ajuda a cimentar os valores supracitados. A missão de construir um aluno autónomo, livre, criativo, com espírito crítico e solidário conclui as pretensões deste segundo artigo. O último artigo a analisar, o terceiro, foca-se essencialmente na questão da defesa de uma identidade nacional e reforço da fidelização do ensino à matriz histórica de Portugal, para que não se perca as raízes identitárias na década da integração portuguesa na então denominada Comunidade Económica Europeia. Outros pontos do artigo apontam para a realização pessoal do aluno, a possibilidade de reintegração (segunda oportunidade) para quem não pôde usufruir da educação na idade normal e, por último, desenvolver o espírito democrático nos aprendentes, algo que já se encontrava explícito nos dois primeiros artigos. As orientações para a educação aqui expressas encontram-se com maior detalhe no documento desenvolvido, dois anos depois, pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

No que concerne aos princípios orientadores do documento redigido pela CRSE (Comissão de Reforma do Sistema Educativo) muito existe a salientar, na medida em que os cinco pontos que constituem este trecho da proposta de reforma contêm uma concepção de aluno e uma matriz filosófica bastante interessantes.

Atendendo ao primeiro ponto, a educação para a liberdade e a autonomia, verifica-se o sublinhar de uma posição anteriormente expressa no ponto quarto do segundo artigo da Lei de Bases do Sistema Educativo. Mais do que um espaço para leccionar conteúdos científicos, a escola deverá constituir-se como mecanismo impulsionador de uma autonomia, base da verdadeira liberdade, elemento indispensável para dotar o aprendente de ferramentas essenciais na prática democrática. Assim, e em vez da escola como um «espaço-fábrica» onde proliferam autómatos despojados de espírito crítico, a educação é percebida como o berço do homem autónomo e verdadeiramente livre. A afirmação, “O adestramento não define porém a educação”¹, proferida pelos autores do documento sintetiza eficazmente o rumo que deverá ser seguido por todos os intervenientes educativos a fim de se cumprir uma função basilar da instituição escolar.

O que já aqui foi aduzido antecipa, em parte, o que se entende por educação para a democracia. Na verdade, a construção de um aluno autónomo, livre, criativo, dotado de espírito crítico e solidário representa, simultaneamente, o despertar do espírito democrático, pluralista e tolerante, presente no terceiro e quinto ponto do artigo segundo da lei de bases do sistema educativo.

Outro princípio orientador é o da educação para o desenvolvimento e neste ponto é bastante claro uma concepção aristotélica acto/potência de aprendente e a ideia de que o indivíduo só se cumpre através da educação, “ A educação é um processo de crescimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento pessoal, actualizador das potencialidades do educando.”², a ideia de conseguir transpor para acto a potencialidade de cada aluno conduz-nos a uma palavra chave na etimologia da palavra educar. A expressão *educere*, ou seja, elevar além de si, transbordando e colocando em acto todo o seu potencial. Existe ainda outra questão importante nesta problemática do desenvolvimento, que é precisamente a identificação dessa necessidade evolutiva com a matriz histórica portuguesa. A referência ao período áureo das expedições marítimas, relembrando a necessidade de uma atitude de exigência científica para um desenvolvimento efectivo da realidade educativa nacional é disso uma irrefutável prova.

¹ Ministério da Educação, *Comissão para a Reforma do Sistema Educativo*, p. 21.

² Ministério da Educação, *op. cit.*, p.22.

Esta preocupação, expressa no documento da comissão, entronca perfeitamente na alínea a) do artigo terceiro da LBSE.

A concepção de educação para a solidariedade revela outra ligação, desta vez explícita, ao pensamento filosófico. Emmanuel Lévinas é citado pelos autores do texto devido aos conceitos de «outro» e «rostidade» que ajudou a aprofundar durante o século XX. Assim, e relacionando a sua filosofia com os princípios éticos difundidos quer na revolução francesa, quer através do imperativo categórico de Immanuel Kant, a fraternidade, capacidade de partilha e interação com a alteridade, constituem-se como elemento fundamental a desenvolver pelo aluno, reflectindo sobretudo uma consciência europeia, consequência da recente entrada de Portugal na C.E.E.. As ideias de igualdade, solidariedade e tolerância estão igualmente expressas ao longo de todo o artigo segundo e terceiro do LBSE.

O derradeiro ponto referido nos princípios orientadores associa o conceito de mudança à concepção de educação. O perfil desejável de aprendente contempla a capacidade de o aluno compreender a mudança e saber intervir activamente nesse processo. “Educar para a mudança é ainda prepara as novas gerações para um profundo sentido do relativismo cultural e simultaneamente da superior unidade cultural da humanidade.”³ A preparação do aprendente para este universo de mudança sublinha o papel formador que a escola deverá ter para que consiga fazer surgir indivíduos autónomos, criativos, interventivos e capazes de perceberem este mundo em permanente mudança.

Em suma, os dois documentos aqui analisados apontam, essencialmente, para uma preocupação com os valores humanistas, compreendendo a escola como o espaço principal de socialização e desenvolvimento do indivíduo. Que mudanças se podem descortinar na viragem para o século XXI?

b) Século XXI: L.B.S.E e Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho. - Uma inflexão na problemática da Escola inclusiva.

Aquando da alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, a 30 de Agosto de 2005, foram introduzidos alguns pontos que importa realçar e que podem ajudar a definir, um pouco melhor, as alterações no que concerne à visão da escola. No Artigo

³ Ministério da Educação, *op. cit.*, p.26.

11º, alínea a) do segundo ponto, acrescenta-se a necessidade de promoção de espírito empreendedor, relevando aqui uma preocupação maior pela necessidade de integração na dimensão europeia de ensino e sucesso do aluno no mercado laboral. A esta preocupação com a integração do aluno no meio empresarial relaciona-se uma outra de igual importância, a da formação ao longo da vida e a validação de competências. De facto, esta nova percepção de escola opõe-se determinantemente àquela que advogava uma idade «própria», ou «normal», para estudar e que cavava o abismo entre as dimensões de estudante e trabalhador. Na verdade, a alteração que a LBSE de 1986 sofreu é precisamente na maior atenção que deposita na educação e formação de adultos, na medida em que, para conseguir responder à complexidade dos mercados de trabalho actuais, procede a acções que visam a aquisição de novas competências por indivíduos de todas as faixas etárias. De salientar igualmente a continuidade de valores fundamentais, como são a democratização do ensino, a criação de um aluno autónomo e responsável e a tolerância por todas as culturas ou religiões⁴. A Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, datada de 2006, sublinha a importância da educação se adequar à nova realidade europeia. Assim, a aprendizagem ao longo da vida, o domínio de línguas estrangeiras e o desenvolvimento do espírito empresarial, constituem um novo rumo face ao que era preconizado durante a década de oitenta. Este documento apresenta-se como um difícil exercício de equilíbrio entre os valores humanistas – herança da cultura europeia e da LBSE de 1986 – e uma visão mais empresarial e pragmática da escola, fruto da necessidade de dar resposta à comunidade científica e tecnológica. Se a vertente pragmática se mostra muito explícita em passagens como: “uma formação profissional de qualidade, voltadas para o futuro e vocacionadas para as necessidades da sociedade europeia”⁵, já as componentes humanistas, de igualdade e tolerância face ao multiculturalismo reafirmam a sua presença neste documento. Todavia, esta inflexão nos domínios da formação contínua e da igualdade de acesso ao mercado de trabalho marcam, de uma forma indelével, toda a recomendação. Centrado igualmente na questão da empregabilidade, o Quadro de

⁴ “saber o valor das diferenças e do seu contributo específico para o nosso património comum é visto como o imperativo que sustentará o nosso futuro possível” Maria Almeida (Org.), *Programa de Filosofia*, p.3.

⁵ Parlamento Europeu, *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*, ponto 13.

Referência, que indica as competências essenciais a ser desenvolvidas, integra algumas vertentes novas, tais como a competência digital (integrada na concepção denominada de T.I.C), aprender a aprender ou o espírito de iniciativa e espírito empresarial. Por competência entenda-se o conjunto de conhecimentos (o saber), aptidões (o saber fazer) e de atitudes (o saber ser; a introjecção dos valores). Assim, poder-se-á detectar uma certa ordenação da escola aos princípios transportados do mundo empresarial, a saber: o princípio de eficiência e da reciclagem de conhecimentos. Na verdade esta problemática é vista num novo prisma, a da “educação na sua dupla função – social e económica”⁶. Económica porque sobretudo, a educação está agora envolta numa lógica de mercado, de criação de *benchmarkings* que permitem aferir qualitativamente o ensino nos diversos países.

c) A importância da disciplina de Filosofia no ensino secundário.

O caderno de apoio à gestão do programa de filosofia apresenta o programa da disciplina como um modelo aberto e adaptado às nuances socioculturais de cada uma das turmas. Desta forma, é conferido ao professor a responsabilidade de gerir os conteúdos programáticos com o equilíbrio e bom senso que lhe é exigido. Neste documento, destaca-se a capacidade da disciplina de filosofia para oferecer um perfil sócio-moral e autónomo no aluno. A dimensão civilizacional e formativa do programa de filosofia preenche a competência seis, expressa no Quadro de Referência da Recomendação do Parlamento Europeu, a das competências sociais e cívicas. A competência social, expressa na Recomendação do Parlamento Europeu, compreende os códigos de conduta e boas maneiras, imbuídas nos valores da igualdade e fraternidade entre as várias culturas. O programa da disciplina de Filosofia dedica uma unidade aos valores e cultura, onde o aprendente pode compreender as especificidades de uma postura multicultural e, no domínio das aptidões, comunicar construtivamente e de forma tolerante com sujeitos provenientes de outra cultura. No que concerne à dimensão cívica, o Quadro de Referência sublinha os conceitos de democracia, justiça e cidadania como elementos que ajudam a conferir espessura à competência cívica. A iniciação à filosofia remete para a compreensão dos princípios da democracia presentes na antiga Grécia, do relacionamento com os outros, da solidariedade e da reflexão crítica e

⁶ Ver “Anexo Quadro de referencia “ em: Parlamento Europeu, Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

criativa; contribuindo, no âmbito das aptidões, para a compreensão e prática dos valores democráticos.

A dimensão valorativa e cultural constitui um ponto essencial no programa de filosofia⁷ para os cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos. O documento reitera a importância de uma dimensão prática da filosofia, este fazer da filosofia como uma prática dialogante e de vida em comum é tido como um dos objectivos essenciais da disciplina. Desta forma, a subunidade referente à dimensão da experiência valorativa adquire um relevo especial para a integração da disciplina de Filosofia no currículo educativo, permitindo igualmente afastar a recorrente e, por vezes, mal intencionada questão «Afinal para que serve a disciplina de Filosofia?». O programa da disciplina, reiterando as principais teses aduzidas no *Relatório Delors*⁸, confia à Filosofia e História a função de constituir no aprendente “uma consciência capaz de discernir o valor da abertura e da integração e também de reinventar novas formas de vida em comum”⁹. Este desafio proposto à Filosofia implica a satisfação de dois grandes vectores mas que se encontram espelhados nos objectivos no domínio das atitudes e dos valores. O primeiro vector diz respeito à promoção dos valores da democracia e cidadania, tais como a tolerância, a capacidade de encetar um verdadeiro diálogo, a solidariedade social ou a compreensão da diferença. Cabe assim ao professor a selecção das estratégias e dos materiais de apoio mais eficazes para fomentar nos estudantes atitudes consentâneas com os valores veiculados. Existe, no entanto, um perigo que importa salientar e visa demonstrar que o ensinar os valores democráticos pode não significar necessariamente o educar para a autonomia. Infelizmente, não raras vezes assistimos a uma caracterização acabada e dogmática da democracia e dos seus valores. Estes são retratados como inevitabilidades acerca das quais as perguntas que podem surgir dos estudantes são vistas como arriscadas insolências. Até mesmo um professor movido somente pela boa-fé e que procure, através do acto de ensinar, alcançar os fins mais altruístas pode, por inexperiência ou mera distração, cair na tentação de oferecer um retrato simples, acabado e apaziguador de democracia, aniquilando desta forma quaisquer hipóteses de debate ou problematização sobre o tema. Fica assim evidente que o simples depósito, nos estudantes, de definições acerca da democracia não é, de

⁷ Ver Maria Almeida (Org.), *Programa de Filosofia*.

⁸ Ver Jacques Delors (Dir.), *Educação – Um tesouro a descobrir*.

⁹ Maria Almeida (Org.), *Programa de Filosofia*, p.4.

forma alguma, uma educação para a democracia. Pois esta, por sua vez, tem em vista a aquisição de atitudes e valores, o que transcende a mera capacidade para responder correctamente às questões que possam surgir nos momentos de avaliação. Para melhor compreender a distinção entre a educação para a democracia e a simples aprendizagem de conteúdos relacionados com o tema – incluídos na Unidade II do programa de Filosofia de 10º ano «A acção humana e os valores» - é possível recorrer a um pequeno exemplo. É possível pensar em alguém que, tendo planificado uma aula acerca do conceito de democracia, a conduza de forma eminentemente expositiva sem recorrer ao diálogo ou debate com a turma e visando somente o objectivo de enumerar conteúdos, vulgo, «dar matéria». O aprendente a quem lhe foi leccionada esta matéria até pode ter apreendido na perfeição todos os conteúdos, ficando assim preparado para quaisquer questões que possam surgir no teste de avaliação. Todavia, é evidente que esta metodologia de ensino inviabiliza a possibilidade de o aprendente dar conta de si, de ouvir da parte dos seus pares possíveis argumentos divergentes, de argumentar em favor ou contra a definição apresentada pelo professor – clarificando muitas dúvidas que não raras vezes se escondem no silêncio da aula expositiva – de operar argumentativamente num espaço democrático e plural constituído pelo respeito das deferentes opiniões, em suma, o aprendente vê-se arredado da possibilidade de introjectar os valores e as atitudes democráticas delineadas como objectivos essenciais do programa da disciplina. Podemos então denominar esta tentação de oferecer aos nossos estudantes uma espécie de definições pronto-a-vestir, ou de preparado instantâneo, como exercício dogmático subtilmente encapotado sob o epíteto de Filosofia. A tentativa de gatinhar no seu exercício ou de, pelo menos, ser-se coerente com as suas características – reflexiva, crítica, anti-dogmática e argumentativa – tem necessariamente de aliar a educação para a democracia com a educação para a autonomia.

Contudo, a promoção de capacidades críticas e autónomas nos estudantes além de se apresentar ao educador como uma tarefa extremamente exigente, é algo que não depende exclusivamente dele. A autonomia não é, por assim dizer, um domínio para onde se possa empurrar cegamente o educando. Basta compreender o paradoxo contido na ordem «A partir de agora agirás autonomamente.» e no acatamento posterior desta ordem para verificar que a autonomia é um acto que pressupõe, no limite, um desejo de autodeterminação por parte do proponente. O *Caderno de apoio à gestão do*

*programa*¹⁰, contém uma advertência no sentido de esclarecer que a autonomia não é algo que se possa implementar facilmente no aprendente. “ Pensar autonomamente, pensar por si mesmo é sempre resultado de uma decisão pessoal que nenhum dispositivo didático pode substituir.”¹¹ Ou seja, o objectivo é «conduzir o aluno» a uma reflexão própria, construída coerentemente com as ferramentas oferecidas pelo pensar filosófico e não através de um adestramento do educando. Saliente-se ainda a existência da capacidade lógico-argumentativa que representa um dos domínios científicos essenciais para o perfil de saída do aluno da disciplina de Filosofia e que fortalece o domínio da língua materna.

Pedro D’Orey da Cunha aponta, na sua obra *Ética e Educação*, para uma concepção semelhante de aprendente. Para o autor, o aluno terá de ser capaz de respeitar a autonomia do outro (colega, professor, parentes, etc.). Contudo, o autor pretende distinguir, à partida, o conceito de autonomia com o que se entende por liberdade. Apresentando a liberdade como uma noção de polaridade negativa, «ser-se livre de x», D’Orey releva a positividade do conceito de autonomia, do grego *auto* + *nomos*, isto é, norma própria interiorizada e vivida pelo próprio sujeito. A apresentação do deontologismo, através da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* de Immanuel Kant, prevista no programa de Filosofia do 10º ano, confronta o aprendente com essa concepção de autonomia (por oposição à heteronomia moral) e com a necessidade da abertura ao outro. Apesar de D’Orey da Cunha apresentar a relação pedagógica recorrendo a uma matriz claramente cristã como um “relacionamento que promove a autonomia e desemboca na colaboração e no amor”¹², a verdade é que a ética kantiana reitera, quase na totalidade, os princípios explanados pelo autor. O princípio do respeito, profundamente kantiano, ou o princípio do encorajamento (que se reflecte no cuidado que deve imperar na relação pedagógica), são emanações de matérias filosóficas contidas no programa da disciplina e que oferecem ao estudante uma preciosa hipótese para a reflexão interdisciplinar. Outro princípio indispensável, para que se consiga fazer breves incursões no filosofar, é o princípio do diálogo, advogado pelo autor, na medida em que é precisamente nessa partilha-jogo de ideias e opiniões que se abre a janela da busca da verdade e do conhecimento.

¹⁰ Ministério da Educação, *Caderno de Apoio à Gestão do Programa*.

¹¹ Ministério da Educação, *op.cit.*, p. 6

¹² Pedro D’orey da Cunha, *Ética e Educação*, p.59.

O que se pode aduzir, em jeito de conclusão, acerca das competências a ser desenvolvidas na disciplina de Filosofia? No que concerne ao domínio cognitivo, um dos pontos a destacar é a “compreensão dos problemas e dos desafios que se colocam às sociedades contemporâneas nos domínios da acção, dos valores, da ciência e da técnica”¹³. Na verdade, a disciplina de Filosofia oferece um espaço privilegiado para a análise e compreensão da realidade actual dedicando a última unidade programática do 10º ano a essa problemática. A especificidade do trabalho filosófico, na sua análise e debate, permite que cada educando possa expor as suas próprias convicções e assim “desenvolver pensamento autónomo e emancipado que [...] permita a elaboração de sínteses reflexivas pessoais construtivas e abertas”¹⁴. Este outro ponto dos objectivos gerais do programa da disciplina e entronca na perfeição quer na concepção de autonomia reivindicada por D’Orey da Cunha, quer na legislação anteriormente analisada. Para finalizar, no domínio atitudes e dos valores importa realçar “o respeito pelas convicções e atitudes dos outros, descobrindo as razões dos que pensam de modo distinto”¹⁵, essencial para fazer emergir esse tão desejado estudante democrata e tolerante. Isto é, a importância que o programa de Filosofia atribui aos direitos humanos, aos valores humanistas, à democracia e à ética, transformam esta disciplina numa componente decisiva para o surgimento do aluno verdadeiramente autónomo e responsável que D’Orey da Cunha e todos os documentos anteriormente analisados preconizam.

d) A cultura e os valores.

A subunidade que aqui se propõe expor e reflectir – «Os valores – análise e compreensão da experiência valorativa.» – encontra-se dividida em dois pontos essenciais, a saber: «Valores e valoração – a questão dos critérios valorativos.» e «Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas.». Esta disposição temática faz emergir dois conceitos fundamentais para a correcta compreensão da temática, são eles os conceitos de «valor» e «cultura». Assim, é necessário centrar, quer as

¹³ Maria Almeida (Org.), *op. cit.*, p.9.

¹⁴ Maria Almeida (Org.), *op. cit.*, p.9.

¹⁵ Maria Almeida (Org.), *op. cit.*, p.9.

planificações, quer os roteiros de aula, para uma abordagem satisfatória destes conceitos e para o desenvolvimento de estratégias que permitam a sua correcta compreensão.

No que concerne às competências específicas temática destacam-se as da leitura crítica, comunicação, problematização, debate e capacidade argumentativa¹⁶. A subunidade em questão confere um lugar destacado às competências orais sublinhando a necessidade de o professor promover, em aula, espaços de argumentação e debate. Esta preocupação patente no programa da disciplina entronca no que atrás foi aduzido sobre as exigências inerentes a uma educação para a democracia. Na verdade, a especificidade da disciplina e da subunidade em questão exige do professor não só uma preparação teórica para a abordagem destas problemáticas, mas também um conhecimento mínimo de práticas metodológicas que provoquem a produtiva troca de ideias para a concretização das competências preconizadas.

O percurso de aprendizagens apresentado no programa sugere uma ordenação para os três pontos principais contidos na subunidade. O primeiro ponto incide sobre a importância dos valores para a acção humana e para a relação que os seres humanos estabelecem com o mundo. No segundo ponto é abordada questões relativas aos critérios valorativos, tais como a sua natureza subjectiva a possibilidade de alguns destes valores se instituírem como trans-subjectivos. A reflexão da diversidade dos valores e da cultura marca o derradeiro ponto desta subunidade programática que sublinha ainda a necessidade de identificar critérios trans-subjectivos e justificar a importância e os benefícios inerentes ao diálogo intercultural. Seguindo a ordenação proposta, o exercício de conceptualização e análise dos valores precede a reflexão acerca da problemática da cultura. Todavia, a apresentação do tema dos valores sem uma prévia introdução ao conceito de cultura pode, eventualmente, conduzir a uma entendimento superficial e incapaz de relacionar os dois conceitos.

Atendendo a essa questão, a opção feita para o relatório de Prática de Ensino Supervisionada que agora se apresenta é a de conferir primazia à complexa concepção de cultura e, posteriormente, integrar a problemática relacionada com os valores. Assim, a questão dos valores será abordada já no interior de uma compreensão acerca da cultura. Esta estratégia visa confrontar o estudante com a riqueza da questão cultural recorrendo, para esse objectivo, a relevantes textos filosóficos que fomentem a

¹⁶ Ver Maria Almeida (Org.), *op. cit.*, p.28.

participação e o debate entre todos os intervenientes na sala de aula. Após a explanação e discussão das diversas concepções de cultura, é iniciada a abordagem à importância decisiva dos valores para a formação de uma cultura e até mesmo para a acção humana. A ordenação temática aqui sugerida permite, ao estudante, uma mais eficaz e articulada compreensão dos critérios trans-subjectivos e a necessidade da sua existência para uma convivência entre culturas. O último ponto a abordar diz respeito à diversidade de valores e de culturas onde se procurará reflectir sobre atitudes face a outras culturas – tais como o etnocentrismo, relativismo cultural e o interculturalismo – recorrendo a textos filosóficos e a peças jornalísticas actuais. A escolha de textos de cariz não filosófico como materiais de aula pretende fazer com que o aprendente reflecta sobre as questões culturais que dominam a actualidade e construa um raciocínio próprio, raciocínio esse que está na base do pensamento crítico e da autonomia.

Em suma, a subunidade «Os valores – análise e compreensão da experiência valorativa» constitui um lugar privilegiado para a reflexão sobre o mundo e o ser humano. Poder-se-á pensar nestes conteúdos como uma tentativa do ser humano para “produzir uma compreensão universal e comum do mundo”¹⁷ e é precisamente este esforço produzido ao longo dos séculos que importa salientar e oferecer ao estudante. Para isso, as metodologias a utilizar devem ter em conta a especificidade do tema e das competências que devem ser desenvolvidas, privilegiando os momentos dialógicos e o contacto com textos filosóficos relevantes. Sublinhe-se ainda o facto de esta subunidade poder ter a capacidade de operar como um importante embasamento para o ponto subsequente dedicado à dimensão ético-política.

Capítulo III

Reflectir e debater: Reflexão sobre «A acção humana e os valores: Os valores – análise e compreensão da experiência valorativa».

O ponto de partida ideal para pensar acerca de algo seria, sem quaisquer dúvidas, o estabelecimento de uma razoável definição ainda que provisória que permitisse iniciar

¹⁷ Ministério da Educação, *Caderno de Apoio à Gestão do Programa*, p.39.

a marcha do raciocínio. Todavia, a perspectiva *kantiana* situa a definição do conceito, não como ponto de partida, mas como término do trabalho filosófico. O Mundo construído pela filosofia – Mundo de sentido – constitui-se precisamente pela análise e pela tentativa inúmeras vezes frustrada de definição do conceito. Assim, «O que é?» apresenta-se não como uma pergunta pueril e de resposta imediata, mas antes como a derradeira e mais cruel questão que o filósofo encontra no seu exercício. Desta forma, «O que é cultura?» não pode funcionar como meta deste excuro devido, quer à impreparação do seu autor, quer à própria natureza do trabalho que aqui se apresenta. Pretende-se antes, nesta reflexão, dar conta de algumas visões acerca da cultura – procurando as concordâncias e discordâncias entre elas – demonstrando assim a polissemia do conceito e a sua importância para o contexto educativo. Lançar uma visão crítica que permita problematizar o tema, em vez da habitual e apaziguadora definição sumária que acompanha certos manuais escolares, constituirá igualmente uma preocupação do relatório.

Na sua etimologia, «cultura» provém do vocábulo latino com a mesma denominação, o que remete para a acção de cultivar, isto é, de semear ou extrair riqueza do solo. O seu primeiro emprego metafórico surge em relação àqueles que cultivam a mente ou, que tendo o seu processo já concluído, ostentam o epíteto de cultos. Desta forma, o termo cultura tanto se aplica ao processo interminável de melhoramento do homem, através do estudo ou da experiência adquirida, como à aquisição de um título, ou estatuto, aos sujeitos que detém uma grande parte de conhecimento. A segunda acepção de cultura, a honorífica, apresenta uma interessante afinidade com a palavra «civilização» na medida em que reflecte uma condição social e opera uma divisão entre aqueles que são seus detentores – os civilizados e os cultos – e os que, marginalizados, se vêem excluídos dessa comunidade – os bárbaros e os incultos.¹⁸ Na verdade, o termo «bárbaro» refere-se aos indivíduos que não fazem parte de um país e não partilham a sua língua, religião e costumes. O bárbaro mais não é do que a figura ameaçadora que, vinda de fora, ameaçava todo o império. Bárbaro, estrangeiro, o «outro», selvagem, são tudo designações que pretendem exprimir o que é exterior a uma comunidade. Estes sujeitos que se encontram fora da comunidade dita civilizada funcionam como o exogrupo, local para onde se dirigem inúmeros preconceitos e estereótipos. Esta noção

¹⁸ Ver Paul Edwards (edit.), *The Encyclopedia of Philosophy*, Vol.I, New York, Macmillan Publishing, 1972, p.273.

de cultura tem, na sua base, a impossibilidade de estabelecer padrões valorativos comuns entre os dois povos. O abismo entre povos tem sido um tema recorrente na literatura. Joseph Conrad, importante autor do género de literatura fantástica, utiliza frequentemente o abismo entre dois povos. Consensualmente retratado como uma narrativa de contrastes, *O Coração das Trevas* de Conrad debruça-se na incomunicabilidade entre o povo europeu e o povo africano. Os costumes dos indígenas são sempre vistos com muita desconfiança por parte dos elementos da Companhia e, gestos que poderiam muito bem ser totalmente inofensivos, constituem, para a tripulação, sinais ameaçadores dos habitantes da misteriosa floresta. A passagem que se segue retrata essa cisão entre os dois planos: “O homem pré-histórico amaldiçoava-nos, fazia-nos um pedido ou dava-nos boas-vindas? – Sabe-se lá! Entre nós e a compreensão daquilo que nos cercava havia uma ruptura: deslizávamos como fantasmas, secreta e maravilhosamente espantados como homens em perfeito juízo perante um animado tumulto de manicómio.”¹⁹ Em *A Estalagem das Duas Bruxas*, publicado em 1913, algo muito semelhante acontece. Neste breve conto, por vezes muito próximo do género gótico, não existem selvagens ou colonizadores, apenas alguns rebeldes espanhóis e os oficiais ingleses que têm por missão encetar conversações com o chefe Gonzalez. É neste ambiente aparentemente seguro e, sustentado sob uma demanda desinteressante, que Edgar Burne, o personagem central do conto, e Tom Curbin (Cuba Tom) iniciam a sua missão. Todavia, Conrad consegue, imediatamente, retratar o local de desembarque como um ambiente estranho e hostil: “Ao voltar-se, o Senhor Burne viu que toda a população masculina do lugarejo os seguia sem ruído por sobre aquele tapete elástico. As mulheres olhavam-nos do limiar das habitações, e as crianças, segundo parecia, tinham-se dissimulado pelos cantos. A aldeia conhecia os navios de vista, de longe, mas estrangeiro algum desembarcara no lugar há cem anos ou mais do que isso.”²⁰ É precisamente neste ambiente de tensão e ambiguidade que a acção se desenrola, transformando Edgar Burne e Cuba Tom, os dois marinheiros ingleses, nesse temível Outro aos olhos da população local. Em *A Estalagem das Duas Bruxas* não existe jangada ou vapor para sublinhar o isolamento do personagem principal. Contudo, a sensação de isolamento e perigo é muito superior, já que, Edgar Burne percorre sozinho e desarmado o território sombrio em busca de Cuba Tom. Assim, a aceção de cultura

¹⁹ Joseph Conrad, *O Coração das Trevas*, p.44.

²⁰ Joseph Conrad, *A Estalagem das Duas Bruxas*, p.15.

em comunicação com a noção de civilização constitui um ponto importante para a reflexão dos estudantes, na medida que possui afinidades com a atitude etnocêntrica.

Ao longo dos tempos, o conceito de «cultura» desenvolveu-se em quatro vertentes distintas. A primeira está intimamente ligada à ideia da perfectibilidade humana e diz respeito a um hábito, ou estágio, de exercício da mente. De alguém instruído ou com uma actividade ligada ao pensamento diz-se que é culto ou possui cultura. A segunda acepção é mais abrangente e permite aferir o estado de desenvolvimento intelectual e moral de uma sociedade. Desta forma, podemos dizer de uma sociedade que esta é, ou não, culta através de uma análise aos seus valores. O corpo de artistas e intelectuais de uma dada sociedade pode utilizar igualmente o epíteto de cultura. Esta definição, que constitui a terceira aqui definida, sublinha que numa dada sociedade existe um conjunto de pessoas encarregadas da produção cultural. O último desenvolvimento do conceito diz respeito a uma noção mais abrangente de cultura tendo em conta, não só o desenvolvimento moral e intelectual, mas também a esfera material de uma sociedade. Partindo desta concepção, não são apenas os membros mais instruídos ou ligados ao meio das artes que se apresentam como produtores de cultura, sendo esta constituída por toda a actividade humana de uma sociedade.

Existe, na verdade, uma vertente que tende a esbater as diferenças entre cultura e civilização, afirmando que o progresso material é também constitutivo do plano cultural, e uma visão que distingue entre aquilo que é natural – tradição, língua, costumes, etc. – e o que se apresenta como artificial ou mecânico como, a título de exemplo, a indústria. A identificação, ou distinção, entre as noções de cultura e civilização parece estar na origem das diferentes visões sobre o conceito. E. B. Tylor situa-se na concepção mais abrangente do termo, utilizando indistintamente as noções de cultura e civilização. Tylor é comumente aceite como o primeiro autor a estabelecer, na língua inglesa, «cultura» como um termo científico e preciso na sua obra *Primitive culture* de 1871. Assim “Cultura ou Civilização [é] aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, morais, leis, costumes, e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade”²¹. Esta definição assume ainda hoje uma importância muito significativa veja-se, como exemplo, que a

²¹ “Culture or Civilization [...] that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, customs, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society” Paul Edwards (edit.), *op. cit.*, p.274.

definição contida no manual adoptado pela escola onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada é a do próprio E. B. Tylor²².

No entanto, a definição avançada por Tylor não esgota o campo reflexivo em torno do conceito “cultura”. No segundo quartel do século vinte T.S. Eliot colige uma série de textos que constituem *Notas para uma Definição de Cultura*. Eliot defende que a cultura tem uma base ininteligível, impossibilitando assim qualquer definição completa do conceito.²³ Todavia, ao longo da obra são avançadas diversas definições parciais com o objectivo de tentar clarificar o conceito. Uma das mais interessantes indica que “cultura pode até ser descrita simplesmente como aquilo que torna a vida digna de ser vivida [e um] valeu a pena ter existido essa civilização”²⁴ reforçando que a cultura é elemento preponderante para conferir sentido a uma dada civilização. Infelizmente tais definições não constam nos manuais escolares, oferecendo somente aos estudantes a definição acabada de Tylor. O estudante não pode assim tomar contacto com a verdadeira complexidade do conceito e com as diferentes visões que existem sobre o mesmo. Fornecer uma definição única e acabada de cultura é um verdadeiro entrave ao estímulo das competências críticas e argumentativas dos alunos, na medida em que não permite o debate e a reflexão que concepções distintas acerca do mesmo termo poderiam suscitar. Para além de uma visão substancialmente diferente da de Tylor no que concerne à possibilidade de definir cultura, T. S. Eliot adverte para alguns possíveis perigos na concepção de cultura²⁵ e para a necessidade de adquirir uma postura de diálogo intercultural²⁶. Esta abordagem é especialmente valiosa como material para a prática de ensino, na medida em que produz uma concepção de cultura dotada de enorme potencial dialógico, valorando os princípios de diálogo e tolerância entre as culturas.

²² Ver Abrunhosa, Maria Antónia e Leitão, Miguel, *Um Outro Olhar Sobre o Mundo*, p.100.

²³ “A cultura não pode tornar-se totalmente consciente; a cultura da qual estamos inteiramente conscientes nunca é toda a cultura, a verdadeira cultura é a que orienta as actividades dos que manipulam aquilo a que eles próprios chamam cultura” T.S. Eliot, *Notas para uma Definição de Cultura*, p. 125.

²⁴ T.S. Eliot, *op. cit.*, p. 30.

²⁵ “Devemos recordar o perigo, mencionado no capítulo anterior, de identificar cultura com a soma das actividades culturais diferentes.” T.S. Eliot, *op.cit.*, p.45.

²⁶ “Um povo isolado não tem noção de possuir uma «cultura».” T.S. Eliot, *op .cit.*, p. 103.

Para além das obras já referenciadas, existe uma outra igualmente fundamental para cimentar a compreensão acerca do tema. A obra em causa representa o discurso do bárbaro ou selvagem sobre o homem civilizado. *Papalagui*, título da obra e que significa «homem Branco», representa uma recolha de discursos de Tuiavii – chefe da tribo de Tiavéa – realizada por Erich Scheurmann. Apesar das dúvidas sobre a autenticidade dos relatos e da existência da tribo, *Papalagui* oferece uma rara oportunidade para os estudantes analisarem, de uma posição exterior, o seu próprio modo de vida. Outro exemplo que permite esboçar o quadro de diferenças culturais é o caso da tribo Hopi que, durante os seus jogos de bola, nunca contabilizavam os pontos das equipas, não existindo assim um vencedor ou um derrotado.²⁷ Um exercício deste género releva-se fundamental porque permite, não só um distanciamento crítico relativamente às nossas sociedades, mas também o vislumbre de outra hierarquia de valoração. O desprezo de Tuiavii relativamente ao dinheiro, ou às vestes que o homem ocidental utiliza, sublinha um sistema de valores muito diferente daquele que utilizamos. Este ponto visa demonstrar que a cultura funciona igualmente como o veículo de transmissão e realização de valores. Desta forma, o passo seguinte consistirá na reflexão sobre os valores e critérios valorativos.

Os valores podem ser considerados como os baluartes da vida em comunidade, funcionando como guias de uma dada cultura. *Papalagui* assume neste ponto um papel igualmente importante, na medida em que pode servir para demonstrar o carácter subjectivo dos valores. Todavia, o que significa valor? Dizer-se de algo que possui valor

²⁷ “Uma outra tribo índia, os índios Hopi, que habitavam no território que constitui hoje o Estado do Novo México nos EUA, estão entre os inventores do “basket” e de outros jogos de bola. Parece que estes jogos foram inventados e desenvolvidos com base em rituais religiosos que estavam ligados a sacrifícios humanos. Pelo menos é o que contam os missionários da Igreja Católica quando foram converter esses “selvagens” e que assim deram uma explicação para justificar os massacres que toleraram. [...] Eram muito hábeis no “basket”, mas tinham uma particularidade: nunca contavam os pontos. Tanto nos parece a nós absurdo jogar “basket” sem saber quem ganhou, como a eles lhes parecia absurdo jogar para ganhar. Jogavam apenas para a glória da tribo, do deus ou da deusa, ou apenas pelo prazer de jogar, uma vez que isso desenvolvia o físico. A própria ideia de que um grupo pudesse ganhar, ser mais forte do que outro, parecia-lhes absurdo. Até ao fim do séc. XIX os antropólogos e os etnólogos constataram esta particularidade da educação das crianças da tribo nos índios Hopi.” Ernest Mandel, *Teoria Marxista do Estado*, pp.53-54.

significa que essa mesma coisa tem préstimo.²⁸ Apesar de rudimentar, esta definição revela já a importância do estabelecimento de critérios valorativos quer para orientar a acção humana, quer para fortalecer uma estrutura cultural. Quaisquer expressões culturais, sejam elas ligadas à política, arte, religião ou educação, operam mediante a selecção de valores que o grupo cultural toma como os mais adequados.

A primeira distinção a operar no âmbito dos valores diz respeito aos juízos que possamos formular e que exprimem a nossa preferência ou aversão acerca das *coisas*. Recorde-se, a título de exemplo, os juízos de Tuiavii acerca das estranhas máquinas de contar o tempo utilizadas pelos Papalagui. Juízos desta natureza são denominados de juízos de valor, na medida que surgem interpretações subjectivas da realidade. Constituem-se como juízos de apreciação que expressam um «dever ser» do mundo, uma posição do sujeito face ao objecto do juízo. Para além dos juízos de valor, é igualmente possível emitir juízos sobre os quais, por serem objectivos, se alia um valor de verdade. Neste plano já não se produz um «dever ser» mas antes um discurso acerca daquilo que é. Os juízos deste tipo, denominados de juízos de facto, apresentam-se como juízos neutros porque se encontram expurgados da teia valorativa. A distinção entre estes dois tipos de juízos é fulcral para que o estudante possa detectar certas subtilezas discursivas que, no seu quotidiano, pretendem passar uma sentença apreciativa por factual.

No entanto, «valor» é um termo que pode assumir, quer um significado moral, quer um significado material.²⁹ Basta pensar que a estipulação do valor em dinheiro de uma mercadoria e o valor atribuído por uma cultura à democracia ou à paz não possuem a mesma base operativa. A utilização de dilemas – tal como o dilema de Heinz de Lawrence Kohlberg – possuem bastante utilidade já que permitem a equação simultânea entre estes dois tipos de valores. A diferenciação entre valor moral e material representa o segundo passo para a compreensão de «valor» na estratégia aqui proposta.

²⁸“Valor vem do latim «valore», que significa aquilo que vale alguma coisa e tem merecimento” Ramiro Marques, *Valores éticos e cidadania na escola*, p.15.

²⁹ Existem tipologias de valoração mais complexas como a de José Ortega y Gasset. Todavia, optou-se aqui pela mera dicotomia entre dimensão material e moral por se tratar de um esquema de assimilação mais eficaz para o estudante.

O acto de valorar ou operar mediante valores é específico do ser humano e é precisamente o estabelecimento de valores que permite orientar a acção humana. Desta forma, é possível pensar no ser humano como aquele animal que mede e compara valores.³⁰ O que aqui já foi aduzido indica que os valores são o produto da racionalidade humana e da vida em conjunto. No entanto, este acto de medir e comparar valores subentende uma hierarquização e polarização dos mesmos. Existem valores que, numa dada cultura, possuem um grau de preferência diferente de outros. Assim, possuímos valores que consideramos como positivos, ou seja, muito benéficos para a vida em comum, como é o caso da justiça e da honestidade. Por outro lado, repudiamos atitudes movidas pela desonestidade ou intolerância e assim consideramos tais valores como extremamente negativos. Outro elemento que ajuda a caracterizar os valores prende-se com a sua historicidade. Significa isto que os valores – cimentados e promovidos pela vivência em comunidade – podem sofrer diversas alterações ao longo da história, quer no que concerne à sua posição hierárquica, quer mesmo quanto à polarização. Ou seja, valores como a respeito ou a igualdade têm ocupado, ao longo da história, diversas posições na hierarquia valorativa.

Mas existirá, de facto, uma «tábua» fixa de valores ou, pelo contrário, essa disposição é puramente subjectiva? A apresentação das concepções objectiva e subjectiva de valor – apesar de não constarem no manual adoptado – devem igualmente figurar na leccionação da subunidade na medida em que permitem uma reflexão mais profunda sobre o papel dos valores na acção humana. Estas duas concepções de valor subentendem igualmente duas concepções muito distintas de ser humano se, por um lado, o homem é visto como produtor e também produto dos valores, o objectivismo axiológico confere-lhe apenas o papel de reconhecer os valores que existem independentemente de si. Todavia, o subjectivismo axiológico aponta para uma volatilidade e contingência que, como veremos em diante, poderá conduzir a posturas arriscadas face ao fenómeno multicultural. O caminho mais comumente apresentado aponta para a conciliação entre as duas posições, relevando o papel do sujeito como produtor de valores ao mesmo tempo que refere a existência de valores transversais a

³⁰ “É possível que a palavra alemã *Mensch* [homem] (manas) exprima ainda alguma coisa *desse* sentimento do homem para consigo próprio: o homem designava-se como ser que mede valores, ser que estabelece valores e faz medições, o «animal avaliativo por excelência».” Friedrich Nietzsche, *Para a Genealogia da Moral*, p.77.

todas as culturas e épocas históricas. A existência dos valores trans-subjectivos permite a compreensão de culturas diferentes, apresentando-se como o baluarte do diálogo intercultural. Valores como a liberdade e dignidade humanas, a paz ou a justiça são partilhados há muitos séculos por diversos povos. A estratégia aqui utilizada consistiu na ilustração desta realidade através de alguns excertos de filósofos que defendem valores que ainda hoje nos parecem fundamentais. É assim possível referir algumas obras que não constam dos manuais, ao mesmo tempo que estas são apresentadas como reflexões que mantiveram toda a sua actualidade e testemunhos extremamente importantes para a resolução dos problemas com que hoje nos debatemos. Sobre a liberdade e a finalidade do estado é possível reflectir sobre excertos de Baruch de Espinosa³¹ e Immanuel Kant³² na tentativa de demonstrar a afinidade entre o seu pensamento e os valores que hoje são veiculados.

Mas será que os valores trans-subjectivos são ainda, de facto, partilhados por todos nós? Numa época em que recorrentemente se ouve falar de uma erosão da hierarquia valorativa e de uma grave crise de valores, interessa reflectir – em conjunto com os estudantes – sobre esta problemática. O mote escolhido para esta reflexão é um excerto da obra *A Era do Vazio* de Gilles Lipovetsky onde o autor esboça o retrato das sociedades contemporâneas. Segundo Lipovetsky, as nossas sociedades são profundamente pautadas por um individualismo extremo e por uma ordem social e económica que abandona a produção padrão em prol de uma personalização doentia. O mito de Narciso é, para o autor, a figura que confere identidade às sociedades actuais. Assim, estas definem-se pelo vazio, pura indiferença e alheamento dos valores morais.

³¹ “Dos fundamentos do Estado, já aqui expostos, resulta com toda a evidência que o seu fim último não é dominar nem subjugar os homens pelo medo e submetê-los a um direito alheio; é, pelo contrário, libertar o indivíduo do medo a fim de que ele viva, tanto quanto possível, em segurança, isto é, a fim de que mantenha da melhor maneira, sem prejuízo para si ou para os outros, o seu direito natural a existir e a agir. [...] O verdadeiro fim do Estado é, portanto, a liberdade.” Baruch Espinosa, *Tratado Teológico-Político*, Cap. XX, p.367.

³² “A constituição fundada, em primeiro lugar, segundo os princípios da *liberdade* dos membros de uma sociedade (enquanto homens); em segundo lugar, em conformidade com os princípios da *dependência* de todos em relação a uma única legislação comum (enquanto súbditos); e, em terceiro lugar, segundo a lei da *igualdade* dos mesmos (enquanto cidadãos) é a única que deriva da ideia de contrato originário, em que se deve fundar toda a legislação jurídica de um povo – é a constituição *republicana*” Immanuel Kant, *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*, pp. 127-128.

Vivemos para o nada, para a aparência e futilidade, para um *ego* vazio de sentido e afectos. O que causou esta ruptura abrupta com os ideais proclamados nos séculos XVII e XVIII? Lipovetsky indica que a razão prende-se com o desmoronamento dos discursos totalizantes que prometiam um futuro feliz e em comunidade. A análise destas questões permite clarificar as concepções sobre os critérios e preferências valorativas ao mesmo tempo que convoca os estudantes para o exercício da reflexão e argumentação.

O último ponto dos conteúdos contidos no programa sublinha a importância do diálogo cultural e do fenómeno da multiculturalidade. Para isso importa definir, em primeiro lugar, o que se entende por sociedade e dar conta da diversidade cultural aí existente. Sociedade compreende um conjunto de indivíduos que cooperam entre si. Assim, e tomando como exemplo a sociedade portuguesa, damos conta que uma sociedade pode conter várias culturas. Partindo das definições de cultura já aqui analisadas é importante definir quais são os elementos da cultura. A tipificação aqui utilizada pertence a Malinowski e segue o manual adoptado. Malinowski distingue os elementos instrumentais da cultura – como os objectos técnicos ou naturais – dos elementos ideológicos tais como a língua, a moral, a literatura ou as crenças. Esta categorização permite mostrar a importância da cultura na sociedade, ao mesmo tempo que torna mais clara a coexistência de diversas culturas. A criação do *Espaço Schengen* constitui um excelente exemplo para demonstrar o aparecimento das sociedades multiculturais, sensibilizando os estudantes para a importância da problemática da diversidade cultural. Esta questão conduz necessariamente à exposição das diferentes atitudes face ao multiculturalismo. No entanto, optou-se aqui por colocar o estudante face aos problemas suscitados pelo tema antes de proceder à tipificação das atitudes. Esta opção permite aferir com mais clarividência o pensamento dos estudantes e a sua capacidade de analisar os problemas levantados. Com esse objectivo, foi seleccionado o texto “Angmagssalik” de Albert Jacquard onde se relata o processo de aculturação do povo Inuit pelos exploradores dinamarqueses. O estudante pode assim reflectir sobre o tema do «choque cultural» em vez de proceder à mera identificação dos exploradores com uma atitude face às diferenças culturais.

O derradeiro ponto desta subunidade incide sobre as diferentes posturas que se podem adoptar em relação a outras culturas. O contacto entre culturas apresenta-se como uma exigência do mundo actual razão pela qual interessa ilustrar este tema com factos históricos e acontecimentos recentemente ocorridos. As recentes políticas

económicas e o desenvolvimento tecnológico conduzem a uma necessidade de encetar um diálogo entre culturas. No entanto, as relações entre povos são por vezes manchadas por violência e incompreensão. Que posturas existem face ao multiculturalismo? Qual a mais benéfica para lidar com esta realidade?

A primeira postura a analisar é o etnocentrismo. Apesar de se apresentar, nos dias de hoje, como uma atitude condenável, a verdade é que esta foi predominante durante largos períodos históricos. Basta lembrar as atrocidades cometidas pelos regimes ditatoriais para podermos concluir que uma pretensa superioridade – baseada na raça ou cultura – é totalmente desajustada e perigosa. O etnocentrismo avalia as outras culturas através de um método comparativo, isto é, quanto maiores se apresentarem as diferenças entre a cultura do avaliador e cultura avaliada tanto mais selvagem e inferior é essa mesma cultura. Esta postura, alimentada por um sentimento de incompreensão, está na base do racismo, xenofobia e do patriotismo fanático. No entanto, todos estes comportamentos são o resultado de uma enraizada crença na superioridade de algumas raças.³³ A crença na superioridade racial constitui um ponto importante na reflexão sobre o etnocentrismo, na medida em que é igualmente a noção de hierarquia racial que está na génese do darwinismo social. O darwinismo social tenta aplicar a teoria da evolução das espécies ao plano sócio-económico. Desta forma, a superioridade das espécies, ou raças, é aferida tendo em conta o rendimento anual, função exercida, quociente intelectual ou cor da pele. Este modelo de aferição é puramente artificial e nada tem que o relacione com as observações de Darwin acerca dos mecanismos naturais de selecção. Tal mecanismo de aferição e hierarquização das raças humana coloca a descoberto a dimensão mais sombria e aterradora do etnocentrismo. Para explorar a problemática inerente ao etnocentrismo e as suas repercussões foram utilizados excertos de *Elogio da Diferença* de Albert Jacquard incluindo a referência feita pelo autor ao discurso do Prémio Nobel Konrad Lorenz.

Em seguida, interessa reflectir um pouco sobre outra posição face às diferenças culturais e que, em certa medida, dá resposta aos problemas provenientes da prática etnocêntrica. O relativismo cultural apresenta-se como uma resposta tolerante à diversidade cultural, mas estará esta atitude isenta de perigos? O pressuposto basilar do

³³ “Quase não é necessário interrogar demoradamente os nossos concidadãos para verificar que no seu espírito tais desigualdades fazem parte das evidências: determinadas raças são superiores (em geral a nossa) e outras inferiores.” Albert Jacquard, *Elogio da Diferença*, p.75.

relativismo cultural centra-se na impossibilidade de estabelecer padrões objectivos para avaliar as culturas. Desta forma, é impossível hierarquizar as culturas e definir quais são as «melhores» culturas. A aparente tolerância cultivada no relativismo cultural conclui que não faz sentido falarmos de sociedades mais, ou menos, avançadas, na medida em que o «certo» é tido como o código moral da sociedade em questão.³⁴ Apesar de negar a hierarquização racial proveniente do etnocentrismo, esta postura apresenta ainda alguns perigos que devem ser tidos em conta e debatidos em conjunto com os estudantes. Uma das indesejáveis consequências do relativismo cultural está relacionada com o imobilismo cultural que este produz. Se não é possível classificar determinadas práticas culturais como erradas, então a cultura não pode manter o seu carácter dinâmico quedando-se pela total estagnação. Devemos tolerar até mesmo a intolerância ou actos que atentem contra a dignidade humana, apenas porque são consumadas por culturas diferentes da nossa? A questão é colocada aos estudantes recorrendo, para isso, ao caso da excisão de Fauziya Kassindja.³⁵ Será correcto tolerar, como advoga o relativismo, a excisão de uma jovem – mesmo contra a sua própria vontade – apenas porque este acto faz parte de uma prática cultural diferente da nossa? Valores como a justiça, dignidade e liberdade não deverão funcionar como guias para encetar um verdadeiro diálogo entre as diversas culturas?

Os problemas contemporâneos, de cariz ambiental e humanitário, exigem uma reflexão e diálogo entre todas as culturas. O interculturalismo é precisamente apresentado para colmatar esta necessidade. Tendo como principio a compreensão da multiplicidade e complexidade cultural, o interculturalismo pretende respeitar as nuances culturais sem preterir os direitos humanos. A ideia central que orienta esta postura advoga que as culturas enriquecem-se através do diálogo intercultural. T.S. Eliot partilha desta mesma perspectiva dizendo que “uma cultura nacional ganha muito no contacto com culturas exteriores, tanto no que respeita a dar como a receber”³⁶. No entanto, pode existir a tentação de pensar que o interculturalismo propõe uma «cultura-mundo», isto é, uma única cultura resultante do enriquecimento intercultural. Esta crítica é, na verdade, muito importante para distinguir o diálogo entre culturas de

³⁴ “O relativismo cultural começa com a preciosa observação de que muitas das nossas práticas são apenas isto; produtos culturais” James Rachels, *Elementos de Filosofia Moral*, p.53.

³⁵ Ver James Rachels, *op. cit.*, pp.47-51.

³⁶ T.S. Eliot, *op. cit.*, p.69.

atitudes de padronização das mesmas. O interculturalismo não pretende normalizar as culturas ou sujeitá-las a uma «cultura-padrão» – esse é o objectivo do etnocentrismo³⁷ – mas sim enriquecê-las através do diálogo e troca de experiências.

Esta proposta de abordagem permite revisitar o texto “Angmagssalik” de Albert Jacquard de forma a tentar caracterizar a altitude dos exploradores dinamarqueses. Para além do exemplo Inuit, utilizou-se uma notícia de jornal sobre imigração de modo a convocar os estudantes para reflectir nas repercussões que as acções e os valores têm na vida de um conjunto de pessoas. A escolha de um texto noticioso, para além de recomendado pelo programa da disciplina, permite ainda uma verdadeira ligação entre a Filosofia e o mundo. Na realidade, o objectivo que norteou todo este relatório foi o de tentar demonstrar às turmas a complexidade e riqueza dos conceitos aqui expostos, convocando-as para ajudar a construir uma compreensão e conferir sentido aos temas trabalhados. Convidar os alunos a reflectir sobre os conteúdos propostos, recorrendo a diferentes metodologias, em vez de lhes apresentar um conjunto de definições fechadas e um pensamento pronto a memorizar foi igualmente uma preocupação que esteve presente desde o início da Prática de Ensino Supervisionada.

Capítulo IV

Vantagens e limitações

da utilização de recursos tecnológicos.

a) Introdução

A Escola Secundária Manuel Cargaleiro está equipada, em quase todas as salas de aula, com computadores preparados para apresentar diapositivos e com um retroprojector. Quando iniciei as observações de aula tomei contacto com as ferramentas

³⁷ “uma cultura mundial, que seria tão-só uma cultura uniforme, não seria cultura alguma. Teríamos uma humanidade desumanizada. Seria um verdadeiro pesadelo.” T.S. Eliot, *op. cit.*, p.70.

disponibilizadas para a leccionação e fui informado que deveria utilizar essas mesmas ferramentas durante a prática de ensino. Apesar de, no início, manifestar algumas reservas quanto à utilização deste género de tecnologias como instrumento pedagógico, comecei a construir os materiais didácticos onde utilizava os diapositivos para expor citações de autores e fazer organogramas conceptuais. Todavia, apercebi-me gradualmente das vantagens que resultam da utilização dos meios tecnológicos e alterei consideravelmente a minha visão face a estas ferramentas. A utilização de novos meios tecnológicos e já uma realidade em muitas escolas portuguesas, na verdade, “nos sistemas educativos dos países industrializados avançados, os computadores são actualmente utilizados em três funções principais: primeiro a tradicional, ou seja, para facultar aos alunos a aquisição de um nível mínimo de conhecimentos de informática; segundo, como meio de suporte e enriquecimento do currículo; terceiro, como meio de interacção entre professores e alunos, entre alunos e entre professores”³⁸. Esta breve reflexão tem, por objectivo, a análise das vantagens e limitações dos recursos informáticos para o ensino da filosofia. O enfoque será dado a dois tipos de *software* informático, a saber: aplicação *PowerPoint* e a plataforma electrónica *Moodle*. A escolha deve-se, sobretudo, às suas características, na medida em que o primeiro programa é destinado ao espaço de aula e de apresentação de conteúdos, ao passo que a outra aplicação informática foi desenvolvida para o ambiente de estudo fora da sala de aula.

A emergência deste género de recursos tornará obsoletas os materiais de ensino já existentes? De que forma é possível utilizar estas novas ferramentas, a fim de melhorar as competências filosóficas dos estudantes? Estas são algumas das questões a abordar.

b) Das suas vantagens.

A utilização dos meios de comunicação, mais concretamente dos meios informáticos, constitui uma realidade muito recente na esfera da educação formal e, conseqüentemente, no ensino da filosofia. A possibilidade de realizar projecções de texto e imagens, através de apresentações em *PowerPoint*, permite uma reprodução

³⁸ AA.VV., *Professores e ensino num mundo em mudança. Relatório mundial de educação 1998*, p.118.

mais fiel, em aula, das planificações desenvolvidas pelo professor. Para além da apresentação de diapositivos, os meios tecnológicos permitem igualmente a exibição de ficheiros em formato de vídeo e som, o que possibilita, entre outras opções, o visionamento de filmes, entrevistas e documentários. Na verdade, a inclusão destes meios pode exponenciar os momentos dialógicos em aula, bem como o interesse dos aprendentes na matéria leccionada. Logo, a integração destes novos suportes, vem aumentar as possibilidades de abordar qualquer unidade programática através de um leque mais vasto de estratégias e materiais, adequados à especificidade de cada turma. Após a concepção do Currículo Nacional, em 2001, e à ênfase conferida ao desenvolvimento de competências, este último ponto reveste-se de uma extrema importância. O desenvolvimento de competências pressupõe, à partida, um certo conhecimento e experiência do estudante face à matéria a ser leccionada. Assim, ao professor cabe a tarefa de encontrar as estratégias mais adequadas para aumentar o interesse dos estudantes e iniciar uma postura dialógica desde o início da unidade. Esta exigência entronca no pensamento de Ausubel e na defesa que o autor faz de uma aprendizagem significativa.

Ausubel, conhecido psicólogo norte-americano, distingue dois grandes tipos de aprendizagem, a aprendizagem memorística, repetitiva e mecânica, e a aprendizagem significativa, integrando novos conceitos aos conceitos já existentes. Ausubel não partilhava da ideia de tábua rasa perfilhada pelos behavioristas, já que, segundo o autor, o aluno transporta consigo as «âncoras» conceptuais que permitem a adequação e aquisição de novos conteúdos. A aprendizagem significativa apresenta resultados mais positivos no que diz respeito à capacidade de retenção na memória a longo prazo. Este tipo de aprendizagem constitui também um exercício activo “porque depende da assimilação deliberada da tarefa de aprendizagem por parte do aluno”³⁹. O enfoque concentra-se agora no aluno e na sua atitude activa face à matéria apresentada, por oposição à passividade da estratégia estímulo-resposta proposto pela teoria behaviorista. Todavia, importa referir que, para conseguir uma aprendizagem significativa é necessária uma escolha cuidadosa da matéria. Assim, somente uma matéria potencialmente significativa, isto é, com capacidade para estabelecer relações e pontes com as «âncoras» conceptuais dos alunos, pode conduzir a uma aprendizagem

³⁹ AA.VV., *Mapas conceptuais – uma técnica para aprender*, p.14.

significativa. Analisando os conteúdos programáticos da disciplina de filosofia facilmente se depreende a abundância de matérias e temas significativos e a importância da utilização deste modelo de aprendizagem. A cuidadosa utilização dos meios tecnológicos, através da exibição de «filmes-texto» em formato digital, constitui uma aproximação entre os interesses da maioria dos estudantes e os objectivos programáticos, resultando numa virtuosa convergência entre os dois domínios.

Existe ainda um outro recurso informático que merece uma reflexão cuidada acerca das suas potencialidades e do seu carácter extra-aula. A plataforma *Moodle* foi desenvolvida em 2001, constituindo-se assim como uma das mais recentes ferramentas informáticas ao serviço do processo educativo. Este programa informático assemelha-se a um servidor que é “programado para receber e guardar as mensagens dos participantes assim como as respostas do professor a estas mensagens, o que dá a cada participante a possibilidade de consultar as intervenções dos outros (e de reagir a elas)”⁴⁰. O projecto *Moodle* assenta na lógica de «Recursos Abertos», permitindo o acesso e a aprendizagem para os estudantes registados na plataforma e disciplina em questão. A relação de partilha do conhecimento encontra-se assim bem presente neste género de plataforma. Todavia, importa referir que esta ferramenta permite a inclusão de uma palavra-chave de forma a permitir o acesso exclusivamente ao professor e à turma em causa. Com esta ferramenta, é possível abrir debates acerca de temas leccionados na disciplina de filosofia, melhorando a capacidade expositiva e argumentativa dos aprendentes. A possibilidade de os alunos terem acesso aos projectos e reflexões desenvolvidas pelos seus colegas, contando igualmente com o acompanhamento e orientação por parte do professor, faz com que a plataforma *Moodle* ganhe uma importância muito relevante para a aprendizagem fora da sala de aula. Para além destas funcionalidades, é ainda possível alojar ficheiros como, por exemplo, textos digitalizados que podem ser consultados pela comunidade. A colocação de excertos de obras filosóficas permite a sua consulta por todos os alunos, contornando assim o usual problema das fotocópias perdidas ou esquecidas em casa. O considerável espaço reservado para a colocação deste tipo de ficheiros permite também que o professor disponibilize um vasto conjunto de textos e de temas, o que pode ser bastante útil caso o professor pretenda a elaboração de uma reflexão sobre um dos temas abordados.

⁴⁰ AA.VV., *Professores e ensino num mundo em mudança. Relatório mundial de educação 1998*, p.122.

Em suma, estes dois exemplos de utilização de tecnologia para o processo de aprendizagem, um no contexto de sala de aula e outro no contexto extra-aula, podem conduzir a um maior envolvimento e identificação do aluno com a matéria e consequentemente a um maior aproveitamento. Estes recursos constituem somente um material de apoio à disciplina, cabendo ao professor uma sábia utilização destes recursos, para a sua correcta adequação aos objectivos específicos de cada unidade. Contudo, a sua potencialidade educativa e significativa parece ser inegável, principalmente no que diz respeito à plataforma *Moodle* e na sua capacidade de desenvolver o estudo fora da sala de aula, mas com a participação activa dos colegas e professor.

c) *Dos riscos.*

Após a análise das capacidades e vantagens da utilização de recursos tecnológicos é fundamental, reflectir, acerca das suas desvantagens e riscos por comparação às práticas comumente denominadas de tradicionais.

Um dos riscos iniciais está relacionado com o espaço de aula destinado à utilização deste género de recursos. Isto é, recorrer exclusivamente às apresentações em *PowerPoint* no espaço de aula resultará inevitavelmente no empobrecimento pedagógico e no rotundo falhanço face aos objectivos propostos na disciplina de filosofia. Por que razão? Porque o exercício filosófico implica um minucioso trabalho de texto (de leitura em grupo ou individual, sublinhando conceitos centrais e teses relevantes), de escrita (quer seja na ardósia do quadro ou nas folhas de um caderno diário) e de tentativa erro, onde os estudantes têm a possibilidade de esboçar as soluções que considerem mais pertinentes, aprendendo com as correcções do professor. Uma prática sobreutilizada destes materiais não permite o exercício das competências essenciais dos aprendentes e pode conduzir a um método de ensino estático, ou, nas palavras de Paulo Freire, um modelo bancário de educação. Na verdade, a incorrecta utilização pode transformar a aula, enquanto espaço privilegiado de comunicação e aprendizagem, num entediante comunicado em formato digital. Esta ocupação da comunicação pelo comunicado transformará a aula de filosofia num lugar que mais se assemelha a uma linha de montagem do que a um espaço de descoberta e questionamento. “Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”,

tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.”⁴¹

Outra dificuldade que se coloca para a adopção dos meios tecnológicos para o ensino da filosofia é, sem dúvida, a real possibilidade de implementação da plataforma *Moodle* como complemento do trabalho realizado em aula. A utilização desta ferramenta implica que todos os alunos tenham acesso à internet e um computador pessoal em suas casas, o que ainda está muito longe de ser uma garantia. As escolas públicas portuguesas caracterizam-se pela heterogeneidade das suas turmas e é provável que, em muitas delas, existam estudantes sem acesso aos aparelhos supracitados. Nestes casos, a utilização da plataforma deve ser pensada e exercida em paralelo com outras estratégias, tais como o facultamento de fotocópias e entrega de reflexões por escrito, sob pena de excluir alguns jovens do processo educativo e de os penalizar na classificação final. Noutros casos, onde quase a totalidade dos aprendentes não tem acesso a este recurso, a plataforma perde a sua utilidade já que, ao contrário das apresentações em *PowerPoint* que necessitam unicamente dos equipamentos na sala de aula, o *Moodle* está dependente das condições socioeconómicas dos estudantes.

Em suma, uma incorrecta utilização deste tipo de recursos poderá conduzir ao completo fracasso do programa de filosofia, impossibilitando a aquisição de competências no campo argumentativo, de espírito crítico e análise textual, ao mesmo tempo que cria, nos estudantes, uma imagem muito distorcida, passiva e apagada da prática e abordagem filosóficas. Acrescentando o facto de alguns dos instrumentos pedagógicos já referidos exigirem que, cada um dos alunos, possua um computador com acesso à internet em suas casas, é possível concluir que a utilização deste tipo de recursos ainda está longe de ser uma verdade inquestionável. Neste sentido, ainda subsistem algumas questões que necessitam de respostas: Como implementar estas ferramentas informáticas na prática da filosofia no ensino secundário, conciliando-as com os objectivos a que esta disciplina se propõe? Será possível utilizar os recursos tecnológicos para melhorar a eficácia da prática pedagógica e extrair daí melhores resultados para os estudantes?

⁴¹ Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, p.33

d) *Balanço Final.*

Será possível extrair um ciclo virtuoso, conjugando os novos meios tecnológicos às práticas já utilizadas? A resposta afigura-se afirmativa e isso, seguramente, não se deve ao facto de a solução estar de acordo com aquilo que é costume denominar por «bom senso».

Na verdade, pensar que os meios tecnológicos actuais possuem a capacidade para substituir, em definitivo, as práticas de ensino já consolidadas, constitui um erro de enorme proporção. Cada instrumento pedagógico tem as suas próprias finalidades e estes devem ser utilizados para melhorar competências específicas nos estudantes. A leitura de um texto em conjunto, permite colmatar insuficiências argumentativas, de conceptualização e interpretação de texto, o que não acontece se o professor optar por uma leitura individual do texto ou pela sua simples exibição na tela do projector. Assim, o trabalho de texto desenvolve competências que outros materiais pedagógicos, em especial os recursos informáticos, não conseguem exponenciar.

Todavia, a utilização de recursos tecnológicos significa uma aproximação aos interesses dos estudantes, o que se poderá traduzir numa maior produtividade devido à familiaridade que têm com as novas tecnologias e com o texto cinematográfico. Segundo o relatório mundial da educação, “o professor que ensina há mais de dez anos – e que no caso dos países industrializados são a maioria – está a lidar agora com um tipo de aluno totalmente diferente daquele que conheceu no início da sua carreira”⁴². Esta constatação sublinha a importância do professor desenvolver estratégias que se aproximem dos estudantes e, nesse sentido, a implementação de novas tecnologias pode representar uma parte importante da solução.

A utilização da plataforma *Moodle* deve ser feita atendendo às especificidades da turma e orientada, segundo os objectivos específicos da disciplina a ser leccionada, neste caso a disciplina de filosofia. Logo, o professor que decida, ou tenha a possibilidade, de implementar esta ferramenta de trabalho tem necessariamente de organizar os textos e os tópicos de discussão de uma forma cuidadosa., procurando

⁴² AA.VV., *Professores e ensino num mundo em mudança. Relatório mundial de educação 1998*, p.122.

melhorar as capacidades argumentativas e conceptuais dos alunos. Devido à sua dimensão extra-aula, o *Moodle* permite apurar e desenvolver todas as competências adquiridas na sala. Neste sentido, a capacidade de consultar e comentar as mensagens enviadas confere, a esta plataforma, uma importância relevante na prática do ensino da Filosofia.

Em suma, apesar das suas evidentes vantagens, a utilização deste tipo de ferramentas deve ser feita sempre em articulação com as estratégias já existentes a fim de permitir, aos estudantes, um desenvolvimento mais completo das suas competências e um contacto mais fiel com a abrangência filosófica. Pensar que as novas ferramentas ao dispor do professor configuram a definitiva resposta para todas as questões do ensino da filosofia, constitui um indício preocupante do que pode ser denominado por «cegueira tecnológica».

PARTE II

Capítulo V

Caracterização da Escola e das Turmas.

a) Caracterização da Escola onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada

O estabelecimento de ensino onde foi realizado a Prática de Ensino Supervisionada dá pelo nome de Escola Secundária Manuel Cargaleiro. Criada em 1984, esta escola adoptou o lema "Juntos Pelo Conhecimento". Situada na freguesia da Amora, concelho do Seixal, num ambiente tipicamente suburbano, a escola integra oito turmas do ensino básico e trinta e nove turmas do ensino secundário. Contado com mais de cem professores, sete dos quais leccionam a disciplina de Filosofia, e 1153 alunos, as turmas têm, em média, entre 25 e 30 educandos. A escola possui boas acessibilidades, encontrando-se perto da estrada nacional número dez com alguns transportes rodoviários, uma ferrovia e paragens nas imediações. A maioria dos alunos reside nas

áreas circundantes à escola (Amora e Fogueteiro) provenientes, na sua larga maioria, de classe média. Com seis pavilhões de alvenaria (de A até F) e mais uma pequena estrutura pré-fabricada que alberga as salas 1, 2 e 3, a escola possui ainda um ginásio, um pavilhão gimno-desportivo, um campo de jogos, um refeitório e um espaço de recreio com consideráveis espaços verdes. Importa ainda referir que todas as salas estão equipadas com um computador e projector para que os professores tenham a possibilidade de utilizar os recursos tecnológicos na sua estratégia pedagógica.

Um dos espaços mais importantes e bem equipados é a Biblioteca Florbela Espanca. Equipada com nove computadores, com possibilidade de acesso à internet, e com cerca de quarenta lugares sentados, a biblioteca da escola possui um razoável número de obras. O seu horário de funcionamento é bastante amplo, na medida em que se encontra a funcionar de segunda a sexta-feira entre as 8h30min e as 18h30m. Para além da consulta das obras, a biblioteca possui um sistema de empréstimo de livros, o que promove uma maior afinidade entre o aluno e a prática da leitura. A biblioteca dispõe ainda de outros dispositivos audiovisuais e organiza, durante o ano lectivo, algumas exposições culturais, a última das quais dedicada à fotografia.

b) Caracterização das turmas

O trabalho aqui exposto foi realizado com duas turmas de décimo ano do Curso de Ciências e Tecnologias durante o ano lectivo de 2009/2010 e em conjunto com a Professora Antónia Neves. Para melhor conhecer as turmas em questão – a turma «C» e a turma «D» - procedeu-se à realização de um inquérito e à posterior análise do mesmo⁴³.

A turma «C» é composta por 26 alunos, nove dos quais do sexo feminino. A faixa etária da turma oscila entre os 14 anos – onde se incluem oito estudantes – e os 16 anos que contam com quatro estudantes. A partir do inquérito conclui-se que 24 alunos nunca reprovaram e que praticamente todos os alunos pretendem ingressar no ensino superior. Apenas sete alunos estão pela primeira vez inscritos na Escola Secundária Manuel Cargaleiro, ao passo que os restantes fizeram a sua transição para o ensino secundário sem mudar de escola. Interessa igualmente assinalar que todos os alunos

⁴³Cf. Anexo 5.

responderam afirmativamente quando lhes foi perguntado se os seus encarregados de educação acompanham o seu percurso escolar. Os estudantes manifestaram a sua preferência pelas disciplinas relacionadas com a ciência e tecnologia – cerca de 78% – e as duas disciplinas com mais aproveitamento são respectivamente as Ciências Físico-químicas e a Matemática. No pólo oposto, a disciplina de Português e Inglês são escolhidas como as que geraram menos aproveitamento nos estudantes. Quanto aos interesses à margem do âmbito escolar, destacam-se o gosto pela música, desporto, cinema e novas tecnologias.

Já a turma «D» é composta por 25 alunos e onde apenas um deles não esteve presente na realização do inquérito. Onze dos estudantes que compõe a turma são do sexo feminino e a faixa etária oscila entre os 14 e os 17 anos de idade. A taxa de reprovação é novamente residual – apenas um aluno – e a sua esmagadora maioria tem expectativas em ingressar no ensino superior. Curiosamente, 21 alunos desta turma estão pela primeira vez inscritos na escola, o que contrasta profundamente com a turma «C». Novamente a totalidade dos alunos respondeu que os seus encarregados de educação estão activamente interessados no seu percurso escolar. A área científica volta a reunir a preferência dos alunos, assim como a disciplina de Ciências Físico-químicas é eleita como a disciplina com mais aproveitamento. Contudo, a grande diferença quanto à turma «C» reside na segunda disciplina com mais aproveitamento – a disciplina de Inglês – que, curiosamente, é uma das disciplinas mais problemáticas na outra turma. A disciplina de Inglês, em conjunto com Português, reuniu igualmente mais votos – seis cada – e foi também considerada como a disciplina com menos aproveitamento escolar. Os interesses da turma «D» são em tudo semelhantes aos seus colegas, com preferência pela música, desporto, cinema e informática. Todavia, regista-se nesta turma um elevado interesse pela leitura – cerca de 67% dos inquiridos – e que poderia significar uma maior apetência interpretativa e crítica.

A análise ao inquérito revelou-se fundamental para compreender os interesses das turmas e tentar, a partir desses dados, tentar estabelecer pontos de ligação entre os conteúdos trabalhados e as áreas de interesse das turmas. Mediante a observação de aulas e a prática de ensino, pude conhecer mais aprofundadamente as turmas com as quais desenvolvi o trabalho aqui registado. As duas turmas demonstraram, desde o início, um nível de interesse muito satisfatório, participando e levantando questões muito pertinentes sobre as temáticas abordadas na sala de aula. O seu comportamento

em sala de aula é igualmente muito satisfatório, o que facilitou muito a minha integração e foi fundamental para o processo de ensino/aprendizagem. Na verdade, as únicas chamadas de atenção deveram-se exclusivamente a breves conversas que, por vezes, os estudantes iniciavam e que se encontravam à margem da temática abordada. Todavia, importa sublinhar que esses acontecimentos ocorriam muito esporadicamente e eram de fácil resolução.

Em suma, as duas turmas facilitaram bastante o trabalho desenvolvido na medida em que demonstraram muito interesse, quer nas temáticas postas em reflexão, quer nas actividades seleccionadas. O espírito de cooperação demonstrado na realização de trabalhos de grupo e o cumprimento das tarefas propostas espelham bem o interesse dos estudantes nas actividades propostas.

Capítulo VI

Aulas de Filosofia

a) Introdução

As aulas aqui relatadas espelham o trabalho desenvolvido na Escola Secundária Manuel Cargaleiro sob a orientação da Professora Antónia Neves. Das oito aulas aqui apresentadas, três delas são destinadas à componente de avaliação, a saber: teste de diagnóstico, teste formativo e teste sumativo. Neste capítulo encontram-se breves resumos dos conteúdos que nortearam a leccionação. Todos os materiais – planificações, textos e fichas de trabalho, elementos de avaliação e diapositivos – encontram-se organizados na secção «Anexos». Evita-se assim a repetição excessiva de conteúdos reservando para este capítulo a apresentação resumida dos conteúdos.

A realização do teste formativo, que acontece cerca de uma semana antes do teste sumativo, foi proposta pela Professora Antónia Neves com o objectivo de preparar melhor os estudantes para a prova sumativa. Também no plano da avaliação, foi necessário reservar cerca de quinze minutos por aula para a apresentação de relatórios. Estes relatórios, desenvolvidos pelos estudantes, têm por base a aula anterior e como

objectivo a síntese dos aí conteúdos trabalhados. É designado, em cada aula, um estudante para realizar o relatório a apresentar na próxima sessão.

Para além da apresentação resumida dos conteúdos, importa também explicitar e reflectir acerca das metodologias utilizadas. Serão relatados algumas situações em aula de forma a ilustrar, um pouco, as estratégias desenvolvidas durante a prática de ensino. A coda deste capítulo é dedicada a uma breve reflexão acerca dos instrumentos avaliativos e da sua adequação aos objectivos traçados.

b) Resumos de aula

Resumo da primeira aula

Realização da actividade de diagnóstico a partir de um excerto de *Bartleby, o Escrivão* de Herman Melville.

Resumo da segunda aula

Unidade II: A acção humana e os valores.

2.2- Valores e cultura: a diversidade e o diálogo de culturas.

Introdução ao conceito de Cultura.

- 1.1- O que entendemos por cultura? Recolha das diversas visões acerca do conceito. Explicação da etimologia do conceito sublinhando a raiz comum com o acto de cultivar a terra. Os homens cultos, ou cultivados, por oposição aos bárbaros ou selvagens.
- 1.2- O tema do confronto entre civilizados e selvagens na literatura e nas artes: Leitura de alguns excertos de Joseph Conrad e pequeno debate sobre o tema.

Percorrer o trilho que une «cultura» à noção de «civilização» e reflectir acerca da incomunicabilidade entre os povos.

- 1.3- Da definição de E.B. Tylor à concepção de T.S.Eliot: Abordagem da definição de cultura por Tylor e o uso indistinto dos conceitos «cultura» e «civilização». Comparação com a noção de cultura avançada por T.S. Eliot, onde a cultura tem o poder de conferir sentido à civilização. A base ininteligível da cultura que impossibilita a sua completa e exaustiva definição segundo Eliot. Realização de uma breve recolha de opiniões sobre as duas definições apresentadas.
- 1.4- Um outro prisma: Leitura do excerto de *Papalagui* e realização de um debate acerca do mesmo excerto. Será ainda realizada uma reflexão conjunta sobre a “tribo” Papalagui e uma abordagem sobre a questão da valoração na tribo de Tiavéa e na tribo Papalagui. Por fim pretende-se dar conta das múltiplas hierarquizações de valores.

Resumo da terceira aula

2.1- Valores e valoração: a questão dos critérios valorativos.

Introdução ao conceito de Valor.

- 1- Conceito de valor: definição rudimentar. «Valor é algo que tem préstimo.»
 - 1.1-1. Distinção entre juízos de facto e juízos de valor.
 - 1.1-2. Valor como qualidade material e qualidade moral. Exemplo: O valor de uma obra de arte e o valor da justiça.
- 2- Recordar *Papalagui* para compreender que as diferentes preferências valorativas existentes derivam da cultura e da nossa relação com o mundo.

- 3- Os valores variam consoante a pessoa, grupo social e cultura: diálogo acerca dos valores que os estudantes consideram como os mais importantes para a nossa cultura.
- 4- Realização da ficha de trabalho sobre o dilema de Heinz e posterior debate acerca das respostas dadas pelos estudantes.

Resumo da quarta aula

2.1- Valores e valoração: a questão dos critérios valorativos.

Valor

- 1- Os vários caracteres dos valores: historicidade, polaridade e hierarquização.

“É possível que a palavra alemã *Mensch* [homem] (manas) exprima ainda alguma coisa *desse* sentimento do homem para consigo próprio: o homem designava-se como ser que mede valores, ser que estabelece valores e faz medições, o «animal avaliativo por excelência».”⁴⁴

- 2- Concepção de valor: da «tábua» valorativa ao puro subjectivismo axiológico.

2.1- O homem é produto e produtor de valores ou estes existem *per si*?

- 3- Existência de critérios trans-subjectivos de valoração: uma visão conciliadora.

«Os valores variam consoante as culturas. No entanto, existem alguns valores que, devido à sua importância, são partilhados por todas as culturas.»

3.1- Liberdade, dignidade, paz e justiça são valores partilhados por todas as culturas?

⁴⁴ Friedrich Nietzsche, *op. cit.*, p.77.

4- Uma crise de valores? Análise e debate a partir do excerto de *A Era do Vazio* de Gilles Lipovetsky

4.1- O fim dos valores trans-subjectivos?

Resumo da quinta aula.

2.2- Valores e cultura: a diversidade e o diálogo de culturas.

Conceito de Sociedade.

1.1- Vivemos numa determinada época e estamos inseridos numa sociedade que partilha regras, critérios e valores. Assim, o homem, enquanto ser histórico e social, cria e projecta os valores de uma sociedade. Todavia, o que significa realmente o conceito de sociedade? Por sociedade entende-se um conjunto de indivíduos que, mediante a partilha de alguns valores, iniciam um processo de cooperação com vista a alcançar o bem comum. Sociedade reporta uma vivência harmoniosa com os outros, num constante processo de partilha e de aprendizagem.

Conceito de Cultura.

2.1- Recordar as visões de Eliot e Tyler acerca da cultura. Isto é, o modo de vida próprio de uma sociedade é o que comumente se denomina por cultura.

Cultura como (traços comuns):

- um modo de adaptação trans-biológico.
- respostas e estratégias para satisfazer os desejos dos indivíduos.
- informação e conhecimentos transmitidos ao longo de gerações, mas também as inovações que vão surgindo. (ex. gastronomia, música,

cinema, internet)

- elemento que humaniza o próprio sujeito. (O homem só o é enquanto ser imbuído de cultura.)
- sistema de símbolos e sinais que visam a harmonização de comportamentos. No passado, a utilização de símbolos constituía-se como uma das poucas formas de transmissão de conhecimento numa sociedade iletrada.

2.2- A cultura tem um carácter dinâmico, altera-se ao longo dos tempos. A influência da cultura no pensamento filosófico: Ler e analisar excertos de Immanuel Kant e Aristóteles. Malinowski e os dois componentes de cultura: os elementos instrumentais; de carácter físico e que visam preencher as necessidades básicas:

- Objectos naturais: árvores, rios, montanhas, etc.
- Objectos técnicos: roda, avião, alavanca etc.
- Bens móveis e imóveis: vestuário, adereços, templos e habitações.

e os elementos ideológicos; de carácter imaterial e que procuram dar coerência ao pensamento humano:

- Princípios de ordem ética e moral: conceitos de bem e mal, justo e injusto e normas de conduta.
- Ideias e crenças: políticas, religiosas, económicas e sociais.
- Instituições sociais: estado, direito, justiça, escola, casamento, religião e família.
- Ciências, teorias e conceitos: matemática, física, filosofia, teoria da relatividade, gravidade, força, etc.
- Tradições e costumes: maneiras de estar à mesa, de vestir, de cumprimentar outra pessoa, etc.
- Preconceitos, preferências, fobias, gostos e sentimentos: superstições (medo de se cruzar com um gato preto), recusa de comer certos alimentos, ter medo de alguns animais, etc.
- Sistemas de símbolos: linguagem, bandeiras, emblemas, etc.

Diversidade Cultural.

3.1- Introdução ao tema. Multiculturalidade, uma realidade actual. O espaço *Schengen* e o efeito de globalização como mecanismos impulsionadores para a criação de uma sociedade multicultural.

Exercício.

4- Actividade de grupo a partir do texto *Angmagssalik*.

A «aldeia global», um espaço privilegiado de comunicação e troca de experiências.

Resumo da sexta aula.

2.2- Valores e cultura: a diversidade e o diálogo de culturas.

Obstáculos ao diálogo cultural

1.1- Etnocentrismo. O caminho da incompreensão: a desvalorização das outras culturas; a marginalização de alguns membros da sociedade; a xenofobia, o racismo e o chauvinismo como os seus elementos identificativos.

1.1-1. A crença na superioridade racial.

«As *outras* culturas são inferiores e prejudiciais aos valores que proclamamos.»

Discurso de Konrad Lorenz em 1940: “Deveríamos, para preservar a raça, estar atentos à eliminação dos seres moralmente inferiores de forma ainda mais severa do que a actual [...]. Devemos – e temos o direito

disso – contar com os melhores dentre nós, e encarregá-los de proceder à selecção que determinará a prosperidade ou o aniquilamento do nosso povo.»⁴⁵

1.2- Relativismo Cultural. Uma proposta subtil: as outras culturas são avaliadas a partir do julgamento dos valores que a constituem, rejeitando a hierarquização cultural. Apesar de expressarem uma aparente tolerância face às restantes culturas, os defensores desta posição advogam uma política de imobilismo cultural. Devido ao repúdio em estabelecer um verdadeiro diálogo entre as culturas, o relativismo cultural conduz igualmente a uma política de isolamento, expressa em leis que visam a proibição da imigração, ou o estabelecimento de quotas. Existe ainda, por parte dos defensores do relativismo cultural, uma visão estática da cultura. O alto apreço pelas tradições pode resultar, em certos casos, à total estagnação de uma cultura que se quer em permanente evolução, mas sempre com a manutenção da sua memória.

1.2-1. «O certo é aquilo que é praticado numa dada cultura.»

1.2-2. «Todas as culturas são igualmente válidas e não temos o direito de as avaliar.»

1.3- Devemos tolerar a intolerância? Debate acerca do caso de Fauziya Kassindja.

2.2- Valores e cultura: a diversidade e o diálogo de culturas.

Interculturalismo e diálogo de culturas.

2.1- **Interculturalismo.** O caminho do respeito: o verdadeiro encontro entre todas as culturas. Este movimento aposta num diálogo entre todas as culturas,

⁴⁵ Albert Jacquard, *O Elogio da Diferença*, p. 112.

respeitando as suas tradições e costumes, ao mesmo tempo que procura fortalecer os laços para uma civilização global.

Objectivos a que se propõe:

- Promoção de diálogo entre culturas.
- Procurar respostas aos problemas mundiais.
- Compreender a natureza pluralista do mundo.
- Compreender a riqueza que se pode extrair de um contacto multicultural.

Valores partilhados:

- Salvaguarda dos direitos humanos. (Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948)
- Liberdade, Igualdade e Fraternidade. A tríade virtuosa, proveniente do ideário iluminista, que inspirou a independência dos Estados Unidos (1776) e a revolução francesa. (1789)
- Respeito pelas diferenças culturais.
- Atitude tolerante.
- Promoção do diálogo.

Assim, o interculturalismo assume-se, quer como uma forma de enriquecimento de todas as culturas, quer como a via do respeito mútuo e da defesa dos valores da humanidade sem prejuízo das diferenças culturais.

3.1- Relembrar o texto *Angmagssalik* e posicionar o comportamento dos dinamarqueses face aos Inuit. Sublinhar a importância do diálogo intercultural como via enriquecedora e de respeito pelas diferentes culturas.

4.1- Actividade de grupo a partir do texto *Imigração*.

Realização do teste formativo e apresentação da matriz para o teste sumativo.

Realização do teste sumativo e posterior apresentação dos resultados.

c) Metodologia utilizada

O método, ou caminho, delineado para realizar a Prática de Ensino Supervisionada foi elaborado com o intuito de promover o debate e a reflexão conjunta sobre os temas analisados. Colocar o estudante face à riqueza e profundidade dos conteúdos através da leitura de diversos textos em busca de uma melhor compreensão do termo em vez de estabelecer, à partida, uma definição ou solução para o problema foi igualmente uma preocupação presente durante todo o processo. Assim, os estudantes foram, desde o início, convocados para emitir o seu conhecimento e opinião acerca de temas como a cultura, os valores, ou o choque entre culturas diferentes. A estratégia passou pelo aproveitamento do saber dos estudantes, pondo-o em comunicação com o saber dos autores na tentativa de construir uma melhor compreensão sobre as problemáticas abordadas. A nossa experiência como estudantes assume grande preponderância nas metodologias a utilizar para o processo de ensino-aprendizagem. Logo, uma das preocupações iniciais foi a de evitar desenvolver a prática de ensino sob o prisma da educação bancária, onde “o educador é o que sabe; os educandos os que não sabem”⁴⁶. A educação do tipo bancária funciona como um sucedâneo de qualidade duvidosa que tende a substituir a aprendizagem e a interrogação pela simples repetição de conteúdos já acabados. Desta forma, os conteúdos chegam ao estudante prontos a utilizar e sem a necessidade que este os pense. No fundo, estamos diante da lógica do «pronto-a-consumir» como fórmula escolar. O enorme potencial didáctico da filosofia parece assim irremediavelmente condenado a permanecer à porta das salas de aula.

A disposição dos conteúdos, bem como a selecção de textos, permite que os estudantes dêem conta daquilo que pensam – relacionando as suas vivências com os

⁴⁶ Paulo Freire, *op. cit*, p. 68.

conteúdos e autores estudados. É precisamente nesta teia de sentido⁴⁷ – de textos e discursos – que se vai construindo o mundo da compreensão comum. Retornando ao que já foi aduzido no segundo capítulo deste trabalho, trabalhar temas como a tolerância ou a necessidade de diálogo não implica necessariamente educar para a democracia ou para a diferença. Planificar a aula para que o estudante possa participar activamente na construção da definição de cultura ou reflectir através de dilemas que gerem debate são estratégias fundamentais para que exista, de facto, uma educação para a democracia. A utilização deste género de materiais estimula a participação do estudante, ao mesmo tempo que exercita a competência de leitura e problematização.

No entanto, senti que seria necessário algo mais para suscitar o interesse das turmas pela matéria em questão. O manual adoptado pela escola e em linha com a maioria dos manuais da disciplina, subalternizava a questão da cultura face aos valores. Aí constava somente a definição canónica de E. B. Tylor e a categorização de cultura efectuada por Malinowski. Desta forma, a questão da cultura encontra-se, no manual, remetida para o fim do capítulo ocupando somente duas páginas. Uma descrição tão sumária conduz necessariamente a uma concepção apaziguadora e acrítica de cultura por parte dos estudantes. A solução encontrada consistiu na reordenação dos conteúdos de forma aprofundar a questão no início da subunidade. Todavia, a definição de cultura por Tylor e Eliot surge apenas no terceiro ponto da planificação, após a recolha das opiniões dos estudantes sobre o conceito e a incursão no universo literário para aprofundar as dimensões de «civilizado» e «selvagem». A disposição aqui sugerida foi elaborada com a finalidade de evitar que os estudantes se deparassem com um produto pensado previamente e sobre o qual nada mais se espera do que a sua memorização.

Contudo, a importância conferida ao debate com os estudantes não deve descurar outras especificidades do trabalho filosófico. As competências de leitura, interpretação e escrita são igualmente avaliadas durante as aulas. Fichas de trabalho como o «Papalagui», «Angmagssalik» ou «Narciso por medida», para além de funcionarem como preciosos pontos para reflectir acerca da nossa própria cultura, possibilitam a aferição das capacidades de interpretação, escrita e argumentação dos estudantes. A visão «de fora» – *reflexão-outra* – que brota de alguns dos textos seleccionados visa servir de contraponto à habitual análise feita pelos povos ditos «civilizados» acerca dos

⁴⁷ Cf. Joaquim Cerqueira Gonçalves, *Fazer filosofia: Como e onde?*.

valores e da cultura dos «selvagens». Colocarmo-nos fora, no campo dos analisados, daqueles sobre quem o analisador lança o anátema, da violência e estranheza, constituiu um ponto fulcral no exercício aqui proposto.

A cultura, tal como os valores que a compõem, definem-se através do seu dinamismo e da capacidade de absorver novas realidades. Assim, não faz sentido apresentar estas temáticas desprezando por completo o pensar dos estudantes e apostando tão só na memorização e repetição de conteúdos.⁴⁸ Desta forma, optou-se pela criação de alguns espaços dialógicos onde professor e estudantes procuraram resolver dilemas e ultrapassar as dificuldades erigidas por preconceitos amplamente difundidos.

d) Casos de aula

Para esta secção foram seleccionadas duas situações ocorridas durante a Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária Manuel Cargaleiro. O primeiro caso ocorreu aquando da leccionação à turma «C» e foi replicado para a turma «D» com relativo sucesso. A segunda situação apresenta-se como uma reflexão sobre uma dificuldade sentida durante a prática de leccionação.

Depois da apresentação e leitura em conjunto do texto «Angmagssalik» procedeu-se à divisão da turma em pequenos grupos para a realização do exercício proposto. A realização de trabalho cooperativo possibilita ao estudante a organização das estratégias e tarefas em grupo, fomenta o espírito de entreajuda e desenvolve a capacidade de diálogo com os pares. Cada grupo é constituído por três ou quatro estudantes exigindo de todos uma participação activa na realização do exercício. No entanto, quando inquiria um grupo sobre o interesse do texto e as dificuldades que sentiam na realização do exercício apercebi-me, para minha surpresa, que o texto não suscitou interesse na maioria dos estudantes. Esse facto estava na origem da pobre qualidade das respostas produzidas pelos grupos. Contudo, aproveitei o conhecimento dos interesses dos estudantes, obtido através da realização do inquérito, e perguntei se tinham visto o filme

⁴⁸ “Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador” Paulo Freire, *op. cit.*, p. 79.

Avatar de James Cameron, recentemente estreado nas salas de cinema e que conheceu um enorme impacto mediático. Perante a resposta positiva de todos os estudantes iniciiei uma tentativa conjunta para relacionar o choque cultural relatado por Jacquard e as óbvias afinidades com a película cinematográfica. Surpreendentemente, os estudantes reagiram muito positivamente iniciando uma vasta lista de ligações entre os dois elementos e aprofundando o sentido do texto. Uma das mais inesperadas ligações surgiu de um estudante que relacionou um ritual presente em *Avatar* com a prece feita pelo povo Inuit durante a caça à foca. A atenção conferida a uma passagem que podia facilmente ser esquecida durante a leitura inicial releva o súbito interesse no exercício. Na verdade, foi notória, em quase todos os grupos, uma motivação reforçada na realização de um exercício que, a partir desse momento, se relevou interessante e significativo para eles. Decidi, em seguida, replicar a estratégia à turma «D» com resultados igualmente satisfatórios. Este pequeno relato vem confirmar que a “consideração dos interesses, motivações e necessidades individuais”⁴⁹ constituem pilares fundamentais para uma saudável relação pedagógica.

A segunda situação ocorreu durante a aula dedicada à introdução do termo «valor». Tal como estipulado na planificação, o último terço da aula estava dedicado à realização do exercício sobre o dilema de Heinz e posterior debate. Todavia, poucos minutos após a leitura do texto, iniciou-se espontaneamente uma discussão em torno da hipotética acção de Heinz. Apesar de lhes parecer injusta a quantia e intransigência manifestada pelo farmacêutico, a verdade é que o roubo também não se afigurava como uma solução plenamente viável. Uma razoável porção dos estudantes advogava um mecanismo compensatório que, permitindo a Heinz adquirir o medicamento, pagava o preço pedido pelo farmacêutico. Depois de explorar um pouco a resposta e concordar que se tratava de uma boa solução, pedi que excluíssem essa possibilidade da equação e se centrassem apenas nos dados presentes no texto. No entanto, o debate entre os estudantes continuou e se a maioria concordava com a decisão de assaltar a farmácia, outros havia que consideravam inaceitável o roubo de um produto que tinha custado ao farmacêutico vários anos do seu trabalho. Perante uma discussão bastante profícua e devido à parca experiência na gestão deste género de situações, não existiu uma adequada gestão de tempo e duas das três questões não obtiveram resposta em tempo útil. Quando soou o toque para o final da aula pedi que terminassem o exercício em casa e o trouxessem para

⁴⁹ José Morgado, *A Relação Pedagógica*, p.46.

a próxima aula. Apesar de, na aula seguinte, ter existido a apresentação das respostas por alguns alunos, a verdade é que não foi possível proceder a uma razoável verificação das aprendizagens. Em suma, não existiu o devido cuidado na gestão de tempo de forma a permitir a realização do exercício e o posterior confronto de ideias.

e) Avaliações

O processo avaliativo foi constituído sob dois eixos fundamentais: a organização de um portefólio individual que contém os trabalhos realizados ao longo do período e a realização de provas escritas. A estrutura descrita reflecte o modelo já em utilização pela Professora Antónia Neves e adoptado para a subunidade em questão.

O portefólio é composto pelos trabalhos de grupo, relatórios de aula e projectos desenvolvidos em parceria com outras disciplinas. Esse trabalho foi entregue no final do período e avaliado pela professora cooperante. Assim, fiquei encarregue de desenvolver a prova de diagnóstico, o teste formativo, a matriz para o teste e o teste sumativo. No que concerne à prova de diagnóstico, a avaliação foi meramente no campo qualitativo, onde se procurou localizar as dificuldades dos estudantes. O teste sumativo, assim como o teste formativo, são compostos por três grupos. O primeiro é composto por perguntas de escolha múltipla, ou de verdadeiro ou falso, e permite aferir o conhecimento e capacidade de análise do estudante. No segundo grupo são testadas as capacidades de relação e aplicação dos conteúdos trabalhados através da resposta a três questões. O derradeiro grupo é composto por uma questão de desenvolvimento e um tema sobre o qual é necessário desenvolver um texto argumentativo, testando as competências ligadas à compreensão e argumentação sobre os conteúdos propostos.

A avaliação das provas seguiu o critério de correcção desenvolvido para o efeito, onde se operou uma distinção geral entre o âmbito científico e o âmbito formal da resposta. Esta distinção permite uma melhor aferição das competências e dificuldades dos estudantes face à matéria leccionada. Os resultados obtidos foram bastante satisfatórios e reflectiram, em vários casos, uma real evolução nas competências adquiridas em especial na interpretação e na capacidade argumentativa. Importa frisar

que as provas foram realizadas apenas depois da leccionação da subunidade «A dimensão ético-política», o que justifica a presença maioritária de conteúdos ligados às questões éticas.

Capítulo VII

Reflexões finais

Chegado o momento de proceder ao balanço final do trabalho desenvolvido interessa, em primeiro lugar, reflectir sobre as opções tomadas ao longo de todo o processo. A proposta apresentada pretendeu trabalhar os conteúdos da subunidade em comunicação com o saber⁵⁰ dos estudantes, valorizando o fascinante processo de descoberta. Apesar da limitada experiência – a nível pessoal e profissional – tentei fazer com que as aulas funcionassem como um caminho para desvelar uma porção de mundo.⁵¹ A novidade e o espanto foram elementos que experimentei introduzir na Prática de Ensino Supervisionada para gerar um maior interesse e participação das turmas. A estratégia de encetar um diálogo produtivo – centrado nos conteúdos da disciplina mas sem desprezar as motivações e interesses dos estudantes – revelou-se uma opção com resultados extremamente animadores. Apesar do número de alunos, em cada uma das turmas, ultrapassar as duas dezenas, os exercícios realizados individualmente ou em cooperação com pares permitiu um contacto mais próximo com as características individuais dos alunos. Em alguns casos, uma breve troca de ideias com o aluno sobre o tema do texto dissipava o desinteresse ou insegurança deste face ao exercício, permitindo assim que este a realização do exercício.

⁵⁰ “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” Paulo Freire, *op. cit.*, p.67.

⁵¹ “A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo. Face à criança, é um pouco como se ele fosse um representante dos habitantes adultos do mundo que lhe apontaria as coisas dizendo: «Eis aqui o nosso mundo!»” Hannah Arendt, “A crise na Educação” em: *Quatro textos excêntricos*, p. 43.

Todavia, algumas estratégias revelaram-se pouco adequadas ou obtiveram resultados inesperados. Aquando da elaboração da prova de diagnóstico, selecionei um excerto do conto *Bartleby, o Escrivão*, de Melville, possibilitando uma ponte entre o tema da acção humana e dos valores e o universo literário. Ciente da estranheza do texto, esperava que esse facto alimentasse a curiosidade dos estudantes e os levassem a relacionar os conteúdos da disciplina com vários outros domínios do conhecimento humano. Contudo, os estudantes manifestaram dificuldades tanto na componente interpretativa como no plano reflexivo e argumentativo. Face aos resultados obtidos na prova de diagnóstico, concluí que o texto seleccionado não se coadunou com o carácter da prova e com as aprendizagens dos estudantes. O excesso de entusiasmo em apresentar possíveis pontos de comunicação entre a filosofia e a literatura, aliado à inexperiência e a algum desconhecimento do patamar interpretativo dos estudantes que ingressam no ensino secundário estiveram, sem quaisquer dúvidas, na origem desta decisão. No entanto, este acontecimento alertou para a necessidade de repensar os materiais e as estratégias pedagógicas mais adequadas ao nível de ensino. Os textos seleccionados, após a prova de diagnóstico, mostraram-se adequados e manifestaram nos estudantes um satisfatório grau de interesse.

O exercício relativo ao dilema de Heinz constituiu outro elemento que, no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, exigiu um repensar de estratégias. A aula foi planificada reservando cerca de trinta minutos para a execução da tarefa. No entanto, o exercício compreendia a vertente escrita e um posterior debate, elementos que exigiam uma subdivisão do tempo e que não foram devidamente acautelados. As consequências já foram descritas no capítulo anterior e devem-se sobretudo a uma deficiente gestão de tempo.

O presente relatório pretendeu enfatizar a necessidade da promoção de espaços de diálogo, reflexão e debate em sala de aula. Para que tal aconteça importa, em primeiro lugar, estabelecer ligação entre os conteúdos e os interesses gerais dos estudantes. Os objectivos da subunidade em questão são sobretudo de vocação civilizacional. Aprender a dialogar, compreender as diferenças e desenvolver um espírito crítico e tolerante, apresentam-se como estruturas basilares do tema «A acção humana e os valores: Os valores – análise e compreensão da experiência valorativa». Contudo, a mera exposição deste tipo de conteúdos, sem a existência de um espaço

onde os estudantes possam dar conta do seu pensar, revela-se totalmente improdutivo. Não faz sentido apresentar os temas relacionados com a cultura e os valores recorrendo para isso a posturas dogmáticas e a aulas de cariz somente expositivo. Por outro lado, é importante escolher materiais e estratégias que preservem a qualidade dos conteúdos a trabalhar e possibilitem a aquisição de competências nos estudantes. Este relatório visou demonstrar a viabilidade e eficácia deste tipo de metodologia, principalmente no que respeita ao desenvolvimento das capacidades argumentativas e relacionais dos estudantes. Trabalhar temas como a democracia ou a cultura partindo de definições fechadas e recorrendo a metodologias exclusivamente expositivas, mais não é do que uma prática de adestramento que, devido à sua própria natureza, não conduz à aquisição das competências necessárias.

Em suma, o caminho aqui relatado foi povoado por algumas falhas, mas também por momentos extremamente positivos. O interesse manifestado pelas duas turmas, na forma apaixonada como eram esgrimidos argumentos, é prova da validade e potencial significativo dos conteúdos trabalhados. Na verdade, permitir que os estudantes contribuam para a construção de sentido, isto é, que lhes seja possível reflectir – a partir de um texto ou problemática – sobre as questões presentes nesta subunidade, conduz a resultados muito animadores ao nível da argumentação e capacidade crítica. Procurou-se, principalmente através da utilização de dilemas, criar um «espaço» em aula onde fosse possível aprofundar a reflexão sobre as temáticas e relacionar os conteúdos com a nossa visão do mundo. Deixar uma porta aberta para a reinvenção criativa, sem que isso implique o menosprezo pelo contacto directo com os textos de cariz filosófico, permitiu conservar o interesse dos estudantes e alcançar os objectivos propostos no programa da disciplina.

ANEXOS

Anexo I: Planificações de aula

1ª Aula Tema	Número de aulas	Objectivos Gerais	Conteúdos	Estratégias de trabalho	Materiais	Bibliografia
<p>II- A acção humana e os valores</p> <p>2.2- Valores e cultura – a diversidade e o diálogo de culturas</p>	1 aula de 90 minutos	<p>1. Conferir as noções da turma acerca dos conceitos centrais e diagnosticar dificuldades iniciais acerca o tema.</p> <p>2. Fornecer algumas definições de cultura e mostrar a comunicação do tema com outras áreas do pensamento.</p> <p>3. Promoção do espírito crítico e de ferramentas argumentativas.</p> <p>Conceitos fundamentais: <i>cultura, civilização, selvagem, e hierarquia valorativa.</i></p>	<p>- O que entendemos por cultura? Recolha de opiniões e introdução do tema.</p> <p>- As dicotomias: «culto»/«inculto» e «civilizado»/ «selvagem».</p> <p>- O confronto entre «civilizados» e «selvagens» na literatura.</p> <p>- O que é cultura? Definições de E.B. Tylor e T.S. Eliot.</p> <p>-Um outro prisma: a avaliação dos Papalagui pela tribo Tiavéa. A inversão dos papéis «civilizado»/«selvagem».</p>	<p>Relatório da aula anterior a ser apresentado por aluno. (15 minutos)</p> <p>Introdução ao tema e explicitação dos conteúdos (45 minutos)</p> <p>Realização do exercício «O Papalagui nunca tem tempo». (30 minutos)</p>	<p>- Aplicação <i>Powerpoint</i>.</p> <p>- Texto «O Papalagui nunca tem tempo».</p>	<p>- Manual.</p> <p>- Discursos de Tuiavii chefe da tribo Tiavéa nos mares do sul, <i>Papalagui</i>.</p> <p>- Joseph Conrad, <i>A Estalagem das Duas Bruxas</i>.</p> <p>- Joseph Conrad, <i>O Coração das Trevas</i>.</p> <p>- T.S. Eliot, <i>Notas para uma Definição de Cultura</i>.</p> <p>- Paul Edwards (edit.), <i>The Encyclopedia of Philosophy</i>.</p>

2ª Aula Tema	Número de aulas	Objectivos Gerais	Conteúdos	Estratégias de trabalho	Materiais	Bibliografia
<p>II- A acção humana e os valores</p> <p>2.1- Valores e valoração – a questão dos critérios valorativos.</p>	<p>1 aula de 90 minutos</p>	<p>1. Compreender a relação e a importância dos valores no contexto cultural.</p> <p>2. Discernir a natureza subjectiva da interpretação valorativa e a aceção moral de valor e da sua concepção material.</p> <p>3. Reflectir sobre os critérios valorativos no dilema apresentado.</p> <p>4. Debater com os restantes colegas as possíveis consequências da acção de Heinz.</p> <p>Conceitos fundamentais: <i>valor, juízos de facto, juízos de valor e axiologia.</i></p>	<p>- «Valor»: uma definição inicial.</p> <p>- Distinção entre juízos de facto e juízos de valor.</p> <p>- Valor: a sua qualidade moral e material.</p> <p>- Valores: o seu carácter subjectivo. Quais os valores fundamentais na nossa cultura?</p> <p>- Análise de dilema. Heinz deve roubar o medicamento? O confronto entre valores de cariz material e moral.</p>	<p>Relatório da aula anterior a ser apresentado por aluno. (15 minutos)</p> <p>Introdução ao tema e explicitação dos conteúdos (45 minutos)</p> <p>Realização do exercício «O dilema de Heinz». (30 minutos)</p>	<p>- Aplicação <i>Powerpoint</i>.</p> <p>- Ficha de trabalho: «O dilema de Heinz».</p>	<p>- Manual.</p> <p>- Discursos de Tuivavii chefe da tribo Tiavéa nos mares do sul, <i>Papalagui</i>.</p> <p>- M. Odete Valente, <i>A Educação para os Valores</i>.</p> <p>- R. Marques, <i>Valores éticos e cidadania na escola</i>.</p>

3ª Aula Tema		Objectivos Gerais	Conteúdos	Estratégias de trabalho	Materiais	Bibliografia
<p>II- A acção humana e os valores</p> <p>2.1- Valores e valoração – a questão dos critérios valorativos.</p>	1 aula de 90 minutos	<p>1. Compreender os diferentes caracteres dos valores.</p> <p>2. Reflectir acerca da concepção objectiva e subjectiva de valor.</p> <p>3. Identificar e compreender a existência de valores trans-subjectivos.</p> <p>4. Reflectir sobre uma hipotética crise de valores e a consequente extinção dos valores globalmente partilhados.</p> <p>Conceitos fundamentais: <i>axiologia, crise, critérios trans-subjectivos de valoração, hierarquização, historicidade e objectivismo/subjectivismo axiológico.</i></p>	<p>-As características dos valores: a sua polaridade, historicidade e hierarquização.</p> <p>-O Homem e os valores: Da tábua valorativa ao puro subjectivismo axiológico.</p> <p>-A procura de valores partilhados por todas as culturas: valores trans-subjectivos.</p> <p>-Enfrentamos actualmente uma crise de valores? Leitura e debate do texto «Narciso por medida».</p>	<p>Relatório da aula anterior a ser apresentado por aluno. (15 minutos)</p> <p>Explicitação dos conteúdos e abertura de momentos dialógicos (45 minutos)</p> <p>Leitura e debate do texto «Narciso por medida» (30 minutos)</p>	<p>- Aplicação <i>Powerpoint</i>.</p> <p>- Texto «Narciso por medida»</p>	<p>- Manual.</p> <p>- B., Espinosa, <i>Tratado Teológico-Político</i>.</p> <p>- F. Nietzsche, <i>Para a Genealogia da Moral</i></p> <p>- G.Lipovetsky, <i>A Era do Vazio</i>.</p> <p>- I. Kant, <i>A Paz Perpétua e Outros Opúsculos</i>.</p>

4ª Aula Tema	Número de aulas	Objectivos Gerais	Conteúdos	Estratégias de trabalho	Materiais	Bibliografia
<p>II- A acção humana e os valores</p> <p>2.2- Valores e cultura – a diversidade e o diálogo de culturas</p>	<p>1 aula de 90 minutos</p>	<p>1. Diferenciar as noções de cultura e sociedade.</p> <p>2. Identificar e distinguir os elementos instrumentais de cultura dos elementos ideológicos.</p> <p>3. Compreender o actual desafio do multiculturalismo.</p> <p>4. Reflectir sobre o tema do choque entre culturas.</p> <p>5. Aprender a trabalhar em conjunto para a resolução do exercício.</p> <p>Conceitos fundamentais: <i>cultura, sociedade e multiculturalismo.</i></p>	<p>- Cultura e sociedade.</p> <p>- Cultura: o modo de vida de uma sociedade?</p> <p>- Cultura: o seu carácter dinâmico.</p> <p>- Malinowski e os elementos instrumentais e ideológicos da cultura.</p> <p>- Introdução ao tema da multiculturalidade.</p> <p>- «Angmagssalik»: o choque de culturas.</p>	<p>Relatório da aula anterior a ser apresentado por aluno. (15 minutos)</p> <p>Introdução ao tema e exposição (45 minutos)</p> <p>Actividade de grupo a partir de «Angmagssalik» (30 minutos)</p>	<p>- Aplicação <i>Powerpoint.</i></p> <p>- Ficha de trabalho «Angmagssalik»</p>	<p>- Manual</p> <p>- Aristóteles, <i>Geração dos animais.</i></p> <p>- Aristóteles, <i>Política.</i></p> <p>- Albert Jacquard, <i>Voici le temps du monde fini.</i></p> <p>- Immanuel Kant, <i>Fundamentação da Metafísica dos Costumes.</i></p>

5ª Aula Tema	Número de aulas	Objectivos Gerais	Conteúdos	Estratégias de trabalho	Materiais	Bibliografia
II- A acção humana e os valores 2.2- Valores e cultura – a diversidade e o diálogo de culturas	1 aula de 90 minutos.	1. Dar conta da diversidade cultural como elemento essencial das instituições e dos ideais humanistas. 2. Tomar conhecimento das barreiras que impossibilitam um verdadeiro diálogo intercultural. 3. Reflectir sobre os perigos de uma postura etnocêntrica ou relativista. 4. Compreender a especificidade dos desafios que surgem ao interculturalismo. 5. Reflectir sobre as posturas recentemente adoptadas por países europeus a partir de um texto de cariz jornalístico. Conceitos fundamentais: <i>etnocentrismo, hierarquização racial, racismo, relativismo cultural, interculturalismo e xenofobia.</i>	- As sociedades actuais; a comunidade europeia e o espaço <i>schengen</i> . - Obstáculos ao diálogo cultural: Etnocentrismo, ou a crença na hierarquização racial, a semente do racismo e discriminação. - Obstáculos ao diálogo cultural: Relativismo cultural, uma proposta subtil. Análise ao caso de Fauziya. - Interculturalismo: o caminho do respeito, diálogo e do enriquecimento mútuo das culturas. - Análise ao caso presente no texto «Imigração».	Relatório da aula anterior a ser apresentado por aluno. (15 minutos) Exposição de aula recorrendo a temas com potencial dialógico. (60 minutos) Realização do exercício «Imigração». (15 minutos)	- Aplicação <i>Powerpoint</i> . - Texto «Etnocentrismo.» - Texto «O caso de Fauziya». - Ficha de trabalho «Imigração».	- Manual - Albert Jacquard, <i>Elogio da Diferença</i> . - James Rachels, <i>Elementos de Filosofia Moral</i> . - T.S. Eliot, <i>Notas para uma Definição de Cultura</i> . - Site Euronews

Anexo 2:

Textos, excertos e fichas de trabalho

1ª Aula

Texto

«O Papalagui nunca tem tempo»

O Papalagui adora o metal redondo e o papel forte, gosta de encher a barriga com uma série de líquidos provenientes de frutos mortos, e com carne de porco, boi e outros horríveis animais, mas acima de tudo gosta de uma coisa que se não pode agarrar e que no entanto existe: o tempo. Leva-o muito a sério e conta toda a espécie de tolices acerca dele. Embora não possa haver mais tempo do que o que medeia do nascer ao pôr-do-sol, isso para o Papalagui nunca é o bastante.

O Papalagui nunca está contente com o tempo que lhe coube e censura ao Grande Espírito o não lhe ter dado mais. Chega mesmo a blasfemar contra Deus e a sua grande sabedoria, dividindo e subdividindo cada novo dia que nasce segundo um plano bastante preciso. [...]

Ao ouvir o barulho da máquina do tempo, queixa-se o Papalagui assim: «Que pesado fardo! Mais uma hora que se passou!» E, ao dizê-lo, mostra geralmente um ar triste, como alguém condenado a uma grande tragédia. No entanto, logo a seguir principia uma nova hora! [...]

Pretendem alguns Papalaguis que nunca têm tempo. Correm desvairados de um lado para o outro como se estivessem possuídos pelo *aitu*⁵² e causam terror e desgraça onde quer que cheguem, só porque perderam o seu tempo. Esse estado de frenesi e demência é uma coisa terrível, uma doença que nenhum homem de medicina pode curar, doença que atinge muitos homens e que os leva à desgraça. [...]

Vi um homem cuja cabeça parecia prestes a estoirar, e cujo rosto passava sucessivamente do vermelho ao verde, um homem que rolava os olhos em todos os sentidos, que abria a boca como um peixe que vai morrer e batia com os pés e com as

⁵² Diabo

mãos, tudo porque o seu criado chegara um pouco mais tarde do que tinha prometido. Esse atraso mínimo representava para o amo uma perda enorme e irreparável. O criado teve que se ir embora da cabana, pois o Papalagui expulsou-o, dizendo: «Já me roubaste muito tempo! Quando um indivíduo não tem a mínima consideração pelo tempo, só estamos a perder o nosso com ele!»

Encontrei, uma única vez, um homem que não se queixava de estar a perder tempo e que o tinha de sobra; mas esse era pobre, sujo e desprezado. As pessoas desviavam-se, para o evitar, e ninguém o respeitava. Não entendi tal comportamento, pois ele andava devagar e tinha um olhar sorridente, calmo e bondoso. Quando lhe perguntei a razão disso, o seu rosto crispou-se e respondeu-me com voz triste: «Nunca soube empregar o meu tempo de maneira útil; é por isso que não passo de um pobre-diabo desprezado por toda a gente!». Aquele homem tinha tempo, mas nem mesmo ele era feliz. [...]

Oh meus queridos irmãos! Nos nunca nos queixámos do tempo, amámo-lo e acolhemo-lo tal como ele era, nunca corremos atrás dele, nunca tentámos amalgamá-lo ou cortá-lo em pedaços. Nunca ele nos deixou desesperados ou acabrunhados. Se algum de nós há aí a quem falte tempo, que diga! Todos nós o possuímos em quantidade, não temos razões de queixa. Não precisamos de mais tempo do que o que temos, temos sempre tempo suficiente. Sabemos que atingiremos o nosso alvo a tempo, e que muito embora ignoremos quantas luas se passaram, o Grande Espírito nos chamará quando lhe aprover. Devemos curar o Papalagui da sua loucura e desvario, para que ele volte a ter a noção do verdadeiro tempo que tem perdido. Devemos destruir as suas pequenas máquinas do tempo e levá-lo a confessar que há muito mais tempo do nascer ao pôr-do-sol do que ao homem lhe é dado gastar.

Excertos

“O homem pré-histórico amaldiçoava-nos, fazia-nos um pedido ou dava-nos boas-vindas? – Sabe-se lá! Entre nós e a compreensão daquilo que nos cercava havia uma ruptura: deslizávamos como fantasmas, secreta e maravilhosamente espantados como homens em perfeito juízo perante um animado tumulto de manicómio.”

J. Conrad, *O Coração das Trevas*

“Ao voltar-se, o Senhor Burne viu que toda a população masculina do lugarejo os seguia sem ruído por sobre aquele tapete elástico. As mulheres olhavam-nos do limiar das habitações, e as crianças, segundo parecia, tinham-se dissimulado pelos cantos. A aldeia conhecia os navios de vista, de longe, mas estrangeiro algum desembarcara no lugar há cem anos ou mais do que isso.”

J. Conrad, *A Estalagem das Duas Bruxas*

“Cultura ou Civilização [é] aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, morais, leis, costumes, e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade.”

E. B. Tylor, *Primitive Culture*

“Cultura pode até ser descrita simplesmente como aquilo que torna a vida digna de ser vivida [e um] valeu a pena ter existido essa civilização [...] Modo de vida total de um povo.”

T.S. Eliot, *Notas para uma Definição de Cultura*

2ª Aula

Ficha de trabalho

«O dilema de Heinz»

Uma mulher estava a morrer, com um tipo especial de cancro. Havia um medicamento que, segundo pensavam os médicos, podia salvá-la. Era uma forma de *radium* que um farmacêutico, na mesma cidade, descobrira recentemente. A manipulação do medicamento era cara, mas o farmacêutico cobrava dez vezes mais do que o preço de custo. Pagava \$200 pelo *radium* e cobrava \$2,000 por uma pequena dose do medicamento. O marido da senhora doente, Heinz, recorreu a toda a gente que conhecia para pedir emprestado o dinheiro, mas só reuniu \$1,000, o que era apenas metade do custo. Disse ao farmacêutico que a sua mulher estava a morrer e pediu-lhe para o vender mais barato ou se o podia pagá-lo mais tarde. Mas o farmacêutico disse: “Não, descobri o medicamento e vou fazer dinheiro com ele.” Então, Heinz fica desesperado e pensa em assaltar a loja do homem e roubar o medicamento para a sua mulher.

Maria Odete Valente, *A Educação para os Valores*

- 1- Quais são, em teu entender, os valores que estão presentes no texto?
- 2- Heinz devia roubar o medicamento? Justifica a resposta.
- 3- Supõe que Heinz não tinha quaisquer laços afectivos com a doente. Heinz deveria, mesmo assim, roubar o medicamento? Justifica a resposta.

3ª Aula

Texto

«Narciso por medida»

Após a agitação política e cultural dos anos sessenta, que podia parecer ainda um investimento de massa da coisa pública, é uma desafeção generalizada que ostensivamente se afirma no social, tendo por corolário o refluir dos interesses no sentido de preocupações puramente pessoais e isto independentemente da crise económica. A despolitização e a dessindicalização ganham proporções nunca antes atingidas, a esperança revolucionária e a contestação estudantil desapareceram, a contracultura esgota-se, raras são as causas ainda capazes de galvanizarem a longo prazo as energias. A *res publica* encontra-se desvitalizada, as grandes questões «filosóficas», económicas, políticas ou militares suscitam mais ou menos a mesma curiosidade desenvolvida do que um qualquer *fait divers*; todos os «cumes» se abatem pouco a pouco, arrastados pela vasta operação de naturalização e banalização sociais. Só a esfera privada parece sair vitoriosa desta vaga de apatia; zelar pela própria saúde, preservar a sua situação material, perder os «complexos», esperar que cheguem as férias: viver sem ideal e sem fim transcendente tornou-se possível. [...]

Viver no presente, apenas no presente e não já em função do passado e futuro, é esta «perda do sentido da continuidade histórica», esta erosão do sentimento de pertença a uma «sucessão de gerações enraizadas no passado e prolongando-se no futuro» que, segundo Chr. Lasch, caracteriza e engendra a sociedade narcísica. Hoje vivemos para nós próprios, sem nos preocuparmos com as nossas tradições nem com a nossa posteridade: o sentido histórico sofre a mesma deserção que os valores e as instituições sociais. [...]

Quando o futuro se mostra ameaçador e incerto, resta a retracção sobre o presente, que não pára de ser protegido, arranjado e reciclado numa juventude sem fim. Ao mesmo tempo que põe o futuro entre parêntesis, o sistema procedo à «desvalorização do passado», impaciente por cortar as amarras das tradições e territorialidades arcaicas e por instituir uma sociedade sem base de ancoragem nem opacidade; juntamente com esta indiferença pelo tempo histórico, instaura-se o

«narcisismo colectivo», sintoma social da crise generalizada das sociedades burguesas, incapazes de enfrentarem o futuro sem desespero.

G.Lipovetsky, *A Era do Vazio*, pp.48-49.

Excertos

“Dos fundamentos do Estado, já aqui expostos, resulta com toda a evidência que o seu fim último não é dominar nem subjugar os homens pelo medo e submetê-los a um direito alheio; é, pelo contrário, libertar o indivíduo do medo a fim de que ele viva, tanto quanto possível, em segurança, isto é, a fim de que mantenha da melhor maneira, sem prejuízo para si ou para os outros, o seu direito natural a existir e a agir. [...] O verdadeiro fim do Estado é, portanto, a liberdade.”

B. Espinosa, *Tratado Teológico-Político*

“A constituição fundada, em primeiro lugar, segundo os princípios da liberdade dos membros de uma sociedade (enquanto homens); em segundo lugar, em conformidade com os princípios da dependência de todos em relação a uma única legislação comum (enquanto súbditos); e, em terceiro lugar, segundo a lei da igualdade dos mesmos (enquanto cidadãos) é a única que deriva da ideia de contrato originário, em que se deve fundar toda a legislação jurídica de um povo – é a constituição republicana.”

I. Kant, *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*

“É possível que a palavra alemã Mensch [homem] (manas) exprima ainda alguma coisa desse sentimento do homem para consigo próprio: o homem designava-se como ser que mede valores, ser que estabelece valores e faz medições, o «animal avaliativo por excelência».”

F. Nietzsche, *Para a Genealogia da Moral*

4ª Aula

Ficha de Trabalho

«Angmagssalik»

Como não evocar aqui Angmagssalik, esta pequena aldeia na costa este de Gronelândia, onde algumas centenas de Inuit têm vivido completamente isolados, até a chegada dum explorador dinamarquês em 1884?

Lá, não há árvores, o Inverno prolonga-se por 10 meses, a neve e o gelo cobrem as rochas e o mar; mas o fiorde imenso, onde os glaciares desembocam no oceano, está repleto de focas. Estes animais fornecem carne, óleo, roupa de pele, e os seus ossos permitem caçar outras focas.

Lá sobreviviam seres humanos, tirando à natureza só os recursos constantemente renovados pelo ciclo de estações.

Desenvolveu-se uma civilização tendo a foca como base. Os habitantes de Angmagssalik fizeram muito mais do que sobreviver. Construíram uma certa alegria de vida e encontraram respostas à angústia da desapareição final: para eles, os mortos reencarnem, enriquecidos com toda a experiência da vida anterior, no primeiro bebé que nasce. Assim, são algumas centenas de almas que constantemente morrem e renascem.

E isto é tão verdade para as focas como para os humanos. Matar uma foca não é considerado uma vitória na luta entre o ser humano e o animal. A vítima aceitou o seu destino. Antes de comer, cada um diz, como tipo de penitência: "Obrigado foca, por me ter dado a tua carne." Para os Inuit de Angmagssalik, o tempo não era esta riqueza que se esgota sem perdão, esta água que nos escorre entre os dedos, apesar de todos os esforços para a reter. O tempo retomava-se a si próprio, sempre renovado. O ciclo do nascimento, da vida, da morte logo seguido de novo nascimento, parecia o ciclo das estações.

O equilíbrio era flutuante, segundo a abundância das focas, mas era duradouro, tão duradouro como o planeta.

Brutalmente chegou a civilização, ou antes, a nossa civilização. A época já não era de colonização ou de submissão dos "selvagens" descobertos. Os Inuit foram tratados com

respeito, foram ocidentalizados, evangelizados e os descobridores encarregaram-se deles.

O resultado é um etnocídio. Em menos dum século, o essencial da sua cultura foi perdida, definitivamente esquecida; não sabem mais construir *kayaks*, preferem os pratos europeus à carne de foca, e afundam no álcool a sua tristeza de não ter mais nada para fazer. Sempre foram 400 até 500. Hoje, graças a um serviço de saúde eficaz, são mais de 3000. As suas casas pré-fabricadas vêm da Dinamarca, o petróleo para as suas embarcações e o aquecimento vem dos Estados Unidos. Tão dependente do resto da humanidade, como os astronautas na lua, já não estão “em casa”.

Claro que tudo isto não é directamente a obra do descobridor. A própria comunidade transformou-se. Mas todos os equilíbrios foram rompidos, em primeiro lugar o equilíbrio demográfico. O lugar não é outro; já não há lugar...

(Albert Jacquard, *Voici le temps du monde fini*, Seuil, 1991)

Questões

- 1- Indiquem os elementos culturais dos Inuit antes da chegada dos dinamarqueses diferenciando entre elementos instrumentais e ideológicos.
- 2- A chegada da civilização ocidental trouxe consigo muitas alterações à cultura Inuit. Quais foram essas mudanças?
- 3- “A cultura dinamarquesa é mais avançada do que a cultura Inuit.” Concordam com esta afirmação? Justifiquem a resposta.
- 4- Destacam algum factor positivo desta relação entre as duas culturas?

Excertos

“Uma terceira pessoa encontra em si um talento natural que, cultivado em certa medida, poderia fazer dele um homem útil sob vários aspectos. [...] E então vê que na verdade uma natureza com uma tal lei universal poderia ainda subsistir, mesmo que o homem (como os habitantes dos mares do Sul) deixasse enferrujar o seu talento e cuidasse apenas de empregar a sua vida na ociosidade, no prazer, na propagação da espécie, numa palavra – no gozo;”

Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*,

trad. Paulo Quintela, Lisboa, edições 70, 2005, p.61.

“ A palidez e a ausência de vasos sanguíneos [na mulher] é sempre mais visível, e é óbvio o desenvolvimento deficiente do seu corpo comparado com o do homem.”

Aristóteles, *Geração dos animais*, 727a 24-25.

“O macho é por natureza superior e a fêmea inferior [...] há um que governa e outro que é governado.”

Aristóteles, *Política*, 1254b 6-14.

5ª Aula

Texto

«Etnocentrismo»

Quase não é necessário interrogar demoradamente os nossos concidadãos para verificar que no seu espírito tais desigualdades fazem parte das evidências: determinadas raças são superiores (em geral a nossa) e outras inferiores.

Claro que a maioria dos Franceses afirma sinceramente que não são racistas. Os Sul-Africanos, os Norte-Americanos, os Alemães ou os Russos são detestáveis racistas, mas nós não. Quando muito achamos – com razão, evidentemente – que somos superiores aos Árabes, aos Negros, aos Ciganos ou aos Indianos, sem contar diversos outros povos mal dotados pela natureza e que – não é verdade? - «não são como nós». Sejam honestos: o racismo, isto é, o sentimento de pertencer a um grupo humano dotado de um património biológico melhor é um sentimento quase universalmente compartilhado.

Não é muito difícil descobrir exemplos de atitudes em que esse racismo inconsciente se revela; o mais surpreendente que encontramos foi sem dúvida esta frase inesperada no Regulamento do Serviço no Exército, no capítulo que estabelece as missões do coronel: «O coronel [...] indicará os méis mais próprios para desenvolver o patriotismo: fortificar o amor à pátria e o sentido da superioridade da raça [...]» não se trata de um regulamento relativo ao exército alemão no tempo do nazismo; trata-se do exército francês e este documento foi impresso em 1957. Que semelhante frase tenha podido ser escrita e aprovada por vários ministérios e chefes de estado-maior mostra até que ponto parece natural à maior parte de nós definir uma «raça francesa» e glorificar o seu valor em relação às outras raças.

A. Jacquard, *Elogio da Diferença*, pp. 75-76.

Texto

«Relativismo cultural: O caso de Fauziya»

Em 1966, uma rapariga de dezassete anos chamada Fauziya Kassindja chegou ao Aeroporto Internacional de Newark e pediu asilo. Tinha fugido do seu país natal, o Togo, pequena nação do oeste africano, para escapar ao que ali as pessoas chamam «excisão». A excisão é uma intervenção desfiguradora por vezes chamada «circuncisão feminina», embora tenha poucas semelhanças com essa prática judaica. É mais frequentemente referida, pelo menos nos jornais de países ocidentais, como «mutilação genital feminina».

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a prática está disseminada por vinte e seis países africanos, sendo em cada ano objecto de «excisão» dois milhões de raparigas. Nalguns casos a excisão é parte de um elaborado ritual tribal, realizado em pequenas aldeias tradicionais, e as raparigas anseiam submeter-se a ele porque isso assinala a sua aceitação no mundo adulto. Noutros casos, a prática é realizada por famílias citadinas em jovens que lhe resistem desesperadamente. [...] Quando Fauziya tinha dezasseis anos, ele [o seu pai] morreu subitamente. Fauziya ficou então sob tutela do avô, que ajustou para ela um casamento e se preparava para a submeter à excisão. Fauziya ficou aterrorizada e a mãe e a irmã mais velha ajudaram-na a fugir. A mãe, tendo ficado sem recursos, teve de pedir desculpas formais e submeter-se à autoridade do patriarca que ofendeu.

Entretanto, na América, Fauziya foi detida durante dois anos enquanto as autoridades decidiam o que fazer. Por fim foi-lhe concedido asilo, mas não sem antes se tornar o centro de uma controvérsia sobre a forma como devemos encarar as práticas culturais de outros povos. Uma série de artigos no *New York Times* favoreceu a ideia de que a excisão é uma prática bárbara merecedora de condenação. Outros observadores mostraram-se relutantes em ser tão peremptórios – vive e deixa viver, afirmaram; afinal de contas, é provável a nossa cultura parecer igualmente estranha para eles.

Vamos supor que estamos inclinados a afirmar que a excisão é má. Estaríamos nós apenas a impor os padrões da nossa própria cultura? Se o relativismo cultural estiver correcto, isso é tudo quanto podemos fazer, pois não há um padrão culturalmente neutro a que possamos apelar.

Ficha de trabalho

«Imigração»

“A Comissão Europeia solicitou um pedido de esclarecimento às autoridades italianas e maltesas relativamente ao caso de um barco que regressou à Líbia na segunda-feira”.

Foi esta declaração de Dennis Abbot, um dos porta-vozes da Comissão Europeia, que atiçou a fúria de Silvio Berlusconi. O primeiro-ministro italiano manifestou o seu repúdio ao pedido de esclarecimento feito pela UE, sobre a política de imigração do seu governo, e sobre a morte de 73 imigrantes vindos da Líbia que foram deixados sem socorro em alto mar. “Não daremos mais o nosso voto e vamos bloquear o funcionamento do Conselho se não for definido que nenhum comissário e nenhum porta-voz de comissário possam intervir publicamente sobre algum tema. Só o presidente da Comissão e o seu porta-voz devem poder fazê-lo”, disse Berlusconi. Bruxelas teme que a política de imigração italiana afecte os refugiados que procuram asilo na Europa. Jacques Barrot, vice-presidente da Comissão Europeia, desdramatiza o episódio e coloca água na fervura. “Nós cumprimos o nosso papel e o nosso amigo porta-voz não fez mais que informar os jornalistas e creio que não vale a pena continuar a falar sobre este assunto e comentários que não têm muito sentido”, afirmou Barrot. Em Itália, este tema está longe de estar terminado. Andrea Ronchi, ministra dos Assuntos Europeus, já veio acusar a Europa de abandono e os restantes países de “egoístas”.

“Imigração gera tensão entre Bruxelas e Berlusconi” em *Euronews*, 2009.

Questões

1. Tendo em conta as três atitudes face à diversidade cultural, situa a posição do primeiro-ministro italiano Silvio Berlusconi. Justifica a sua resposta.
2. Em tua opinião, existe alguma atitude que possa ajudar a resolver este diferendo?
3. Constrói, com base na questão anterior, um argumento que sustente a tua escolha.

Anexo 3:
Elementos de Avaliação



ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL CARGALEIRO

Ano lectivo de 2009-10

Prova de Diagnóstico

Disciplina de FILOSOFIA – 10º Ano

Duração da Prova: 30 minutos

Tipo de Prova: ESCRITA

* Esta prova tem como objectivo diagnosticar as competências do aluno relativamente às seguintes capacidades:

Interpretar e compreender globalmente uma informação;

Expor uma ideia ou resumir situações;

Desenvolver uma argumentação coerente e autónoma;

Utilizar com rigor a língua portuguesa.

Nome: _____ nº _____

Lê atentamente o texto e responde às questões

GRUPO I

De início, Bartleby executou uma quantidade extraordinária de escrita. Como se andasse esfomeado por algo que copiar, parecia saciar-se nos meus documentos. Não havia pausa para a digestão. Trabalhava dia e noite, copiando à luz do sol e da vela. Teria ficado encantado com esta aplicação ao trabalho, se ele tivesse revelado alegria ao fazê-lo. Mas escrevia silenciosamente, apagadamente, mecanicamente. [...]

Uma vez por outra, quando havia mais pressa, eu próprio costumava ajudar a conferir algum documento mais breve, chamando Turkey ou Nippers para o efeito. O meu objectivo, ao colocar Bartleby ali à mão atrás do biombo, fora o de recorrer aos seus serviços nessas alturas. Foi no terceiro dia, penso eu, de ele estar comigo, e antes de ter surgido qualquer necessidade de conferir o que ele copiava, que muito apressado em dar por concluído um pequeno trabalho que tinha entre mãos, chamei de repente por Bartleby. Com a pressa, e na expectativa, natural, de ser imediatamente atendido, fiquei sentado à secretária com a cabeça inclinada sobre o original, e a mão direita nervosamente estendida para o lado com a cópia, de modo a que, imediatamente após que emergisse do seu recanto Bartleby a agarrasse, procedendo à tarefa sem a mínima demora.

Sentado, e nesta atitude, foi que o chamei, dizendo rapidamente o que pretendia que ele fizesse – ou seja, conferir comigo um pequeno documento. Imagine-se a minha surpresa, ou antes, a minha consternação, quando, e sem se mover do seu retiro, Bartleby – numa voz

singularmente suave e firme, me respondeu: — **preferiria de não.**

Permaneci sentado um momento, em completo silêncio, tentando recompor as minhas faculdades aturdidas. E logo me ocorreu que os meus ouvidos me haviam enganado, ou que Bartleby havia compreendido mal o significado das minhas palavras. Repeti o meu pedido no tom mais claro que me foi possível; e num semelhante veio a resposta anterior:

— **Preferiria de não.**

— Prefere de não! — repeti eu, como um eco, levantando-me muito excitado e atravessando o aposento de uma passada. — O que quer dizer? Está louco? Quero que me ajude a conferir esta folha — tome! — e estendi-lha.

— **Preferiria de não** — repetiu.

Olhei-o com firmeza. O seu semblante mantinha-se tranquilo; os olhos, cinzentos e calmos. Nem uma ruga de inquietação o agitava. Tivesse havido na sua atitude o mínimo de inquietação, cólera, de impaciência ou impertinência; por outras palavras, tivesse havido alguma coisa de ordinariamente humano nele, sem dúvida que eu logo o teria despedido sem qualquer contemplação.

Herman Melville, *Bartleby, o escrivão*,

a) Por que razão foi Bartleby colocado atrás do biombo?

b) Bartleby fora contratado para executar cópias. No entanto, a sua recusa face ao pedido feito pelo chefe originou uma situação delicada. Como avalias a atitude de Bartleby?

c) Com base no texto, constrói um argumento que inclua obrigatoriamente estes termos: «Bartleby» e «tarefa».

d) Que posição deveria ter tomado o chefe de Bartleby após este incidente? Elabora um breve texto argumentativo .

BOM TRABALHO!

Escola Secundária Manuel Cargaleiro

Filosofia – Teste Formativo

Ano Lectivo: 2009/2010

10º Ano

Grupo I

1- Classifica as seguintes questões como verdadeiras ou falsas:

- 1.1- Perguntar a constituição química de um medicamento é uma questão filosófica.**
- 1.2- Se o homem é livre, então pode fazer tudo aquilo que lhe apetecer.**
- 1.3- Respirar é um acto do homem.**
- 1.4- A moral esclarece e fundamenta os princípios usados pela ética.**
- 1.5- Apesar de proclamarem o respeito por todas as culturas, os etnocentristas apostam numa política de isolamento cultural.**
- 1.6- O utilitarismo é uma corrente ética que analisa somente a acção em si mesma e a intenção que a preside.**
- 1.7- A filosofia de Sartre aproxima os conceitos de liberdade e responsabilidade.**
- 1.8- O determinismo é uma corrente de pensamento que se opõe à liberdade humana.**
- 1.9- Segundo Kant, uma boa intenção torna a acção boa em si mesma.**
- 1.10- O texto argumentativo é composto por: tema; tese; corpo argumentativo e conclusão.**

2. A partir do teu conhecimento acerca da ética deontológica, faz a correspondência

entre as colunas A e B:

Coluna A
1.Acção por dever
2.Acção conforme o dever
3.Acção contra o dever

Coluna B
A. Comerciante eleva os preços para enganar os compradores mais incautos.
B. Salvar a vida de uma pessoa para conseguir aparecer na capa dos jornais.
C. Fazer um donativo com o intuito de ajudar.
D. Mentir para prejudicar outrem.
E. Doar material informático a uma instituição para melhorar a reputação.
F. Político oferece regalias para puder ser reeleito.

Grupo II

1. Analisa o seguinte argumento quanto à sua validade. Justifica a sua resposta.

Nenhum epicurista busca a verdade.

João não busca a verdade.

Logo, João é epicurista.

2. «Cultura» e «sociedade» são dois conceitos fundamentais para compreender o mundo contemporâneo. Estabelece a diferença entre «cultura» e «sociedade».
3. Explica a importância das normas morais para o bom funcionamento da sociedade.

Grupo III

“Uma referência de passagem é quanto basta para responder à enormidade ignorante de supor que aqueles que defendem a utilidade como o teste do correcto e do incorrecto, usam o termo no sentido restrito e meramente coloquial no qual a utilidade se opõe ao prazer. (..) [O utilitarismo] A doutrina que aceita como fundamento da moral a utilidade, ou o princípio da maior felicidade, defende que as acções são correctas na medida em que tendem a promover a felicidade, e incorrectas na medida em que tendem a gerar o contrário da felicidade.”

J.S. Mill, *O utilitarismo*.

1. Estabelece as diferenças entre a corrente ética expressa no texto e a ética deontológica professada por Immanuel Kant.
2. Elabora um breve texto argumentativo subordinado ao tema:

«As limitações do utilitarismo enquanto sistema ético»

Bom Trabalho!

Matriz do III Teste Sumativo

Unidades
Programáticas:

I. Iniciação à actividade filosófica. II. A acção humana e os valores

ESTRUTURA DO TESTE SUMATIVO		
GRUPOS	QUESTÕES E RESPOSTAS	COTAÇÕES
GRUPO I	10 (DEZ) QUESTÕES DE RESPOSTA MÚLTIPLA OU DE RESPOSTA DE VERDADEIRO/FALSO	10 (QUESTÕES) X 0,8 (VALORES) = 8 VALORES
GRUPO II	3 (TRÊS) QUESTÕES DE RESPOSTA CURTA E OBJECTIVA	3 (QUESTÕES) X 2 (VALORES) = 6 VALORES
GRUPO III	2 (DUAS) QUESTÕES DE DESENVOLVIMENTO	2 (QUESTÕES) X 3 (VALORES) = 6 VALORES

Total: 20 Valores

Cr�terios de avalia�o do teste sumativo	
Grupos	Cr�terios
Grupo I	Testa objectivos de conhecimento, compreens�o e an�lise.
Grupo II	Testa a capacidade de relacionar e explicar.
Grupo III	Testa a elabora�o de um texto argumentativo.

Conteúdos	Objectivos
<p>I. Abordagem Introdutória à Filosofia e ao Filosofar.</p> <p>I.1 <u>O que é a Filosofia?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A actividade filosófica: interrogação, crítica e argumentação. - O objecto da Filosofia: problemas, conceitos e teorias. - O valor da Filosofia. <p>I.2 <u>Quais são as questões da filosofia?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterização, conteúdo e formulação de questões filosóficas. <p>I.3 <u>A dimensão discursiva do trabalho filosófico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Composição de um argumento: premissas e conclusão. - Estrutura de um texto argumentativo: tema, tese, corpo argumentativo e conclusão. <p>II. A Acção Humana e os Valores</p> <p>II.1 <u>A acção Humana: análise e compreensão do agir.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - As questões e os problemas filosóficos essenciais da filosofia da acção. <p>II.1.1 <u>A rede conceptual da acção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Os elementos do agir humano: motivo, intenção e finalidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que a filosofia trabalha com conceitos. - Distinguir entre <i>saber</i> e <i>opinião</i>. - Caracterizar o papel da filosofia enquanto actividade conceptual, crítica e anti-dogmática. - Conseguir identificar o carácter amplo, abstracto e aberto das questões filosóficas. - Analisar a estrutura argumentativa do discurso filosófico. - Compreender que a filosofia trabalha com instrumentos argumentativos. - Relacionar os conceitos de <i>filosofia</i> e <i>filosofia da acção</i>. - Conhecer os diferentes contextos do termo <i>acção</i>. - Reconhecer a presença de motivos, intenções e finalidades na base das

- As condicionantes da acção humana: físico-biológicas, psicológicas e histórico-culturais.
- A definição de acção: a intenção é sempre relativa a uma *descrição* e a um *agente*.

II.1.2 Determinismo e liberdade na acção humana

- Livre arbítrio: o homem é livre ou determinado?

III. Os valores - análise e compreensão da experiência valorativa.

III.1 Valores e valoração – a questão dos critérios valorativos.

- A relação do homem com o mundo é de natureza valorativa.
- A variabilidade dos valores tendo em conta: a cultura, o grupo social e a época histórica.

III.2 Valores e cultura – a diversidade e o diálogo de culturas.

- O que se entende por sociedade?
- Cultura: sua definição e características comuns.
- Obstáculos a uma saudável convivência entre as culturas.
- Interculturalismo: o verdadeiro diálogo entre todas as culturas.

acções.

- Distinguir acontecimento e acção.
- Compreender as diferentes condicionantes da acção.
- Definir o termo *acção*.

- Distinguir *determinismo e liberdade*.

- Perceber os diversos tipos de determinismo: físico, biológico, psicológico, sociológico e religioso.

- Discernir entre juízos de *facto* e de *valor*.

- Compreender a diversidade cultural e a relatividade dos critérios valorativos face à época histórica em questão.

- A importância do sistema democrático como garantida de uma sociedade mais justa.

- Compreender e relacionar os termos *cultura e sociedade*.

- Identificar os *elementos instrumentais e elementos ideológicos* da cultura.

- Explicar as características e nefastas consequências do *etnocentrismo* e do *relativismo cultural*.

IV. A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial.

IV.1 Intenção ética e norma moral.

- Distinção conceptual entre *moral* e *ética*, *intenção* e *norma*.

- O carácter pessoal da moral.

- Cada homem é uma liberdade (Sartre).

- A possibilidade de cada sujeito adaptar as normas morais consoante a situação.

IV.2 A dimensão pessoal e social da ética – o si mesmo e os outros.

- As instituições e os outros.

- A importância da ética e da moral para a vida em sociedade.

IV.3 A necessidade da fundamentação da moral: análise comparativa de duas perspectivas filosóficas.

- O deontologismo *kantiano*.

- Acções por *boa-vontade* e por *interesse*.

- O dever.

- Compreender as características e potencialidades do interculturalismo.

- Explicitar as diferenças e a relação entre a dimensão *moral* e *ética*.

- Compreender o par heteronomia da norma moral / autonomia do sujeito moral.

- Caracterizar o sujeito moral.

- Compreender a aplicabilidade da norma moral a situações específicas ou extraordinárias.

- Relacionar liberdade e responsabilidade como aspectos fundamentais para o surgimento do sujeito moral. (Sartre)

- Compreensão do funcionamento institucional como garantia da vida moral.

- Mecanismos deontológicos para a avaliação da acção: *acção em si mesma e intenção do agente*.

- Analisar deontologicamente um

-O imperativo categórico.

- Diferenciação entre duas correntes éticas: o *deontologismo* e o *consequencialismo*.

- Utilitarismo como um dos exemplos mais conhecidos exemplos de consequencialismo:
J.S. Mill

dilema ético.

-Distinguir acções por dever, conforme o dever e contrárias ao dever.

- Compreender a regra de ouro do deontologismo: «Age de forma que a tua acção possa ser erigida como máxima universal».

-Perceber as diferenças entre *deontologismo* e *consequencialismo*; bem como a sua importância para a vida em sociedade.

-Compreender que o utilitarismo analisa as consequências da acção para avaliar se a mesma é, ou não, proveitosa.



ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL CARGALEIRO

Ano lectivo de 2009-10

Teste Sumativo

Disciplina de FILOSOFIA – 10º Ano

Duração da Prova: 90 minutos

Fevereiro de 2010

Professora: Antónia Neves/Pedro Silva

O grupo I testa as competências de conhecimento, aplicação e análise. Vale 8 valores.

O **grupo II** testa competências de relação e aplicação. Vale 6 valores.

O **grupo III** testa competências de compreensão e argumentação. Vale 8 valores.

Grupo I

(10x0,8 valores =8valores)

1. - Assinala a resposta correcta.

1.1- Por oposição à "epistemé", a "doxá" exprime:

- A. Um conhecimento crítico, racional e universal.**
- B. Um saber aprofundado e sustentado por argumentos válidos.**
- C. Uma opinião acrítica e mal fundamentada.**
- D. Uma posição de poder que não permite problematizar acerca do que se diz ser verdadeiro.**

1.2- Qual das seguintes alternativas é um exemplo de condicionante histórico-cultural?

- A. Não tenho dinheiro para ir estudar para o estrangeiro.**
- B. Não posso comer esse fruto sou alérgico.**
- C. Não posso comer essa carne é contra a minha religião.**

D. Tenho asma por isso não me posso esforçar muito.

1.3- Ao contrário dos actos humanos, os actos do homem são:

A. Conscientes; voluntários e intencionais.

B. Previsíveis; intencionais e necessários.

C. Imprevisíveis; inconscientes e intencionais.

D. Instintivos; involuntários e não intencionais.

1.4- «Deus, com a Sua infinita bondade e sabedoria, saberá escolher o melhor destino para a minha vida.» Que teoria está presente nesta afirmação?

A. Determinismo Religioso.

B. Liberdade Moral.

C. Determinismo Psicológico.

D. Liberdade Sociológica.

1.5- «Os livros de filosofia não contêm nada de interessante.» Que género de juízo está presente nesta afirmação?

A. Juízo de valor.

B. Juízo de facto.

C. Juízo dogmático.

D. Nenhuma das respostas anteriores.

1.6- Apesar de as sociedades contemporâneas se constituírem enquanto um espaço multicultural, continuam a existir alguns obstáculos para uma convivência harmoniosa. Um desses obstáculos é o etnocentrismo que, em último caso, poderá assumir as seguintes posturas:

A. Chauvinismo, racismo e estagnação cultural.

B. Respeito pelas diferenças culturais, políticas de separação estagnação cultural.

C. Xenofobia, respeito pelas diferenças culturais e chauvinismo.

D. Chauvinismo, xenofobia e racismo.

1.7- Algumas das características do interculturalismo são:

A. Atitude dialogante; apreço pelos valores da liberdade, igualdade e fraternidade e postura que conduz a um enriquecimento cultural mútuo.

B. Respeito pelas diferenças culturais, desejo de preservar tradições e culturas e uma convivência pluralista.

C. Aparecimento de «exogrupos», respeito por uma só cultura e isolamento entre as culturas.

D. Isolamento cultural, tolerância aparente e implementação de políticas de separação de culturas.

1.8-«Age de tal forma que a tua acção possa ser erigida como máxima universal.» Qual a corrente ética que pode sustentar esta afirmação?

- A. Utilitarismo.
- B. Hedonismo.
- C. Epicurismo.
- D. Deontologismo.

1.9- Classifica o deontologismo *kantiano*:

- A. Ética material -> *a posteriori*; categórica; heterónima e de carácter universal.
- B. Ética formal -> *a priori*; hipotética; autónoma e de carácter particular.
- C. Ética formal -> *a priori*; categórica; autónoma e de carácter universal.
- D. Ética formal -> *a posteriori*; hipotética; heterónima e de carácter universal.

1.10- A afirmação aristotélica «*O homem é um animal político*» significa:

- A. Que todo o homem pode e deve fazer política;
- B. Que o homem utiliza a política para o bem da comunidade;
- C. Que o homem só se realiza plenamente em sociedade;
- D. Que a política é um exercício de cidadania.

Grupo II

(3x2 valores =6 valores)

2. - Lê, cuidadosamente, o seguinte texto e responde às questões:

“O mentiroso utiliza as designações válidas, as palavras, para fazer com que o irreal pareça real. Ele diz, por exemplo, «Sou rico», quando a designação correcta para a sua situação seria precisamente a palavra «pobre». Faz mau uso das convenções estabelecidas através de trocas arbitrárias ou até inversões de nomes, feitas a seu bel-prazer. Se ele actuar desta maneira em proveito próprio e prejuízo dos outros, então a sociedade perderá a confiança que nele depositava e excluí-lo-á por isso. Os homens neste caso fogem não tanto de ser enganados, mas mais de ser prejudicados pela fraude: a este nível, no fundo, eles não odeiam o engano mas sim as consequências más e adversas de determinadas espécies de engano.”

F. Nietzsche, *Acerca da verdade e da mentira*.

2.1- Explica a relação existente entre a dimensão ética e a dimensão moral.

2.2- O autor do texto refere-se, a certa altura, à generalidade dos homens quando afirma: «Os homens neste caso...». Que género de corrente ética preside as suas acções? Justifica a tua resposta.

2.3- Constrói um argumento a favor, ou contra, a utilização da mentira como prática social.

Grupo III

(2x3 valores =6 valores)

3. - Lê, cuidadosamente, o seguinte texto e responde às questões:

“Uma pessoa, por uma série de desgraças, chegou ao desespero e sente tédio da vida, mas está ainda bastante em posse da razão para poder perguntar a si mesmo se não será talvez contrário ao dever para consigo mesmo atentar contra a própria vida. E procura agora saber se a máxima da sua acção se poderia tornar em lei universal da natureza. A sua máxima, porém, é a seguinte: Por amor de mim mesmo, admito como princípio que, se a vida, prolongando-se, me ameaça mais com desgraças do que me promete alegrias, devo encurtá-la.”

Immanuel Kant, *Fundamentação da metafísica dos costumes*.

**3.1- Analisa, de uma forma deontológica, o caso presente no texto.
Fundamenta a tua resposta.**

3.2- Elabora um texto argumentativo acerca do tema:

**«Deontologismo ou Consequencialismo: Que sistema ético
melhor preserva a sociedade?»»**

BOM TRABALHO!

Escola Secundária Manuel Cargaleiro

Correcção do teste sumativo

Fevereiro 2010

Grupo I

10X0,8valores = 8 valores

1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	1.10
C	C	D	A	A	D	A	D	C	C

Grupo II

3x2valores= 6 valores

2.1- Explica a relação existente entre a dimensão ética e a dimensão moral.

Âmbito científico	Âmbito formal
Compreende que a ética, enquanto reflexão filosófica, fundamenta e esclarece as normas morais. (1 valor)	Desenvolve uma resposta coerente, bem construída e alicerçada numa satisfatória capacidade argumentativa. (0,2 valores)
Caracteriza a moral como um conjunto de normas que permite guiar os comportamentos dos membros da sociedade. (0,4 valores)	
Caracteriza a ética como uma reflexão filosófica que coloca em causa e confere sentido às regras da moral (0,4 valores)	

2.2- O autor do texto refere-se, a certa altura, à generalidade dos homens quando afirma: «Os homens neste caso...». Que género de corrente ética preside as suas acções? Justifica a tua resposta.

Âmbito científico	Âmbito formal
Identificar a corrente ética presente no excerto do texto: consequencialismo/utilitarismo. (0,7 valores)	Capacidade interpretativa; relacionar (sem recorrer a colagens de texto) o excerto do texto com a pergunta que lhe é feita (0,2valores)
Explicar que o conseq./utili. não desaprova as acções que conduzem a resultados positivos. A importância de analisar as consequências no sistema consequencialista: «mas sim as consequências más e adversas». (0,8 valores)	Capacidade argumentativa sólida coerente e criativa. (0,3 valores)

2.3- Constrói um argumento a favor, ou contra, a utilização da mentira como prática social.

Âmbito formal
Argumento válido e bem construído (2 valores)
Argumento inválido: Premissas bem construídas Conclusão mal construída «termo maior, termo menor» (1,5valores)
Argumento inválido: Premissas bem construídas; erro na conclusão; ex. «termo médio, termo maior» (1 valor)

Grupo III

2x3valores = 6 valores

3.1- Analisa, de uma forma deontológica, o caso presente no texto.

Fundamenta a tua resposta.

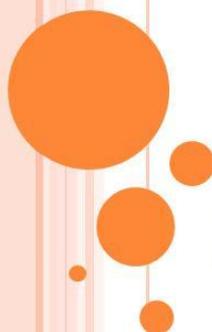
Âmbito científico	Âmbito formal
Decompor e analisar os dois momentos essenciais: acção e intenção (1 valor)	Domínio da língua e dos vocabulário filosófico, tal como: «intenção»; «acção em si mesma»; etc. (0,3 valores)
Demonstrar que a acção é contrária à máxima universal (0,7 valores)	Capacidade argumentativa coerente e clara, desenvolvendo um raciocínio estruturado. (0,5 valores)
Compreender que as consequências não influenciam a análise da acção (0,5 valores)	

3.2- Elabora um texto argumentativo acerca do tema:

«Deontologismo ou Consequencialismo: Que sistema ético melhor preserva a sociedade?»

Âmbito científico	Âmbito formal
Demonstra uma boa distinção entre os dois sistemas éticos. (1 valor)	Capacidade argumentativa coerente e clara, desenvolvendo um raciocínio estruturado. (0,8 valores)
Revela espírito crítico e desenvolve raciocínio próprio (0,7 valores)	Utiliza correctamente as regras do texto argumentativo: Tema; Tese; Corpo Argumentativo e Conclusão (0,5 valores)

Anexo 4:
Materiais didáticos

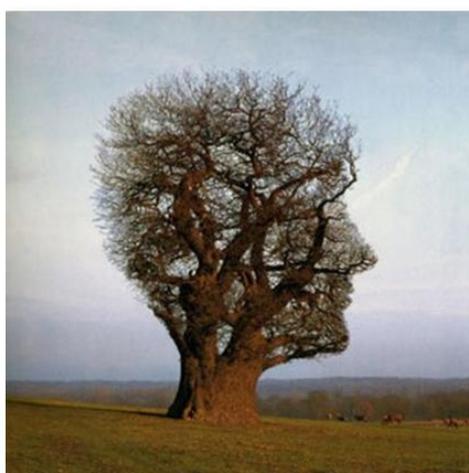


A ACÇÃO HUMANA E OS VALORES

Valores e cultura: a diversidade e o diálogo de culturas.

INTRODUÇÃO

O que entendemos por cultura?



CULTURA

- Cultura pode-se apresentar como :
 - Acto de cultivar os solos.
Ou
 - Processo evolutivo de uma pessoa ou civilização.



CULTURA

- Pares dicotómicos:
 - Culto / Inculto
 - Civilizado/ Selvagem (bárbaro)



O TEMA DA CULTURA NA LITERATURA

- *O homem pré-histórico amaldiçoava-nos, fazia-nos um pedido ou dava-nos boas-vindas? – Sabe-se lá! Entre nós e a compreensão daquilo que nos cercava havia uma ruptura: deslizávamos como fantasmas, secreta e maravilhosamente espantados como homens em perfeito juízo perante um animado tumulto de manicómio.*

J. Conrad, *O Coração das Trevas*



O TEMA DA CULTURA NA LITERATURA

- *Ao voltar-se, o Senhor Burne viu que toda a população masculina do lugarejo os seguia sem ruído por sobre aquele tapete elástico. As mulheres olhavam-nos do limiar das habitações, e as crianças, segundo parecia, tinham-se dissimulado pelos cantos. A aldeia conhecia os navios de vista, de longe, mas estrangeiro algum desembarcara no lugar há cem anos ou mais do que isso.*

J. Conrad, *A Estalagem das Duas Bruxas*



CULTURA

- O tema do confronto entre homens «civilizados» e homens «selvagens» é recorrente na literatura e cinema.
- A separação entre aqueles que detêm – ou pelo menos julgam deter – a cultura e os «primitivos» ou selvagens.
- Existirão povos, ou indivíduos, desprovidos de cultura?

O QUE É CULTURA?

- *Cultura ou Civilização [é] aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, morais, leis, costumes, e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade.*

E. B. Tylor, *Primitive Culture*

O QUE É CULTURA?

- Cultura em sintonia com civilização.
- Abarca a esfera valorativa e material.
- Relaciona-se com o desenvolvimento moral e material de uma sociedade.

O QUE É CULTURA?

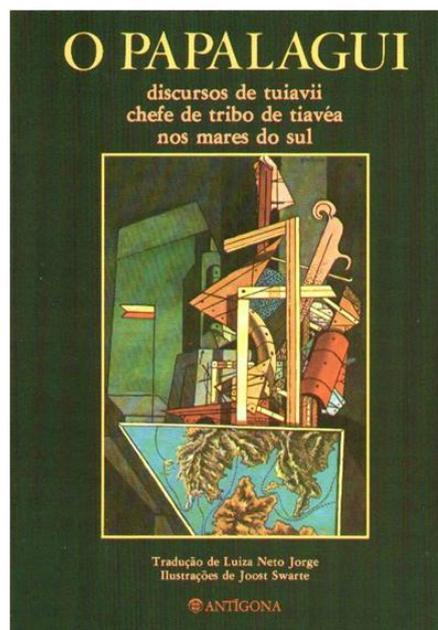
- *Cultura pode até ser descrita simplesmente como aquilo que torna a vida digna de ser vivida [e um] valeu a pena ter existido essa civilização [...] Modo de vida total de um povo.”*

T.S. Eliot, *Notas para uma Definição de Cultura*

O QUE É CULTURA?

- Cultura confere sentido à vida em sociedade.
- Transcende o somatório de conhecimentos e técnicas de uma sociedade.

TEXTO



QUESTÕES

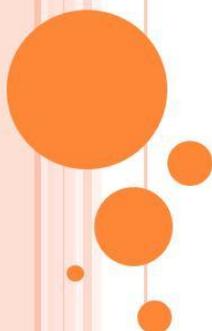
- Que diferenças encontram entre os Tiavéa e os Papalagui?
- Como avaliam a tribo dos Papalagui?



REFLEXÕES FINAIS

- A avaliação dos Papalagui pela tribo Tiavéa: A inversão dos papéis «civilizado»/«selvagem».
- Expressões como “bárbaro” ou “selvagem” são, não raras vezes, utilizadas para denominar quem é diferente e se encontra «fora» da nossa sociedade.
- A hierarquização valorativa da tribo Tiavéa difere, em muito, da que norteia os Papalagui.
- Faz sentido falarmos de primitivos e civilizados?





A ACÇÃO HUMANA E OS VALORES

Valores e valoração – a questão dos critérios valorativos.

INTRODUÇÃO

O que significa valor?



DEFINIÇÃO INICIAL

- Valor vem do latim «valores», que significa aquilo que vale alguma coisa e tem merecimento.

Ramiro Marques, *Valores éticos e cidadania na escola*.

RECORDAR *PAPALAGUI*

- Que valores parecem nortear a tribo dos Papalagui e dos Tiavéa?
- Qual a importância dos valores para a formação de uma cultura?



VALORES: TIPOS DE JUÍZOS

- Ler «Valores e Valoração» na página 88 do manual.
- A reflexão valorativa acontece na **axiologia**, também designada por filosofia dos valores.
- Podemos formular dois tipos de juízos:
 - Juízos de facto;
 - Juízos de valor;

E

TIPOS DE JUÍZOS



TIPOS DE JUÍZOS: EXEMPLOS

- Juízos de Facto:
 - “Hoje é sexta-feira.”
 - “Lisboa é a capital de Portugal.”
 - “O *Príncipezinho* é da autoria de Antoine de Saint-Expéry.”

- Juízos de Valor:
 - “Mentir é uma atitude intolerável.”
 - “Este quadro é sublime.”
 - “Estudar é mais importante do que dormir.”

EXERCÍCIO

- Identifica as seguintes frases como juízos de facto ou juízos de valor:
 - “Immanuel Kant é o autor de *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*.”
 - “A temperatura média registada em Lisboa é inferior à registada em Kinshasa.”
 - “Lisboa é a cidade mais importante de Portugal.”
 - “Estudar filosofia é aborrecido.”
 - “O canal 1 passa melhores filmes que o canal 2.”
 - “A paz é preferível à liberdade.”
 - “Faltam vinte minutos para começar o concerto.”
 - “Fernando Pessoa foi um poeta excepcional.”

VALORES: QUALIDADE MORAL E MATERIAL

- No campo axiológico, importa distinguir duas possíveis dimensões – ou qualidades – que os valores podem tomar.
- **Qualidade Material:** quando referimos que, por exemplo, um quadro é bastante valioso, estamos a indicar que o seu valor **em dinheiro** é muito elevado. Desta forma é possível ordenar valorativamente uma série de itens tendo em conta o seu valor de mercado.
- **Qualidade Moral:** quando pensamos no valor que atribuímos à liberdade, ou à justiça, não encontramos uma correspondência material. Assim, existem valores que não possuem um correlato material.

REFLEXÃO: VALORES FUNDAMENTAIS

- Como já vimos, uma das características presentes nos juízos de valor é a sua subjectividade. No entanto, uma cultura só se pode edificar sobre um determinado número de valores partilhados.
- Quais são, em teu entender, os valores fundamentais da nossa cultura?

EXERCÍCIO

Dilema de Heinz



Aula 3

A ACÇÃO HUMANA E OS VALORES

Valores e valoração – a questão dos critérios valorativos.

SÍNTESE DA AULA ANTERIOR

- Valor: a sua importância para a formação de uma cultura.
- A **axiologia**, também designada por filosofia dos valores, permite uma reflexão aprofundada sobre a problemática dos valores.
- Distinção entre **juízos de facto** e **juízos de valor**.
- Distinção entre a qualidade material e moral de valor.
- Reflexão sobre a problemática valorativa tendo como base o *Dilema de Heinz*.

ROTEIRO DE AULA

- Características dos valores: polaridade, historicidade e hierarquização.
- Tábua fixa de valores ou puro subjectivismo axiológico?
- A questão dos valores trans-subjectivos.



O HOMEM E OS VALORES



- “É possível que a palavra alemã *Mensch* [homem] (manas) exprima ainda alguma coisa desse sentimento do homem para consigo próprio: o homem designava-se como ser que mede valores, ser que estabelece valores e faz medições, o «animal avaliativo por excelência».”

F. Nietzsche, *Para a Genealogia da Moral*.



POLARIDADE

- O valor pode oscilar entre dois grandes pólos. O pólo positivo, onde se encontram os valores tidos como benéficos para uma sociedade, e o pólo negativo que reflecte valores injustos ou imorais.
- Vamos ordenar os seguintes valores segundo a sua polaridade:
 - Bom, ineficaz, inapto, ágil, supérfluo, necessário, injusto, leal e duvidoso.



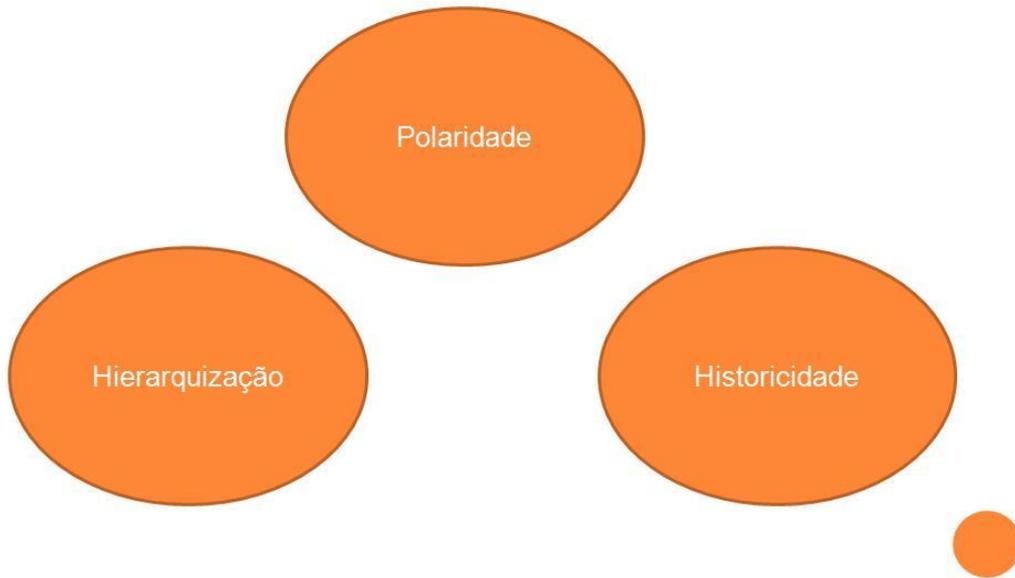
HIERARQUIZAÇÃO

- A hierarquização valorativa é a consequência lógica da polaridade atrás verificada.
- No domínio da acção, o ser humano orienta-se por essa escala valorativa que lhe permite tomar as decisões que julga como mais acertadas.
- A **preferência valorativa** emana precisamente desta disposição hierárquica.
- Vamos tentar hierarquizar os seguintes valores:
 - Justiça, conhecimento, belo, verdadeiro, injusto, supérfluo e falso

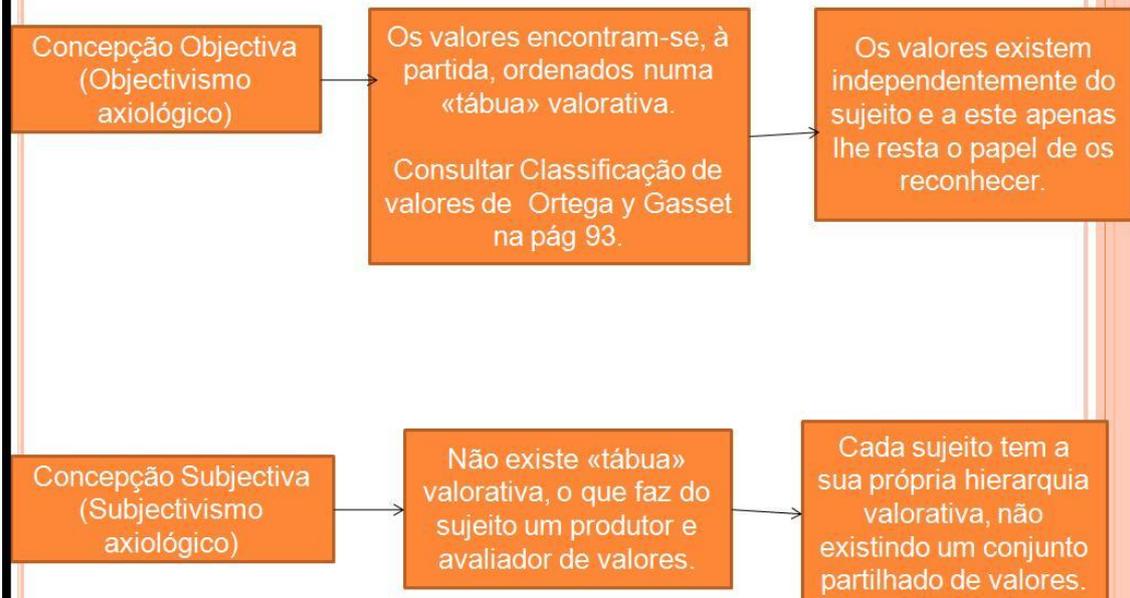
HISTORICIDADE

- Tal como a cultura, os critérios valorativos também vão sofrendo algumas alterações com a passagem do tempo.
- Assim, a disposição hierárquica dos valores não está desligada do sujeito, da cultura e também época histórica.

CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS DOS VALORES



CONCEPÇÃO OBJECTIVA E SUBJECTIVA DE VALOR



VALORES TRANS-SUBJECTIVOS: UMA CONCILIAÇÃO

- Como conciliar duas posições antagônicas acerca dos valores?
- É possível entender o ser humano como produto e produtor de valores e, simultaneamente, admitir a existência de alguns valores que, devido à sua relevância, são transversais a qualquer cultura ou época histórica. (Exemplo: Dignidade humana, paz ou justiça.)
- Este tipo de valores denominam-se por valores **trans-subjectivos**.

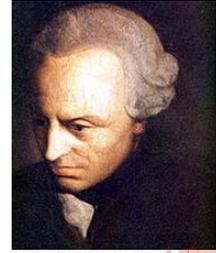
VALORES TRANS-SUBJECTIVOS: UMA CONCILIAÇÃO



“Dos fundamentos do Estado, já aqui expostos, resulta com toda a evidência que o seu fim último não é dominar nem subjugar os homens pelo medo e submetê-los a um direito alheio; é, pelo contrário, libertar o indivíduo do medo a fim de que ele viva, tanto quanto possível, em segurança, isto é, a fim de que mantenha da melhor maneira, sem prejuízo para si ou para os outros, o seu direito natural a existir e a agir. [...] O verdadeiro fim do Estado é, portanto, a liberdade.”

B. Espinosa, *Tratado Teológico-Político*

VALORES TRANS-SUBJECTIVOS: UMA CONCILIAÇÃO



“A constituição fundada, em primeiro lugar, segundo os princípios da liberdade dos membros de uma sociedade (enquanto homens); em segundo lugar, em conformidade com os princípios da dependência de todos em relação a uma única legislação comum (enquanto súbditos); e, em terceiro lugar, segundo a lei da igualdade dos mesmos (enquanto cidadãos) é a única que deriva da ideia de contrato originário, em que se deve fundar toda a legislação jurídica de um povo – é a constituição republicana.”

I. Kant, *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*

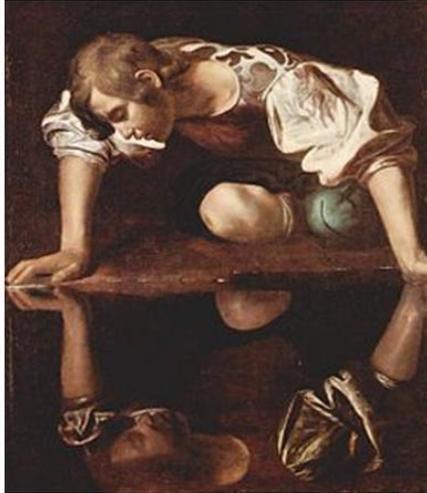
QUESTÃO

- Concordam com a existência de valores trans-subjectivos? Porquê?



REFLEXÃO

Texto «Narciso por medida»



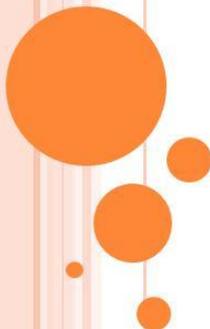
Narciso, M. Caravaggio



Aula 4

A ACÇÃO HUMANA E OS VALORES.

Valores e cultura: a diversidade e o diálogo de culturas.



SOCIEDADE

- A época histórica e a sociedade a que pertencemos determinam, em grande medida, a forma como interpretamos o mundo. Assim, o **homem**, enquanto **ser histórico e social**, cria e projecta para si os valores de uma sociedade.



- **Todavia, o que significa realmente o conceito de sociedade?**



SOCIEDADE



- A sociedade consiste num conjunto de indivíduos que, mediante uma partilha de valores, iniciam um processo de **cooperação** com vista a alcançar o **bem comum**. Sociedade reporta uma **vivência harmoniosa com os outros**, num constante processo de partilha e de aprendizagem.



CULTURA



CULTURA

- “Cultura ou Civilização [é] aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, morais, leis, costumes, e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade.”

E. B. Tylor, *Primitive Culture*

- “Cultura pode até ser descrita simplesmente como aquilo que torna a vida digna de ser vivida [e um] valeu a pena ter existido essa civilização [...] Modo de vida total de um povo.”

T.S. Eliot, *Notas para uma Definição de Cultura*

CULTURA: O MODO DE VIDA DE UMA SOCIEDADE

- Características comuns:
 - um modo de **adaptação** «trans-biológico».
 - **respostas** e estratégias para satisfazer os desejos dos indivíduos.
 - **informação** e **conhecimentos transmitidos ao longo de gerações**, mas também as inovações que vão surgindo. (ex. gastronomia, música, cinema, internet)
 - elemento que **humaniza** o próprio sujeito. (O homem só o é enquanto ser imbuído de cultura.)
 - **sistema de símbolos e sinais** que visam a harmonização de comportamentos. No passado, a utilização de símbolos constituía-se como uma das poucas formas de transmissão de conhecimento numa sociedade iletrada.

CULTURA



- A cultura, enquanto o modo de vida próprio de uma sociedade, tem um **carácter dinâmico**.
- Altera-se ao longo do tempo e tem a capacidade para absorver novos elementos. (Exemplo: sinais de trânsito; direitos dos animais; vestuário; etc.)





CULTURA: O SEU CARÁCTER DINÂMICO



Século XVIII.

- *“Uma terceira pessoa encontra em si uma talento natural que, cultivado em certa medida, poderia fazer dele um homem útil sob vários aspectos. [...] E então vê que na verdade uma natureza com uma tal lei universal poderia ainda subsistir, mesmo que o homem (como os habitantes dos mares do Sul) deixasse enferrujar o seu talento e cuidasse apenas de empregar a sua vida na ociosidade, no prazer, na propagação da espécie, numa palavra – no gozo;”*

Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*,.

Século IV a.C.

- *“ A palidez e a ausência de vasos sanguíneos [na mulher] é sempre mais visível, e é óbvio o desenvolvimento deficiente do seu corpo comparado com o do homem.”*

Aristóteles, *Geração dos animais*, 727a 24-25.

- *“O macho é por natureza superior e a fêmea inferior [...] há um que governa e outro que é governado.”*

Aristóteles, *Política*, 1254b 6-14.

CULTURA: OS SEUS ELEMENTOS

- Já vimos que a cultura engloba um conjunto de crenças, valores e de costumes. Todavia é possível agrupar todos os seus elementos em apenas duas categorias, a saber:
- **Elementos instrumentais;** de carácter físico, visam preencher as necessidades básicas.
- **Elementos ideológicos;** de carácter imaterial, procuram dar coerência ao pensamento humano.

ELEMENTOS INSTRUMENTAIS

- **Objectos naturais:** árvores, rios, montanhas, etc.



- **Objectos técnicos:** roda, avião, alavanca etc.



- **Bens móveis e imóveis:** vestuário, adereços, templos e habitações.



ELEMENTOS IDEOLÓGICOS

- **Princípios de ordem ética e moral:** conceitos de bem e mal, justo e injusto e normas de conduta.
- **Ideias e crenças:** políticas, religiosas, económicas e sociais.
- **Instituições sociais:** estado, direito, justiça, escola, casamento, religião e família.
- **Ciências, teorias e conceitos:** matemática, física, filosofia, teoria da relatividade, gravidade, força, etc.



ELEMENTOS IDEOLÓGICOS

- **Tradições e costumes:** maneiras de estar à mesa, de vestir, de cumprimentar outra pessoa, etc.
- **Preconceitos, preferências, fobias, gostos e sentimentos:** superstições (medo de se cruzar com um gato preto), recusa de comer certos alimentos, ter medo de alguns animais, etc.
- **Sistemas de símbolos:** linguagem, bandeiras, emblemas, etc.



DIVERSIDADE CULTURAL INTRODUÇÃO



- Realidade actual: Espaço *Schengen*; Globalização; Programa *Erasmus*.
- A existência de uma série de factores que impulsionam o aparecimento de sociedades multiculturais.
- A importância do diálogo intercultural para uma coexistência harmoniosa.



ACTIVIDADE DE GRUPO

A partir do texto “Angmagssalik”, respondam às seguintes questões:

- 1- Indiquem os elementos culturais dos Inuit antes da chegada dos dinamarqueses, diferenciando entre elementos instrumentais e elementos ideológicos.
- 2- A chegada da civilização ocidental trouxe consigo muitas alterações à cultura Inuit. Quais foram essas mudanças?
- 3- “ A cultura dinamarquesa é mais avançada do que a cultura Inuit.” Concordam com esta afirmação? Justifiquem a resposta.
- 4- Destacam algum factor positivo desta relação entre as duas culturas?

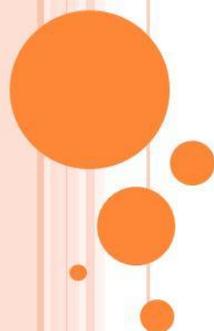


Aula 5



A ACÇÃO HUMANA E OS VALORES.

Valores e cultura: a diversidade e o diálogo de culturas.



MULTICULTURALIDADE

- A «aldeia global», um espaço privilegiado de comunicação e troca de experiências.
- Factores que contribuem para o aparecimento das sociedades multiculturais:

- Democratização dos meios de transporte.



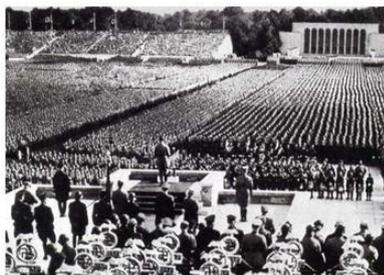
- Políticas sociais.

- Que atitudes podemos ter face à diversidade cultural?

OBSTÁCULOS AO DIÁLOGO CULTURAL

Etnocentrismo

«As *outras* culturas são inferiores e prejudiciais aos valores que proclamamos.»



Sistema comparativo de valoração.

ETNOCENTRISMO

Elementos identificativos:

- Desvalorização e incompreensão relativamente às outras culturas;
- **Marginalização** de alguns membros da sociedade.
- **Xenofobia**: ódio a pessoas estrangeiras.
- **Racismo**: violência sobre membros de outros grupos étnicos.
- **Chauvinismo**: fanatismo patriótico.

ETNOCENTRISMO

- O etnocentrismo assenta, em grande medida, na crença da supremacia racial.
- Esta suposta supremacia está igualmente na génese do **darwinismo social**.

Ler o texto “Etnocentrismo”

OBSTÁCULOS AO DIÁLOGO CULTURAL

Relativismo Cultural.

«Todas as culturas são igualmente válidas. No entanto, devemos procurar manter as tradições e não misturar vivências.»



RELATIVISMO CULTURAL

- As culturas são avaliadas a partir do julgamento dos valores que a constituem.
- Apesar de expressarem a sua tolerância face às restantes culturas, os defensores desta posição advogam uma política de **separação cultural**.
- Os defensores do relativismo cultural sublinham a impossibilidade de estabelecer padrões objectivos para avaliar as diferentes culturas.



RELATIVISMO CULTURAL

- Uma proposta subtil: a impossibilidade de hierarquizar culturas afasta esta postura do etnocentrismo e permite cultivar uma aparente tolerância.
- Repudiam o contacto com outras culturas, o que conduz a uma **política de imobilismo cultural e estagnação**.
- Afirma que o «certo» é aquilo que consta no código moral da cultura em questão.

RELATIVISMO CULTURAL

Ler o texto “Relativismo cultural: O caso de Fauziya”

- Devemos tolerar a excisão de Fauziya apenas porque pertence a uma cultura diferente da nossa?
- Que avaliação fazes sobre esta situação?
- Concordas com o relativismo cultural? Porquê?

QUESTÃO

- Que estratégias devem ser desenvolvidas a fim de promover uma saudável relação entre todas as culturas?



INTERCULTURALISMO

Interculturalismo

- O verdadeiro encontro entre todas as culturas.
- **Diálogo entre culturas**, respeitando as suas tradições e costumes.
- Fortalecimento dos laços para uma civilização global.



INTERCULTURALISMO

- “Uma cultura nacional ganha muito no contacto com culturas exteriores, tanto no que respeita a dar como a receber.”

T.S. Eliot, Notas para uma Definição de Cultura

- Objectivos a que se propõe:
 - Promoção de **diálogo** entre culturas.
 - Procurar **respostas** aos problemas mundiais.
 - Compreender a **natureza heterogénea** do mundo.
 - **Compreender a riqueza** que se pode extrair de um contacto multicultural.



INTERCULTURALISMO

- Valores partilhados:
 - Salvaguarda dos direitos humanos. (Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948)
 - Liberdade, Igualdade e Fraternidade. A tríade virtuosa, proveniente do ideário iluminista, que inspirou a independência dos Estados Unidos (1776) e a revolução francesa. (1789)
 - Respeito pelas diferenças culturais.
 - Atitude tolerante.
 - Promoção do diálogo.



INTERCULTURALISMO

- Um diálogo entre culturas, promovido pelo interculturalismo, pode resultar na emergência de uma cultura única?
- Não. O diálogo intercultural não significa padronização de culturas, mas antes um enriquecimento mútuo, sem prejuízo da especificidade de cada cultura.
- Na verdade, uma cultura uniforme é o objectivo do etnocentrismo.

“Uma cultura mundial, que seria tão-só uma cultura uniforme, não seria cultura alguma. Teríamos uma humanidade desumanizada. Seria um verdadeiro pesadelo.”

T.S. Eliot, *Notas para uma Definição de Cultura*.

SÍNTESE

- **Etnocentrismo:** Incompreensão e marginalização de pessoas com culturas diferentes. Pode levar a reacções de xenofobia, racismo e chauvinismo. Crença na superioridade racial.
- **Relativismo Cultural:** Tolerância aparente pela aceitação das diferenças culturais. Assenta numa **política de isolamento**, evitando criticar outras práticas culturais, que acabará por resultar numa **estagnação** da cultura.
- **Interculturalismo:** **Enriquecimento** de todas as culturas através de uma **atitude dialogante**. A via do **respeito mútuo** e da **defesa dos valores da humanidade**.

QUESTÃO

- Relembrando o texto “Angmagssalik”:
- Como é possível denominar o comportamento dos dinamarqueses face aos Inuit?



QUESTÃO



- *“Uma terceira pessoa encontra em si um talento natural que, cultivado em certa medida, poderia fazer dele um homem útil sob vários aspectos. [...] E então vê que na verdade uma natureza com uma tal lei universal poderia ainda subsistir, mesmo que o homem (como os habitantes dos mares do Sul) deixasse enferrujar o seu talento e cuidasse apenas de empregar a sua vida na ociosidade, no prazer, na propagação da espécie, numa palavra – no gozo;”*

Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, trad. Paulo Quintela, Lisboa, edições 70, 2005, p.61.

ACTIVIDADE DE GRUPO

Imigração



Anexo 5:
Inquéritos aos estudantes

QUESTIONÁRIO para caracterização DO PERFIL DO ALUNO/turma

1º Período

Nome:		
Ano:	Turma:	Nº:
Idade:		
Sexo:		
Data:		

Para cada item identificado abaixo, responde **SIM** ou **NÃO** no lado **direito** e **clarifica**, se necessário, **na última coluna**.

ITENS	SIM	NÃO	Clarifica (qual/quais, o quê...)
1. INTERESSES / PASSATEMPOS PREFERIDOS			
MÚSICA			
LEITURA			
DESPORTO			
CINEMA			
TEATRO			
ARTES			
OUTROS			
2. CARACTERÍSTICAS PESSOAIS			
Qualidades especiais que possui			

QUESTIONÁRIO para caracterização DO PERFIL DO ALUNO/turma

1º Período

Que fazes quando enfrentas uma tarefa difícil?	
Há algo que possas ensinar à turma?	

3. PERCURSO ESCOLAR			
Repetente no Ensino Básico			
Repetente no Ensino Secundário			
4. SAÚDE			
Problemas de saúde			
5. MEIO FAMILIAR			
Vivo com os pais			
Vivo com outros familiares			
O meu pai trabalha			
A minha mãe trabalha			
A família apoia-me no estudo			
A família interessa-se pelo meu percurso escolar			
6. ACTIVIDADES EXTRA-ESCOLARES			

7. DIFICULDADES ESCOLARES			
Disciplinas em que tiro as melhores notas			
Disciplinas em que tiro as piores notas			
Tenho necessidades educativas especiais			

8. APOIO AO ESTUDO			
Os pais			
Explicadores			
Outros			
9. HÁBITOS DE ESTUDO			
Estudo só para os testes			
Estudo todos os dias			
Planifico semanalmente o estudo			
10. PROJECTOS ESCOLARES			
Fazer o 12º Ano			
Fazer um curso superior			
Frequentar um curso profissional			
Outros			
11. PREFERÊNCIAS ESCOLARES			
Áreas			
Disciplinas			

12. OBJECTIVOS PARA O ANO LECTIVO DE 2009/2010			
Pessoais			
Académicos			
Em casa			
13. VISÃO FACE À ESCOLA			
14. ESTOU A FREQUENTAR A ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL CARGALEIRO PELA 1ª VEZ			
15. TURMA			
Conheço todos os elementos da turma			
Tenho amigos/as na turma			
Sinto-me bem na turma			
Características gerais da turma (comportamento, aproveitamento....)			

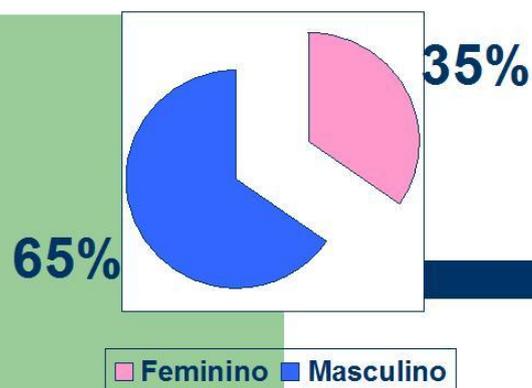
Análise dos inquéritos realizados à turma 10º C.

Pedro Silva

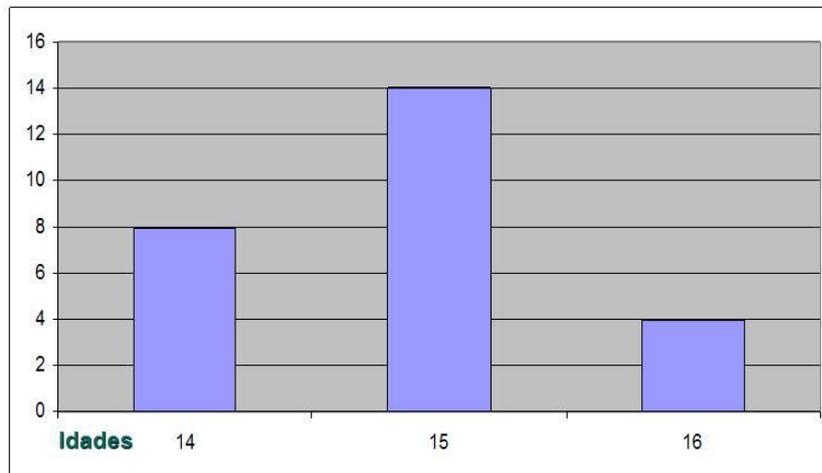
Turma 10º C



Género



Faixa etária da turma



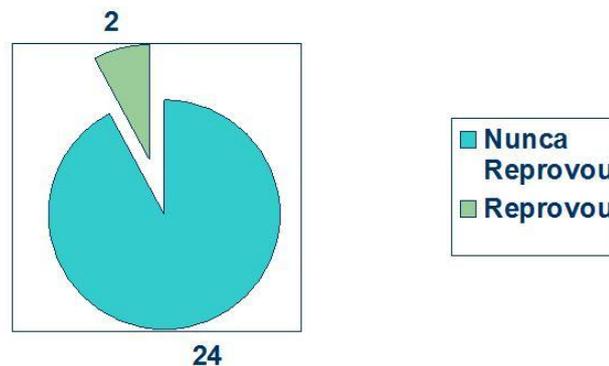
Interesses



Análise dos interesses da turma

- Predominância de interesses musicais, desportivos e cinematográficos.
- Considerável incidência nos interesses ligados à leitura e às artes. (Cerca de 30%)
- Interesse residual no que diz respeito ao teatro. (11,5%)
- Todos os alunos, somente com uma exceção, que assinalaram positivamente a opção «Outros interesses» indicaram, na especificidade da escolha, actividades relacionadas com a área da informática e novas tecnologias. (Internet, Computadores, Jogos de Vídeo)

Percurso Escolar





Expectativas

- Praticamente todos os alunos pretendem ingressar no ensino superior para áreas como: medicina, informática ou ciências do desporto.



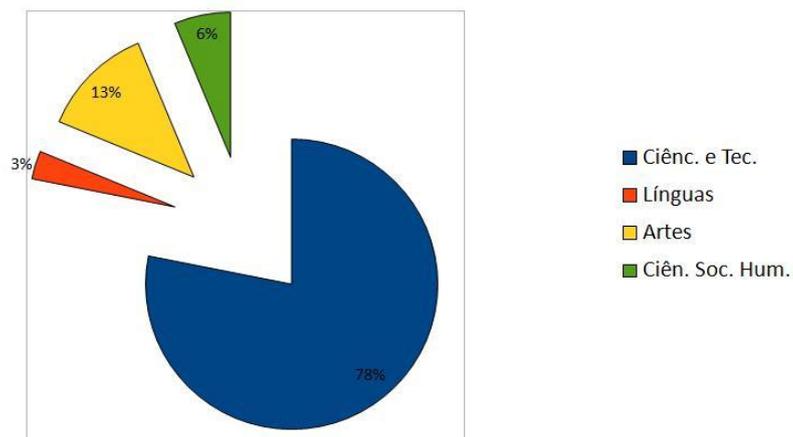
Ambiente Familiar

- A totalidade dos alunos respondeu afirmativamente quando questionados se os familiares acompanham o seu desempenho escolar.
- Cerca de 81% dos pais encontram-se empregados.

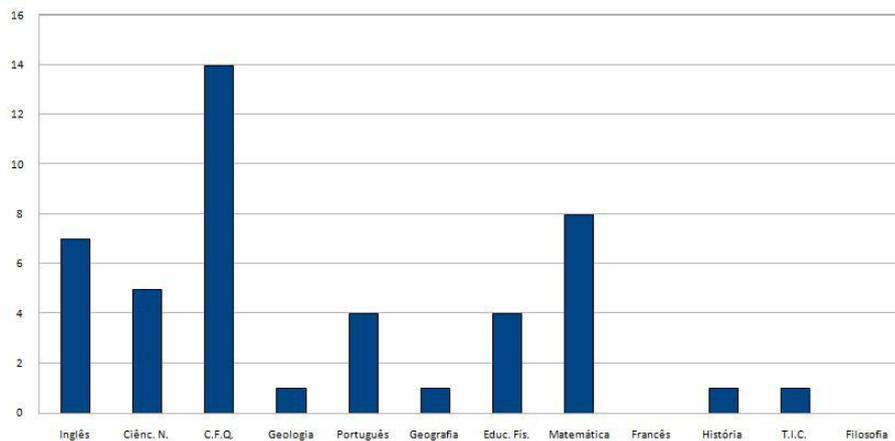
Actividades extra-curriculares

- Cerca de 77% dos alunos praticam uma actividade extra-escolar.
- As actividades de cariz desportivo preenchem, quase por completo, as opções citadas pelos alunos.

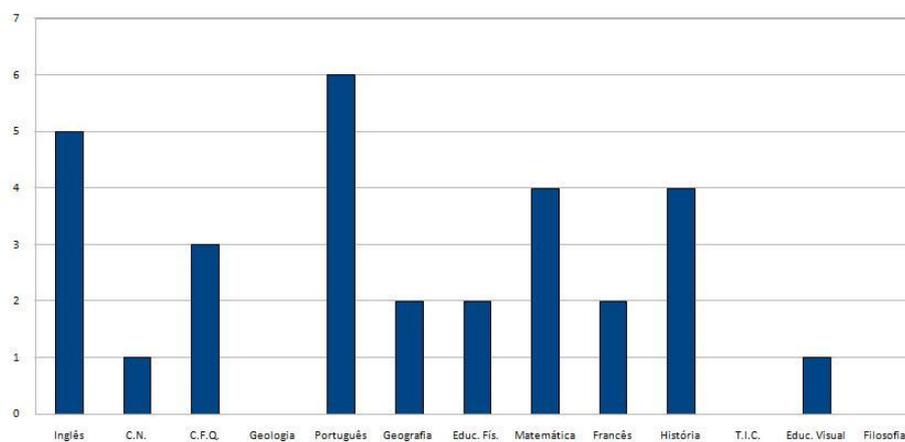
Áreas Favoritas



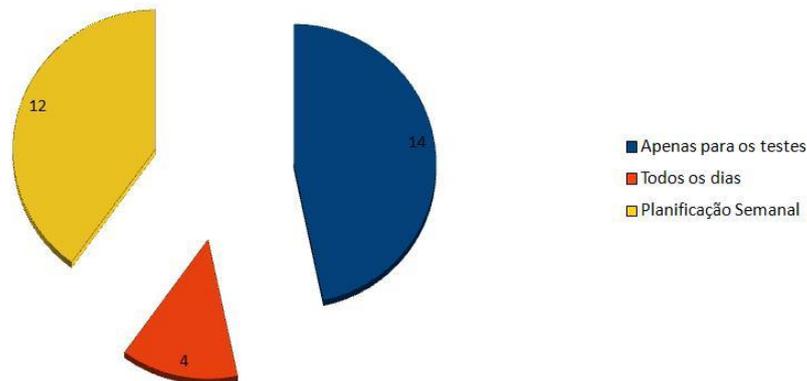
Disciplinas com mais aproveitamento



Disciplinas com menos aproveitamento



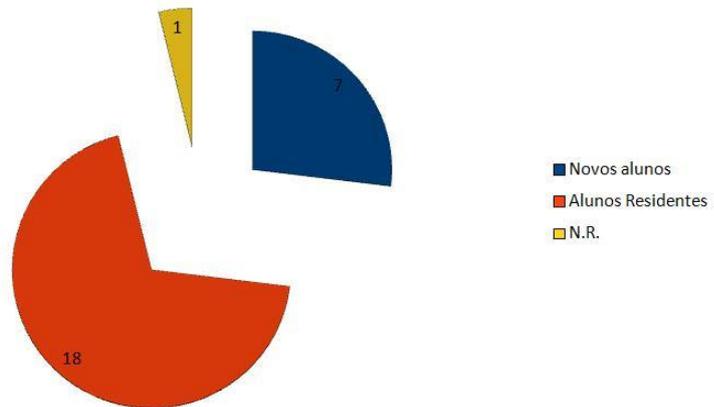
Periodicidade de estudo



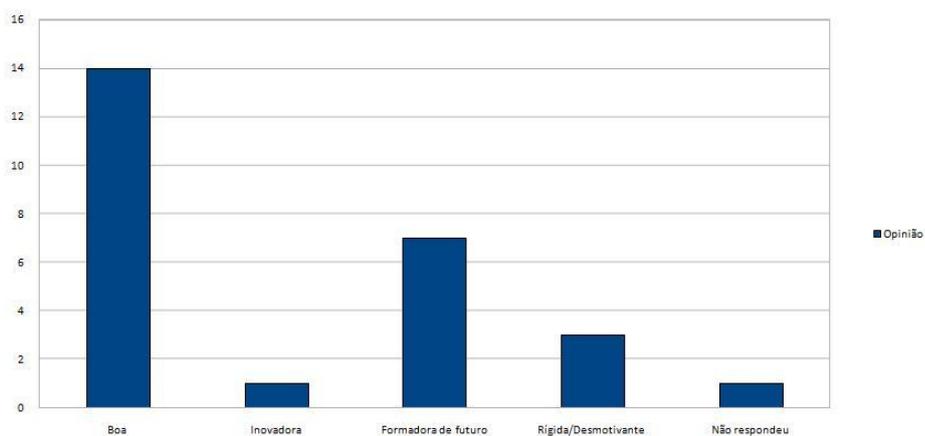
Síntese de resultados

- A área de interesse predominante da turma centra-se no grupo Científico-Tecnológico, o que se reflecte nas disciplinas com mais aproveitamento. (Física-Química e Matemática)
- As disciplinas de Português, Inglês e História são eleitas como as matérias mais problemáticas.

Novos alunos



Visão face à escola



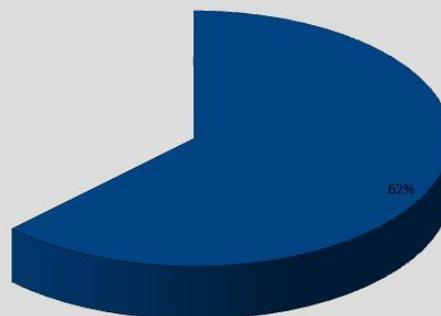
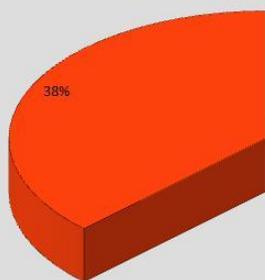
Escola Secundária Manuel Cargaleiro



Apresentação dos inquéritos realizados
à turma 10º D.

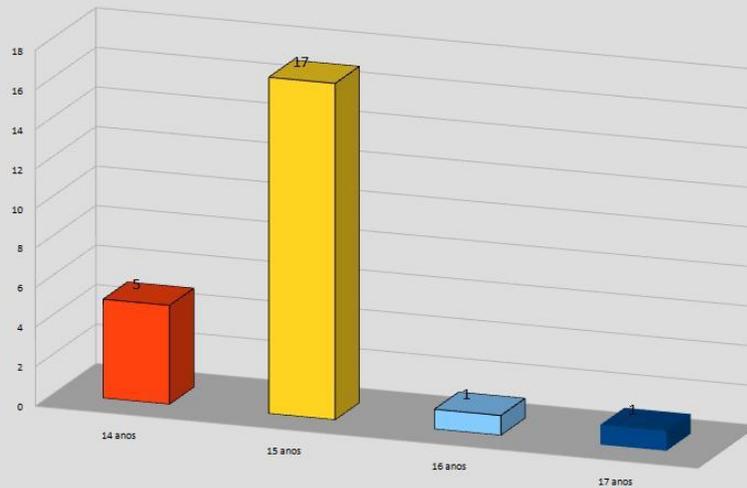
Pedro Silva

Turma 10º D

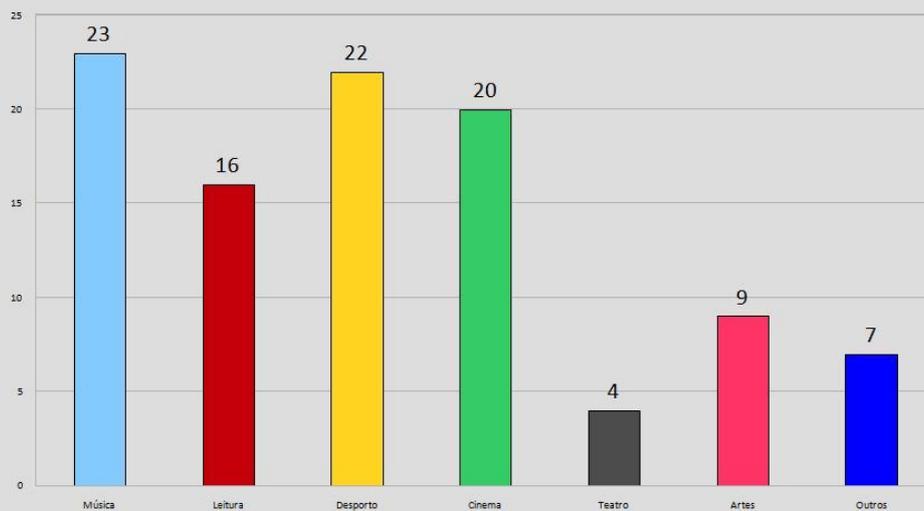


■ Masculino
■ Feminino

Faixa etária da turma



Interesses da turma

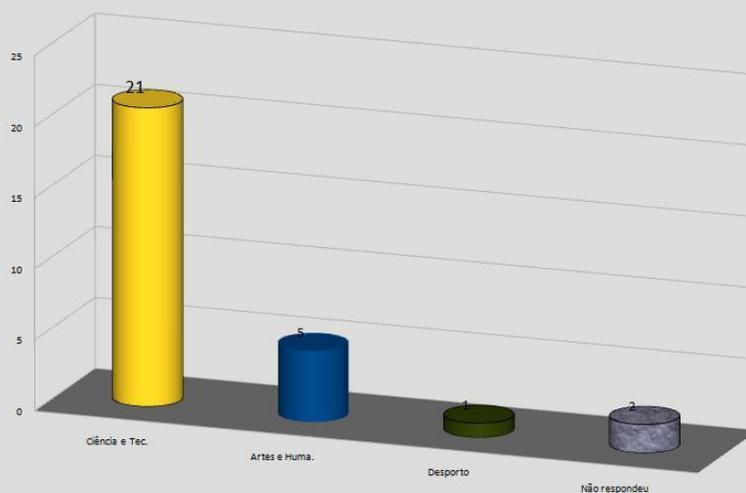


Análise aos interesses da turma

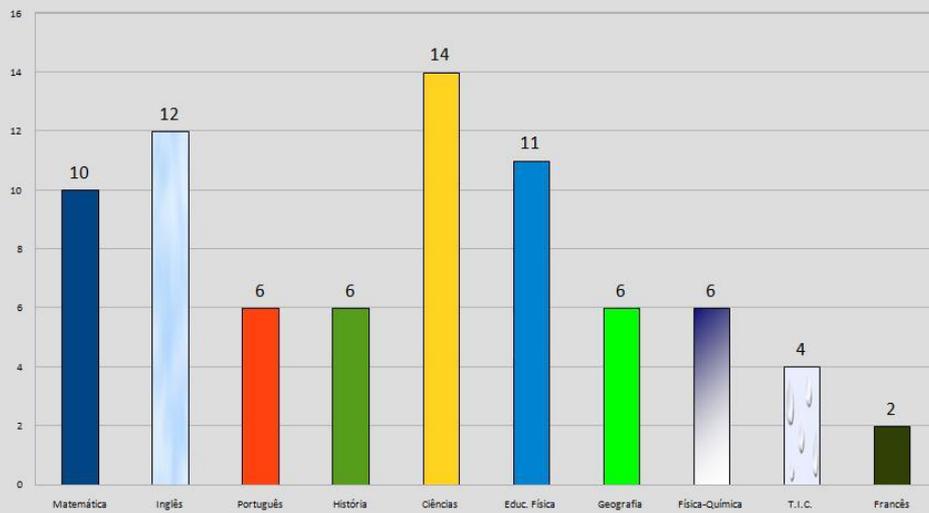


- Verifica-se a predominância das seguintes áreas: Música, Desporto e Cinema.
- Cerca de 67% dos inquiridos elege a leitura como uma das suas áreas de interesse.
- Dos sete alunos que assinalaram a opção «Outros Interesses» todos indicaram actividades ligadas à informática ou à confraternização com amigos ou familiares.

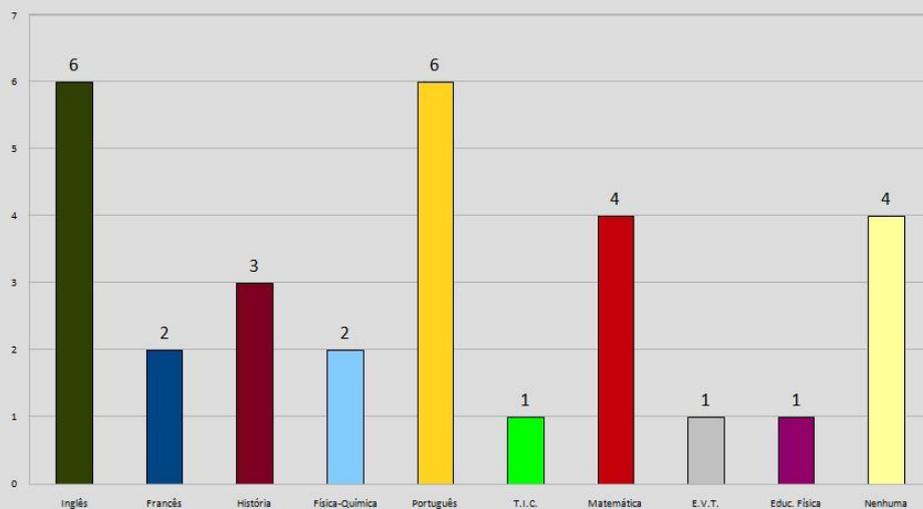
Áreas de Preferência



Disciplinas com mais aproveitamento



Disciplinas com menos aproveitamento



Ambiente Familiar



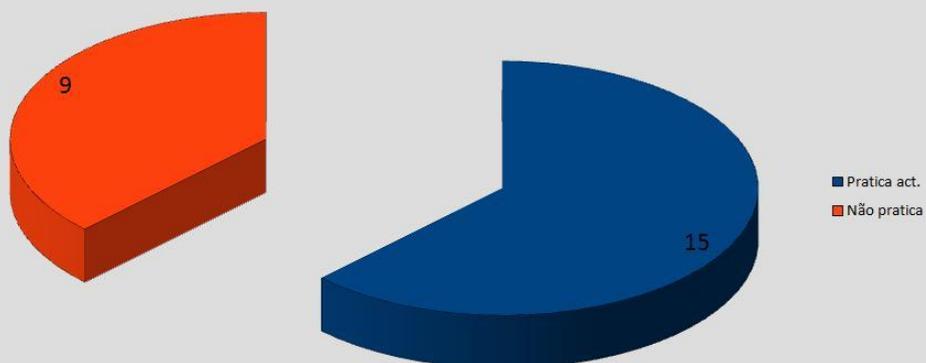
- Cerca de 94% dos pais encontram-se empregados.
- 87,5% dos alunos afirmam que obtêm apoio ao estudo por parte da família.
- Todos os inquiridos indicam que a família está activamente interessada no seu percurso escolar.

Expectativas



- Vinte e três dos alunos inquiridos pretendem ingressar no ensino superior.
- Áreas de ensino superior como engenharia informática, engenharia do ambiente, biologia e medicina constituem as preferências da turma.

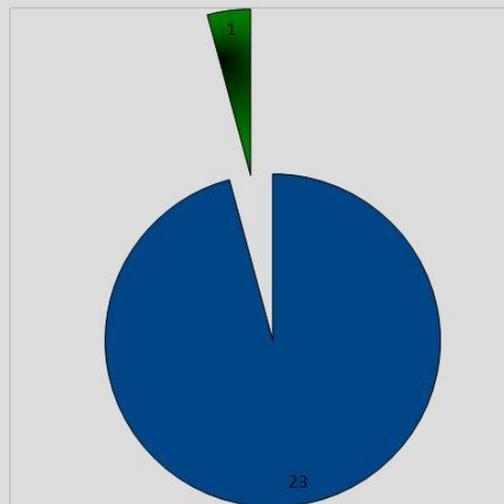
Actividades extra-curriculares



Actividades extra-curriculares

- Das actividades indicadas pelos alunos destacam-se as seguintes como mais representativas:
- Futebol, Ténis, Badminton.
- Natação, Dança, Karaté.
- Música, Voleibol, Teatro.

Percurso Escolar

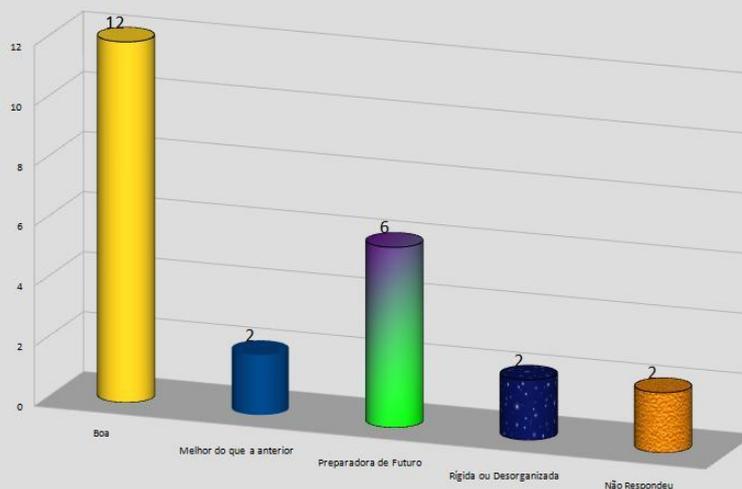


■ Nunca reprovou
■ Reprovou

Caracterização de turma

- Somente quatro alunos, cerca de 17% dos inquiridos, frequentaram a Escola Secundária Manuel Cargaleiro no ano transacto.

Opinião face à Escola



Síntese

- 84% dos inquiridos têm uma opinião bastante positiva acerca da E.S.M.C.
- As disciplinas com mais aproveitamento por parte dos alunos são: Ciências(14), Educação Física(11) e Inglês(12).
- Curiosamente, a disciplina de Inglês, que reuniu seis votos, constitui juntamente com Português(6) o topo da lista das disciplinas com menos aproveitamento.

Referências bibliográficas:

- AA.VV., *Mapas conceptuais – uma técnica para aprender*, Porto, Edições Asa, 1994.
- AA.VV., *Professores e ensino num mundo em mudança. Relatório mundial de educação 1998.*, trad. de Glória Pereira, Porto, Asa Editores, 1998.
- Albert Jacquard, *Elogio da Diferença*, 2ª edição, trad. de Adelino dos Santos Rodrigues, Mem Martins, Publicações Europa-América, 1997.
- Albert Jacquard, *Voici le temps du monde fini*, Paris, Éditions du Seuil, 1991.
- Aristóteles, *Política*, trad. de António Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes, Lisboa, Edições Vega, 2008.
- Baruch de Espinosa, *Tratado Teológico-Político*, trad. de Diogo Pires Aurélio, Maia, INCM, 1988.
- Erich Scheurmann (Org.), *Discursos de Tuiavii chefe da tribo Tiavéa nos mares do sul. Papalagui*, trad. de Luiza Jorge Neto, Lisboa, Antígona, 1999.
- Ernest Mandel, *Teoria Marxista do Estado*, trad. de M. Reis, Lisboa, Edições Antídoto, 1977.
- Friedrich Nietzsche, *Para a Genealogia da Moral*, trad. de José M. Justo, Lisboa, Relógio D'Água Editores, 2000.
- G. Agamben e H. Melville, *Bartleby Escrita da Potência seguido de Bartleby, O Escrivão*, trad. de Manuel Rodrigues, Pedro A. H. Paixão e Gil de Carvalho, Lisboa, Assírio & Alvim, 2007.

- Gilles Lipovetsky, *A Era do Vazio*, trad. de Miguel Serras Pereira e Ana Luísa Faria, Lisboa, Relógio D'Água Editores, 1989.
- Hannah Arendt, “A crise na Educação” em: *Quatro textos excêntricos*, trad. de Olga Pombo, Lisboa, Relógio D'Água Editores, 2000.
- Immanuel Kant, *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*, trad. de Artur Mourão, Lisboa, Edições 70, 1992.
- Immanuel Kant. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, trad. de Paulo Quintela, Lisboa, Edições 70, 2005.
- Jacques Delors (Dir.), *Educação – Um tesouro a descobrir*, trad. de José Carlos Eufrásio, Rio Tinto, Asa, 1996.
- James Rachels, *Elementos de Filosofia Moral*, trad. de F. J. Azevedo Gonçalves, Lisboa, Gradiva, 2004.
- Joaquim Cerqueira Gonçalves, *Fazer filosofia: Como e onde?*, 2ª edição, Braga, Ed. Faculdade de Filosofia da Universidade Católica, 1995.
- José Morgado, *A Relação Pedagógica*, 2ª edição, Lisboa, Editorial Presença, 2001.
- Joseph Conrad, *A Estalagem das Duas Bruxas*, trad. de José Marinho, Mem Martins, Publicações Europa-América, 2007.
- Joseph Conrad, *O Coração das Trevas*, trad. de Aníbal Fernandes, Lisboa, Abril/Controljornal, 2000.
- LBSE, *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, 1986.

- LBSE, *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, 2005.
- M. Antónia Abrunhosa e M. Leitão, *Um Outro Olhar Sobre o Mundo*, 2ª edição, S.L., Edições ASA, 2009.
- Maria Almeida (Org), *Programa de Filosofia*, Lisboa, Ministério da Educação, 2001.
- Ministério da Educação, *Caderno de Apoio à Gestão do Programa*, Lisboa, S.E., 1995.
- Ministério da Educação, *Comissão para a Reforma do Sistema Educativo*, S.L., S.E., 1988.
- Parlamento Europeu, *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*, S.L., S.E., 2006.
- Paul Edwards (Edit.), *The Encyclopedia of Philosophy*, Vol.I, New York, Macmillan Publishing, 1972, p.273.
- Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, 47ª edição, São Paulo, Paz e Terra, 2005.
- Pedro D'orey da Cunha (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora. “A relação pedagógica” pp.53-68.
- Ramiro Marques, *Valores éticos e cidadania na escola*, Lisboa, Editorial Presença, 2003.

- T.S. Eliot, *Notas para uma Definição de Cultura*, trad. de Ernesto Sampaio, Lisboa, Edições Sécuro XXI, 1996.

Na Internet:

- “Competências Essenciais” em http://www.dgic.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/121/curric_nacional_C ompetenciasGerais.pdf visitado em: 28-12-2010.
- Maria Odete Valente, “A Educação para os Valores” em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/mvalente/educacao_valores.pdf visitado em: 06-05-2011.