

Alegoria da Caverna: O Humanismo do Retorno.
Relato de uma proposta didática.

Márcio Ivo Magalhães Matos

Márcio Matos

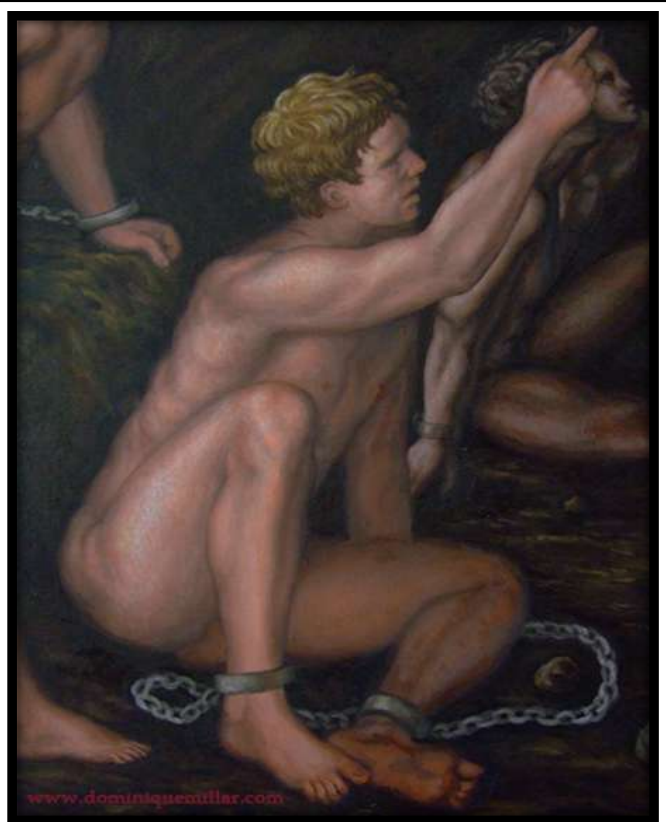
Alegoria da Caverna: O Humanismo do Retorno.
Relato de uma proposta didática.



Alegoria da Caverna: O Humanismo do Retorno.

Relato de uma proposta didática

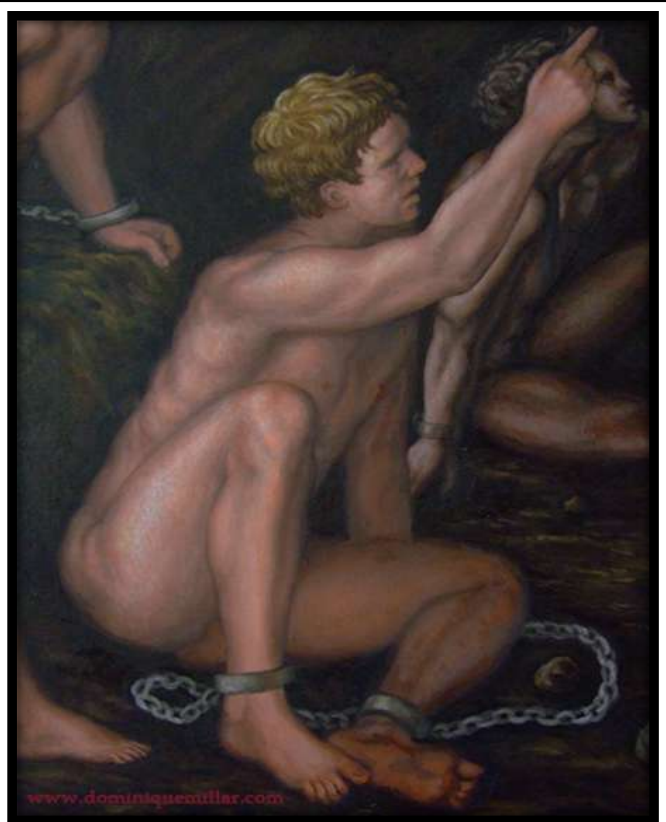
Márcio Ivo Magalhães Matos



Alegoria da Caverna: O Humanismo do Retorno.

Relato de uma proposta didática

Márcio Ivo Magalhães Matos



Márcio Ivo Magalhães Matos

2º Ciclo de Estudos em Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Alegoria da Caverna: O Humanismo do Retorno.
Relato de uma proposta didática

2012

Orientador:

Professor Doutor José Francisco Preto Meirinhos

Classificação: Dezassete valores. Ciclo de Estudos: Ensino de Filosofia no Ensino Secundário.

Relatório de Estágio: *Alegoria da Caverna: O Humanismo do Retorno.*
Relato de uma proposta didática.

Dedico este Relatório de Estágio aos meus pais, Romeu & Natália.

*E a Teresa Campos dos Santos, por me arrastar da caverna, e me fazer deixar as
sombras.*

“Nós nunca vivemos tanto na caverna de Platão como hoje. [...] Nós estamos efetivamente a repetir a situação das pessoas aprisionadas ou atadas na caverna de Platão, olhando em frente, vendo sombras e acreditando que essas sombras são a realidade. Foi preciso passarem todos estes séculos para que a caverna de Platão aparecesse, finalmente, num momento da História da Humanidade que é Hoje. E vai ser cada vez mais...”¹

¹ Mago Saramago – *Caverna de Platão e as imagens*.
<http://www.youtube.com/watch?v=XvKzrsAk168>. 18-08-2012, 21:50.

Resumo:

Este Relatório de Estágio serve o propósito de partilhar algumas das reflexões propiciadas pela experiência de estágio em Ensino de Filosofia, vivida na Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima. O objetivo que alicerça o seu conteúdo é o de contribuir para a formação cívica dos alunos, levando-os a responsabilizarem-se pelo mundo em que habitam. O programa de Filosofia serve de inspiração para a intenção de conjugar a investigação com a intervenção na comunidade local, enquanto docente. O método escolhido foi o de conjugar, através do conceito *humanismo*, uma investigação sobre a *Alegoria da Caverna* de Platão com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este Relatório de Estágio culminou numa proposta de Trabalho de Grupo que visa realizar a intenção de formar os alunos como co-construtores da sua comunidade. Este percurso leva à conclusão de que é possível promover junto dos alunos desafios que os levem a assumir com autonomia e consciência o seu papel de cidadãos.

Palavras-chave: Alegoria da Caverna; Declaração Universal dos Direitos Humanos; Formação Cívica; Humanismo.

Abstract:

This Internship Report serves the goal of sharing some of the reflections brought on by the internship experience in Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima. The goal of this report is to contribute to the civic education of the students, leading them to accept responsibility for the world they live in. The Philosophy syllabus served as an inspiration for the intention to bring together theoretical research and local community intervention, from a teacher's point of view. Through the concept of Humanism, the method chosen linked research about Plato's Allegory of the Cave with the Universal Declaration of Human Rights. This Internship Report ends with a proposal of Group Work that aims to realize the intention of forming the students as co-creators of their local community. This journey leads to the conclusion that it is possible to develop in the students an interest in challenges that lead them to take on their role as citizens with autonomy and awareness.

Keywords: Allegory of the Cave; Universal Declaration of Human Rights; Civic Education; Humanism.

Índice

Agradecimentos	1
Acrónimos e Siglas	3
Introdução	4
1 – Reflexão Preliminar	9
2 – Alegoria da Caverna.....	23
2.1 – A Alegoria da Caverna em Platão	23
2.2 – A Alegoria da Caverna Interpretada por M. Heidegger	31
2.3 – A Alegoria da Caverna: Simbolismo e Influências.....	41
3 – A Declaração Universal dos Direitos Humanos	47
3.1 – DUDH, o lado sombrio do Homem	48
3.2 – DUDH, do luar ao raiar solar.....	51
3.3 – DUDH, Retornos – Humanismo	56
4 – A Proposta de Trabalho de Grupo	74
Conclusão	86
Bibliografia.....	90
Anexos	I

Agradecimentos

Este Relatório de Estágio representa o produto final de uma experiência única e inesquecível, enriquecida por diferentes componentes que se conjugam de forma harmoniosa, culminando no engrandecimento contínuo da minha pessoa. Componentes tão distintos como a vivência ocorrida quer na Faculdade de Letras Universidade do Porto, quer na Escola Dr. Jaime Magalhães Lima, foram fundamentais para a minha evolução interior e científica. O contributo de algumas pessoas também serviu como componente insubstituível para este produto final. Por isso, não poderia deixar de lhes deixar algumas palavras de agradecimento.

☺ — Agradeço ao Professor Doutor José Meirinhos, orientador desta minha aventura de realizar um Relatório de Estágio, pelos seus experientes conselhos e pela sua confiança nas minhas capacidades. Estou-lhe grato pelos seus incentivos e por me deixar seguro no rumo a tomar.

☺ — Expresso o meu agradecimento à Professora Doutora Paula Cristina Pereira por ter demonstrado disponibilidade para ouvir as palavras e inquietações dos seus alunos, sem nunca deixar de lhes fomentar a determinação necessária para quem quer vingar enquanto professor. Estou-lhe grato pelo seu tempo e exigência.

☺ — Expresso a minha gratidão à Professora Maria João Couto, Docente da Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional, pelos seus ensinamentos e conselhos fornecidos ao longo do seminário. Estou-lhe grato pela sua proximidade e pelo seu rigor.

☺ — Agradeço, igualmente, à Professora Lídia Cardoso Pires pela capacidade de identificar as minhas lacunas, e pelas suas sugestões, visando a minha evolução enquanto professor, ao longo das avaliações ocorridas durante o período de Estágio na ESJML. Estou-lhe grato pela precisão das observações e pelo seu exemplo enquanto professora.

☺ — Agradeço, simultaneamente, a todos os professores que ao longo deste Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário contribuíram para a minha evolução, enquanto docente de Filosofia.

☺ — Agradeço à Professora Marlene Cura, Orientadora Cooperante da Prática de Ensino Supervisionada e Professora de Filosofia na Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima, pela sua humildade e companhia. Estou-lhe grato pela sua disponibilidade para ajudar e pelo seu acolhimento.

☺ — Agradeço ao formador Tomás Magalhães Carneiro pela sua capacidade de usar o ensino de filosofia fora do âmbito tradicional de Ensino de Filosofia – no Ensino Secundário. A Filosofia com Crianças serviu como complemento enriquecedor da minha formação enquanto professor. Estou-lhe grato pela sua amizade e pelos seus ensinamentos.

☺ — Agradeço à Mestre Teresa Campos dos Santos por toda a sua disponibilidade para ouvir o entusiasmo de alguém que inicia uma nova aventura. A sua omnipresença tornou todo este percurso ainda mais sólido e afortunado. Estou-lhe grato pelos seus gestos e pelo seu amparo.

Não podia deixar de expressar a minha gratidão às Instituições que tornaram a materialização da minha ambição possível. Ser professor de filosofia seria uma tarefa incomparavelmente mais árdua sem a sua existência.

☺ — Agradeço à Faculdade de Letras Universidade do Porto
(em particular, ao seu Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário).

☺ — Agradeço à Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima.

Acrónimos e Siglas:

AC – Alegoria da Caverna

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ESJML – Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima

MEFES – Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

RE – Relatório de Estágio

TG – Trabalho de Grupo

“A reflexão moral não é apenas um tema especializado, sobretudo para aqueles que desejem frequentar cursos superiores de filosofia, mas parte essencial de qualquer educação digna desse nome.”¹
Fernando Savater

Introdução

Estas não serão páginas dedicadas a um mero relato das experiências no estágio. Julgo que o maior contributo que um professor de Filosofia pode dar à educação é a sua capacidade de fazer com que os seus alunos aprendam a refletir, a problematizar e a relacionar. Estas são algumas das competências que os alunos devem adquirir ao longo da sua frequência na disciplina de Filosofia. É inquestionável que o estágio proporciona um núcleo de experiências enriquecedoras e imprescindíveis na vida de um professor estagiário. O docente depara-se todos os dias com diferentes desafios que o forçam a evoluir. As teorias são postas em prática. A prática testa teorias. Os erros e as falhas podem surgir não deixando de contribuir para a nossa evolução. Mas a vida de um professor é esta guerra cheia de grandes e pequenas batalhas. Umhas batalhas são inteiramente vitoriosas outras não chegam a tanto. No fim resta a enorme tristeza de não voltar a viver esta maravilhosa e intensa experiência. Por isso, dedico uma palavra de apreço aos jovens filósofos em potência. Aos alunos, que não esgotam a capacidade de fazer questões, agradeço todos os seus desafios!

Aprendi muito durante este ano, testemunhei com agrado que todo o aluno tem a enorme capacidade de surpreender. Contudo, também será imperativo levar os alunos a integrarem-se num mundo repleto de diversidade. Os valores espelhados na ideia de democracia devem estar presentes na sua educação. A educação serve também para fazer cair muros entre o *eu* e o *outro*.² Na segunda parte do *Relatório* de Jacques Delors³ podemos encontrar quatro pilares para a educação. São eles: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a viver juntos – aprender a viver com os outros. Este último pilar não pode ser esquecido! A filosofia representa um papel importante pela capacidade de promover uma reflexão crítica sobre a validade dos

¹ SAVATER, Fernando – *Ética Para Um Jovem*. 19ª ed. Alfragide: Publicações Dom Quixote, 2011, p. 13.

² A queda do Muro de Berlim ocorrida a nove de novembro de mil novecentos e oitenta e nove representa uma imagem que associo ao ensino. Derrubar muros, sejam eles muros de ignorância ou sejam eles aqueles que dividem o que deve estar unido, deve ser uma função do ensino. O saber e a genialidade na solidão representa a luz de um pirilampo, mas quando há partilha com o mundo há luz solar.

³ DELORS, Jacques – *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Relatório Para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

valores democráticos. É interessante recorrermos ao *Programa de Filosofia* para analisar as seguintes palavras:

"No que respeita à filosofia, a UNESCO vem solicitando a todos os Estados a introdução ou o alargamento da formação filosófica a toda a educação secundária, considerando substantivo o vínculo entre a Filosofia e Democracia, entre Filosofia e Cidadania. Esta aproximação entre a Filosofia e a manutenção e consolidação da vida democrática tem a ver com o reconhecimento do valor da aprendizagem desta disciplina não apenas no processo do saber de si, de cada um, como também no aperfeiçoamento do seu discernimento cognitivo e ético, contribuindo, assim, diretamente, para a capacitação de cada jovem para o juízo crítico e participativo da vida comunitária."⁴

Ser professor de Filosofia é, como vimos, integrar os alunos como membros ativos de uma comunidade cada vez mais universal. Uma pergunta que devo fazer a mim mesmo como professor de Filosofia é – *o que posso eu fazer para promover nos alunos uma reflexão crítica para que conjugue a Filosofia, a Cidadania e a Democracia?*

O Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário (M.E.F.E.S.) serviu-me como formação necessária e indispensável, permitindo-me obter as competências científicas e pedagógicas fundamentais para o exercício da função de docente de Filosofia no ensino secundário. A oportunidade de exercer essas funções na Escola Dr. Jaime Magalhães Lima (E.S.J.M.L.), como professor estagiário, revelou-se extremamente valiosa pela possibilidade de contactar com um contexto escolar com características específicas. Este trabalho de investigação serve também de testemunho das aprendizagens conquistadas ao longo destes dois anos.

O M.E.F.E.S. preparou-me para a atividade docente. A atividade docente representa um trabalho contínuo, pois proliferam em todas as escolas diferentes desafios. Todos os estabelecimentos de ensino são peculiares e nenhuma escola é igual a outra. Existem sempre contextos diferentes com necessidades próprias. Por isso, é importante não esquecer que todo o professor de Filosofia no ensino secundário começa por ser professor, e só depois vem a sua especialidade na área de filosofia. As escolas

⁴ HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves e BARROS, Maria do Rosário – *Programa de Filosofia 10º e 11º*, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Conferir em http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/filosofia_10_11.pdf. Acesso em 15-05-2012, 11h38, p. 4.

exigem sempre do professor, independentemente da área em que se formou, uma participação pró-ativa na comunidade. O docente deve integrar-se na comunidade e contribuir para o desenvolvimento desta. Existem problemas em cada estabelecimento de ensino que exigem célere resolução pela urgência que implicam. O professor deve estar atento a esses problemas e participar nas soluções.

A realização do estágio na E.S.J.M.L. permitiu o confronto com alguns dos atuais problemas do ensino. O convívio com professores experientes e competentes revelou-se enriquecedor pela partilha de reflexões sobre o estado do ensino em Portugal. Assim como com os alunos que me permitiram evoluir e aprender todos os dias. Foi um período importante que me fez refletir sobre os problemas específicos da escola, mas também sobre os problemas gerais do ensino no nosso país. A educação deve ser sempre uma prioridade na política nacional. Estamos hoje a formar os líderes do amanhã!

Um dos problemas gerais do ensino – e que tem vindo a adquirir uma visibilidade inegável nos *media* portugueses – é o comportamento inadequado por parte dos alunos. Haverá uma crise de valores? São muitos os casos de violência para com os professores. O *bullying* também é uma realidade presente na maioria das escolas. Existem ainda muitos relatos de roubos e furtos de objetos. O racismo e a homofobia também continuam a entrar no quotidiano das escolas. As drogas e o álcool também proliferam no quotidiano de muitos jovens. Este será um problema que pode ser combatido. Como podemos contribuir para a diminuição destes casos? A frase de Fernando Savater com que iniciei este trabalho revela como é essencial a reflexão moral na educação. Julgo que será importante levar os alunos a refletir sobre estes problemas que contaminam o bom funcionamento das escolas e afetam o futuro da nossa sociedade. A forma que encontrei para contribuir para a diminuição destes casos foi conjugar a Declaração Universal dos Direitos Humanos com a *Alegoria da Caverna* de Platão, numa proposta de Trabalho de Grupo.

A metodologia adotada para este relatório de estágio será elaborada segundo uma estrutura definida por quatro capítulos distintos, cada um dos quais é enriquecido com subcapítulos.

O primeiro capítulo será constituído por uma reflexão preliminar na qual serão analisados alguns dos conhecimentos obtidos durante estes dois anos de M.E.F.E.S. Essa reflexão contará com o contributo das aprendizagens e reflexões tida durante a realização do estágio na E.S.J.M.L. O *Programa de Filosofia* e o Relatório de Delors serão algumas das fontes analisadas.

O segundo capítulo será dedicado à *Alegoria da Caverna*. Platão habitou o nosso planeta no século V. a.C., denotando enormes preocupações políticas. Platão sabia que a educação era um aspeto fundamental para formar os cidadãos gregos. Na sua obra *República – Politeia* – está presente a sua visão sobre a importância da educação. A *Alegoria da Caverna* é uma estória contada no Livro VII da referida obra. A *Alegoria da Caverna* pode facilmente ser associada à educação. Contudo, será mais pertinente adiar as suas interpretações para o capítulo que lhe está destinada. Interessa contudo referir desde já que a minha proposta no final do trabalho será recorrer à *Alegoria da Caverna* pelas suas potencialidades como recurso didático e não no contexto em que ela surgiu com Platão no Livro VII da *República*.

O terceiro capítulo terá como alicerce a Declaração Universal dos Direitos Humanos (D.U.D.H.). Será um capítulo importante no qual serão analisados alguns dos artigos da D.U.D.H. Esta declaração – adotada e proclamada pelas Nações Unidas a dez de Dezembro no ano de mil, novecentos e quarente e oito – tem uma importância histórica inquestionável. Deve ser vista pelo património universal, imaterial e intelectual que representa. Contudo, interessará não só orientar os alunos de forma a refletirem sobre a pertinência dos artigos, mas também levá-los a concluir que a verdadeira mensagem é o estado “inacabado” dos ideais espelhados na D.U.D.H..

O quarto capítulo culminará numa proposta de Trabalho de Grupo que concilie a *Alegoria da Caverna* com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* tendo em conta os conteúdos presentes no *Programa de Filosofia de 10º e 11º anos*.

Naturalmente haverá depois espaço para uma conclusão deste trabalho. Este trabalho é o culminar de um mestrado repleto de reflexões de um professor estagiário sobre o estado do ensino. Um professor de Filosofia não se esgota no seu papel de ensinar os conteúdos programáticos, pois deve batalhar para incrementar nos seus alunos um pensamento crítico. Obviamente o docente de Filosofia deve dominar os conceitos presentes no *Programa de Filosofia do 10º e 11º anos*. Contudo, essa não é a sua única exigência. O professor deve ser um membro atento às debilidades do ensino

atual. Há sempre um espaço de intervenção para a filosofia – seja no ensino propriamente dito ou seja em prol da comunidade escolar. Existe sempre um espaço especial que a Filosofia, enquanto disciplina no ensino secundário, deve impor, pela força de argumentos. A filosofia apresenta-se como auxiliar imprescindível na construção de uma visão para um futuro mais democrático, mais humano, mais humanista e mais humanitário! O *aprender a viver juntos* de Jacques Delors representa uma aprendizagem exigida a todos nós na construção de uma comunidade mundial. Reconhecendo a interdependência planetária Delors constata:

"Hoje em dia, grande parte do destino de cada um de nós, quer o queiramos quer não, joga-se num cenário em escala mundial. Imposta pela abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelidas por teorias de livre comércio, reforçada pelo desmembramento do bloco soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias da informação a interdependência planetária não cessa de aumentar, no plano econômico, científico, cultural e político."⁵

Tendo em conta essa comunidade mundial devemos sempre questionar-nos: Que posso eu fazer? Como posso eu contribuir? A resposta estará na educação, esse *Tesouro*. Pois como Savater menciona: “Nascemos humanos, mas isso não basta: temos de chegar a sê-lo”⁶ Este trabalho tem nas suas raízes essa ambição de promover através da Filosofia estes valores democráticos e de cidadania.

⁵ DELORS, Jacques – *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Relatório Para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

⁶ SAVATER, Fernando – *Ética Para Um Jovem*. 19ª ed. Alfragide: Publicações Dom Quixote, 2011, p. 29.

*“A crise social do mundo atual conjuga-se com uma crise moral,
e vem acompanhada do desenvolvimento da violência e da
criminalidade.”⁷*
Jacques Delors

1 – Reflexão Preliminar.

Esta reflexão preliminar justifica-se pela intenção prévia de construir uma ligação clara e coerente entre as diferentes dimensões que constituirão este trabalho. O confronto com a realidade das sociedades – e, conseqüentemente, com a realidade das escolas, torna incontornável a constatação de uma crise de valores. Tendo isto como uma *verdade incontestável*, reflete-se nas escolas estes problemas. Se nas escolas estes problemas permanecem irão multiplicar-se futuramente na sociedade através do crescimento destes jovens alunos. Se refletirmos sobre esta análise iremos chegar à conclusão de que poderemos estar num círculo vicioso pois as iniciativas existentes nas escolas não serão suficientes – mais tarde, ao longo deste trabalho, teremos oportunidade de testemunha-lo – para aniquilar uma crise de valores tão evidente. A Declaração Universal dos Direitos Humanos⁸ proclamada a dez de dezembro de mil novecentos e quarenta e oito pela Assembleia Geral das Nações Unidas representa, a meu ver, um *toque a reunir* para que *todos os membros da família humana* possam contribuir para o combate da a crise de valores. Em breve daremos maior atenção a este património intelectual e humanista da humanidade. Contudo, começemos por proceder à reflexão sobre o programa da disciplina de filosofia. Contaremos, também, com uma análise sobre o contributo intelectual de nomes tão impreteríveis como Jacques Delors e Edgar Morin que servirão de alicerces fundamentais para a construção de um ensino que pratique com proficuidade os ideais apresentados na DUDH.

O Estágio na Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima.

A experiência ocorrida nesta escola permitiu-me contactar com a realidade daqueles professores e alunos. Um professor ao ser parte integrante do corpo docente de uma escola tem como uma das suas funções identificar problemas e propor soluções. Este estágio foi útil pela aprendizagem diária, e pelo crescimento profissional e pessoal obtido com a vida quotidiana de um professor. O acesso a documentos como o

⁷ DELORS, Jacques – *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Relatório Para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998, p. 35.

⁸ Como opção metodológica utilizarei futuramente DUDH com frequência, estando a referir-me à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Regulamento Interno da Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima ou o seu Projeto Educativo alertou-me para um contexto específico que possui as suas virtudes e os seus defeitos. Contudo, para este trabalho torna-se mais valioso – e simultaneamente mais ambicioso – refletir sobre os problemas do ensino em geral. Socorrendo-me dessa importante experiência na ESJML torna-se imperioso contribuir com um pensamento crítico para a resolução desses problemas detetados que parecem ser transversais no mundo do ensino.

Um dos problemas que causam preocupação a todo o professor é indisciplina e a incivilidade dos alunos. Qualquer professor – independentemente da sua área disciplinar – pretende para as suas aulas o ambiente adequado para o o desenvolvimento das competências planificadas para as suas aulas. Contudo, o país assiste através da televisão a uma realidade inquietante. Frequentemente existem nos blocos noticiosos relatos de violência nas escolas de alunos para com alunos ou mesmo contra professores. É cada vez menos incomum abrir programas informativos com notícias de indisciplina e violência nas escolas. Existe uma variedade de problemas que urge procurar solução. Alguns deles, talvez os mais frequentes, são: *Bulling*, roubos, uso do telemóvel na sala de aula, tráfico e consumo de droga, violência e indisciplina. Esta enumeração dramática denuncia que mais do que um problema de organização e disciplina há uma crise de valores. A frase de Jacques Delors com que iniciei esta reflexão preliminar reforça esta ideia denunciando a crise moral que implica o desenvolvimento da criminalidade e da violência. Assim podemos compreender que acaba por ser natural o relato de casos de índole variada: de bulling, de violência para com professores, funcionários e aluno, de roubos, de drogas. É, por isso, preciso refletir sobre mudanças urgentes a implementar no ensino e nos programas das diferentes disciplinas de forma a desenvolver uma liberdade consciente, responsável, cívica. Na qual a autonomia e o espírito democrático unam forças na construção de um mundo tolerante e defensor da dignidade humana.

Reflexão a partir do *Programa de Filosofia*.

É interessante analisarmos o *Programa de Filosofia*⁹ de 10º e 11º anos destinado ao Ensino Secundário. Um dos aspetos referenciados neste documento defende a posição de que:

⁹ A partir deste momento irei designar com frequência PF quando estiver a referir-me ao Programa de Filosofia de 10º e 11º ano. Desta forma, espero tornar a leitura mais dinâmica e fluída.

"[...] é fundamental que este grau de ensino se expanda e generalize, assumindo ao mesmo tempo uma vocação educativa que coloque a questão das atitudes e dos valores como matriz geradora do seu funcionamento, contribuindo para a formação da consciência cívica da juventude, despertando-lhe o sentido de cidadania, não só no âmbito particular da vida dentro de uma comunidade, mas também no âmbito geral de pertença a um Universo, do qual todos dependemos."¹⁰

Esta investigação pretende, entre outras intenções, aprofundar esta vocação educativa centrada na questão das atitudes e valores. A consciência cívica dos jovens alunos e a sua compreensão do ser humano como ocupante de um espaço comum tem de ser constantemente desafiada à reflexão sobre a sua pertinência, despertando, desta forma, um sentido de cidadania verdadeiramente enraizado no espírito democrático destes adolescentes. Uma das finalidades – presentes neste *Programa de Filosofia* – tidas no documento como específicas da disciplina é:

"Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente ao último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como seus princípios legitimadores."¹¹

Estas palavras espelham a convicção de que a filosofia possui uma missão de fomentação do espírito democrático. Os jovens devem estar aptos a abandonarem a postura acrítica em detrimento de uma postura consciente dos problemas existentes na sociedade. Estes alunos devem estar capacitados a serem parte ativa da resolução desses mesmos problemas. Obviamente, os alunos não podem acabar com problemas como os números catastróficos da fome, da proliferação de doenças como o cancro e o Síndrome da Imunodeficiência adquirida. Contudo, através de alguns trabalhos de grupo os alunos

¹⁰ HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves e BARROS, Maria do Rosário – *Programa de Filosofia 10º e 11º*, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Conferir em http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgicd.min-edu.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Ffilosofia_10_11.pdf&ei=w3e3T5PbLI-n8QOiqKjSCg&usq=AFQjCNH8l8B35hjr0038z0wJ4HvGAqPblQ&sig2=ka7d9qTFDRQizV53iYELM Q. Acesso em 15-05-2012, 11h38, p. 3.

¹¹ HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves e BARROS, Maria do Rosário – *Programa de Filosofia 10º e 11º*, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Conferir em http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgicd.min-edu.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Ffilosofia_10_11.pdf&ei=w3e3T5PbLI-n8QOiqKjSCg&usq=AFQjCNH8l8B35hjr0038z0wJ4HvGAqPblQ&sig2=ka7d9qTFDRQizV53iYELM Q. Acesso em 15-05-2012, 11h38, p. 8.

podem contribuir, por exemplo, para a diminuição das consequências, colaborando na recolha de fundos para casas e instituições diversas dedicadas às vítimas destas doenças. Estes jovens podem também servir para combater os preconceitos que castigam ainda mais estas *vítimas do infortúnio*. Estes são apenas alguns dos exemplos de contribuição ativa e solidária que os alunos poderão ter, iremos dar maior profundidade a estes assuntos ao longo deste trabalho.

O *Programa de Filosofia* revela também a influência dos quatro pilares da educação presentes no *Relatório Delors*, são eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e, por fim, aprender a viver juntos. Este último pilar da educação aparece como muito importante na construção deste trabalho. O P.F. aprofunda este pilar – que defende a aprendizagem de uma vida em conjunto – da seguinte forma:

"[...] este novo pilar educativo corresponde ao reconhecimento da necessidade de formar as jovens e os jovens no horizonte da compreensão da interdependência mútua da humanidade e da identificação do valor próprio de cada estrutura comunitária e cultural. Assim, 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."¹²

A escola, em geral, e o ensino da filosofia, em particular, contribuem para que os jovens consigam construir o seu projeto de vida através do exercício da razão e tendo em conta os valores democráticos. Ao adquirir uma consciência cívica como matriz geradora de princípios que espelhem um sentido de cidadania onde o jovem emerge como pessoa inserida num universo repleto de diversidade, no qual é necessário um espírito crítico desperto, responsável e socialmente comprometido. Ao analisarmos alguns dos objetivos gerais presentes no P.F. podemos testemunhar a intenção do Ministério Público de preparar os alunos para integrarem uma sociedade cada vez mais global. Eis alguns desses objetivos mencionados:

"Desenvolver o respeito pelas convicções e atitudes dos outros, descobrindo as razões dos que pensam de modo distinto. Assumir as posições

¹² Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves e BARROS, Maria do Rosário – *Programa de Filosofia 10º e 11º*, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Conferir em http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgicd.min-edu.pt%2Fdata%2Fensinossecundario%2FProgramas%2Ffilosofia_10_11.pdf&ei=w3e3T5PbLL-n8QOiqKjSCg&usg=AFQjCNH8l8B35hjr0038z0wJ4HvGAqPblQ&sig2=ka7d9qTFDRQiZV53iYELM Q. Acesso em 15-05-2012, 11h38, p. 3.

peçoais, com convicção e tolerância, rompendo com a diferença. Desenvolver atitudes de solidariedade social e participação na vida da comunidade"¹³

Estes são os pressupostos teóricos que se pretende que sirvam de alavancagem para uma sociedade unida, tolerante, solidária e humanitária. Contudo, na prática temos nas escolas e nos jovens uma realidade que a comunicação social denuncia como problemática. A comunicação social deve ser sempre analisada de um ponto de vista crítico. Não podemos aceitar o que vem da comunicação social como *a verdade*. Esse é um dos pontos essenciais a desenvolver neste trabalho. Contudo, interessa-nos agora relevar os dados que alertam para a necessidade de uma transformação na forma de construir o futuro. Exige-se uma mudança na forma como o ensino deve ser encarado.

Este ano uma reportagem pode ter contribuído para alguns jovens alterarem o seu projeto de vida, na medida em que denuncia o comportamento inadequado de alguns alunos e expressa as consequências das ações destes alunos – revelando o sofrimento de alguns professores. Intitulada de *Coragem de Ensinar*¹⁴, esta peça jornalística recorreu ao testemunho de alguns professores que se deparam com um quotidiano assustador. No qual a extrema indisciplina, as ameaças e o desrespeito marcam presença diária. Os números impõem respeito e exigem mudança. Na reportagem são mencionados mais de 4 000 ocorrências de natureza criminal em contexto escolar. Este número assustador reporta-se exclusivamente ao ano letivo 2010/2011 no âmbito do programa Escola Segura. Outro dado importante para podermos analisar foi conseguido através do Observatório de Segurança em Meio Escolar que registou quase 250 casos de agressões contra professores e funcionários. No sítio indicado aparecem ainda dados que referem que as ofensas à integridade física, injúrias, vandalismo ou furtos são alguns dos crimes detetados ao longo do ano letivo acima mencionado. Estes dados são importantes de reter, embora estas reportagens não se enquadrem com o quotidiano de todas as escolas serve como relato exemplar de um extremo de comportamentos que se pretende anular na realidade de ensino em Portugal.

¹³ HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves e BARROS, Maria do Rosário – *Programa de Filosofia 10º e 11º*, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Conferir em http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidec.min-edu.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Ffilosofia_10_11.pdf&ei=w3e3T5PbLI-n8QOiqKjSCg&usq=AFQjCNH818B35hjr0038z0wJ4HvGAqPblQ&sig2=ka7d9qTFDRQIZV53iYELM Q. Acesso em 15-05-2012, 11h38, p. 9.

¹⁴ Também aparece designada como “Sala de Pânico”. Optei por este nome, como aparece no sítio <http://www.tvi24.iol.pt/programa/3008/53>, acesso em 25-06-2012, 15h22.

O Relatório Delors como um pilar na reformulação do ensino.

Jacques Delors¹⁵ foi presidente da Comissão Internacional sobre a Educação para o Ensino no Século XXI. A sua obra *Educação Um Tesouro A Descobrir* serviu como relatório para a UNESCO e representou um novo olhar para o ensino e ainda hoje exerce forte influência. Neste relatório estão alguns dos princípios que contribuirão para que os dados negativos acima mencionados sejam combatidos. Os problemas da sociedade e do ensino podem ser maioritariamente solucionados com a educação. Todos sabemos que as escolas têm alguns alunos com vidas muito complexas. Há crianças que vivem num meio familiar delicado, com um quotidiano onde as drogas, o álcool, a violência não faltam à chamada de presenças. Como educar um aluno cuja mãe foi vítima de violência doméstica? Como educar um aluno cujos pais faleceram deixando-o entregue às mãos de uma tia já idosa? Como educar uma criança que foi abusada sexualmente? A educação pode ser muito útil mas não faz milagres. A instrução não tem o poder de impedir a violência doméstica que aconteceu no passado, é impossível viajar no tempo e impedir o aluno de assistir aos crimes do seu pai. O ensino não pode fazer regressar os pais falecidos que deixaram um aluno frustrado com a vida. A educação não consegue fazer com que uma criança recupere a inocência que um selvagem retirou. Contudo, a educação pode preparar todos os seus alunos para o futuro independentemente das sequelas que eles tragam do passado. Esse é um dos propósitos do ensino, conceder oportunidades a todos os alunos. Delors escreve no seu relatório que é através da formação que se arquiteta o futuro alicerçado numa consciência mais humanista:

"Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social. [...] uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras..."¹⁶

Nestas palavras estão refletidas as diferentes missões da educação. A instrução obtida na escola não visa a mera construção da pessoa enquanto indivíduo independente de responsabilidades sociais. Pelo contrário, a formação emerge como uma capacidade de construção de pontes. A ponte entre a ignorância e o conhecimento. A ponte entre a verdade e o erro. A ponte entre o *eu* e o *outro* nas suas diferentes dimensões – o outro

¹⁵ Jacques Delors, nasceu em 1925 em França. Foi presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995.

¹⁶ DELORS, Jacques – *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Relatório Para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998, p. 11.

como indivíduo, como instituição, como grupo ou nação. A filosofia pela sua capacidade de derrubar barreiras permite aos alunos desenvolver o espírito de membro integrante e integrador de uma *aldeia global*, defendeu Marshall McLuhan¹⁷. No Planeta somos cada vez mais num espaço cada vez menor. Os avanços tecnológicos permitiram uma aproximação que exige a compreensão do outro. Os comboios assim como as viagens marítimas e as viagens aéreas facilitam a deslocação para outros países. A internet é um avanço tecnológico que permite um contacto contante com o outro. As contingências de viver nesta aldeia global reivindicam a construção do futuro com ideais democráticos.

"Hoje em dia, grande parte do destino de cada um de nós, quer o queiramos quer não, joga-se num cenário em escala mundial. Imposta pela abertura das fronteiras económicas e financeiras, impelidas por teorias de livre comércio, reforçada pelo desmembramento do bloco soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias da informação a interdependência planetária não cessa de aumentar, no plano económico, científico, cultural e político."¹⁸

Os noticiários são prova diária desse destino global. Podemos ver como a crise económica tem resultado em sismos sentidos em diferentes países que estão ligados como peças de dominó. A queda de uma peça vai fazendo cair a peça seguinte. Mas esta proximidade e interdependência não está presente apenas nos mercados económico-financeiros. Existem grandes grupos de investigação que trabalham no mundo inteiro conjugando os conhecimentos científicos de pessoas presentes em diferentes localizações. Desta forma, a comunicação universal é uma realidade que transformou o relacionamento entre o *eu* e o *outro*. Esta nova dimensão implica um reajustamento dos programas educacionais de forma a readapta-los às contingências atuais. A nova formatação de ensino tem que incidir na visão do cidadão do mundo. Um mundo com problemas globais que precisa de soluções globais. Um mundo solidário com o outro. A construção da aldeia global que partilha conhecimentos e soluções entre os seus membros começa a ser construída nas escolas e nos encontros políticos. A generosidade de perspetivar esses ideais universais não invalida a valorização da própria cultura. É

¹⁷ Herbert Marshall McLuhan, filósofo e educador – 1911-1980.

¹⁸ Nunca é demais reforçar que é necessário consciencializar os jovens da riqueza da Humanidade, da necessidade de aprenderem a viver com o outro. Acolher a diferença é ser indiferente à indiferença. É acolher o próximo como mais um de nós. DELORS, Jacques – *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Relatório Para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998, p. 35.

necessário educar para a compreensão que a diferença é uma mais-valia para o património cultural da humanidade. A diversidade é um tesouro de todos nós que deve ser protegido em missão conjunta. Devemos, por isso, educar-nos a transformar uma interdependência numa inter-solidariedade. Em função desta abertura ao *outro*, Jacques Delors defendeu:

"Ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada, corresponde a uma das tarefas essenciais da educação. Deve, para isso, preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo. [...] A exigência de uma solidariedade em escala mundial supõe, por outro lado, que todos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrir-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade."¹⁹

Só através de uma ajuda constante e consistente entre países que evoluam da fragilidade de uma interdependência²⁰ para uma inter-solidariedade universal que permita o esboço de uma visão global enriquecida com projetos em comum. Dependentes uns dos outros estaremos sempre, mas devemos abrimo-nos aos outros. O *aprender a viver juntos*²¹ de Jacques Delors – presente, como acima mencionei, no *Programa de Filosofia* pode tornar-se estéril se não forem cumpridos alguns pré-requisitos. A melhor forma de conviver com *os outros* é acolhê-los como fazendo parte de *um nós*, persistir numa relação com os outros é um erro. Um equívoco que serve mera e exclusivamente para manter alguma distância que compromete o esboçar conjunto de objetivos comuns. A descoberta de um *nós* nos anteriormente denominados de *outros* é o começo da construção dos alicerces indispensáveis para a construção de uma *aldeia global*. Uma aldeia que tem na educação uma base fundamental na estruturação de um plano com ideais necessariamente humanistas e humanitários. Reside nas escolas a pedra de toque que fará emergir a riqueza e pertinência dos valores universais. É através do contributo dos professores que se dará a fertilidade do *aprender*

¹⁹ DELORS, Jacques – *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Relatório Para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998, p 47.

²⁰ "A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta." DELORS, Jacques – *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Relatório Para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998, p. 97.

²¹ "Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo atual é, muitas vezes um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade." DELORS, Jacques – *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Relatório Para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998, p. 35.

a viver juntos. Esta ideia pode ser contemplada nas seguintes palavras de Jacques Delors:

"A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI. Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido. É por isso que são as enormes responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações. A aposta é alta e põe em primeiro plano os valores morais adquiridos na infância e ao longo da vida."²²

Construção do Futuro através dos Saberes de Edgar Morin.

A obra de Edgar Morin²³ intitulada de *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*²⁴ constitui uma base incontornável para quem deseja refletir sobre a componente ética de forma a proceder à construção de políticas educativas que visem a reformulação do ensino. Reformular o ensino segundo os ensinamentos de Morin pressupõe perspetivar uma educação integral do ser humano. De acordo com a visão de Morin existem sete saberes fundamentais, são eles: As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão; A ética do género humano. Estes são os capítulos que aprofundam a visão de Morin sobre os setes saberes fundamentais. Sabendo que estes saberes são fundamentais para Morin não havendo nenhum que deva ser preterido, não posso deixar de realçar que o fio condutor deste trabalho centra-se maioritariamente na dimensão ética do ser humano.

Já foi referido ao longo deste trabalho que as escolas vivem um período conturbado em termos de indisciplina, incivildade e desrespeito pelos professores. Não sendo uma realidade existente em todas as turmas de cada escola, são múltiplas as notícias que circulam nos meios sociais. Recentemente surgiu nos círculos noticiosos a palavra *Burnout*²⁵ associada aos docentes. Este é o termo que designa o síndrome que

²² DELORS, Jacques – *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Relatório Para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1998, p. 152 e 153.

²³ Filósofo e sociólogo francês nasceu em Paris no ano 1921.

²⁴ MORIN, Edgar - *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Edições Unesco Brazil, 2000

²⁵ No sítio indicado está presente uma reportagem sobre o síndrome de Burnout. Nela, são revelados números preocupantes. Entre oitocentos professores entrevistados, cinquenta por cento revelam níveis

afeta os professores que lidam com altos níveis de stress. Trata-se de um esgotamento emocional motivado, entre outras razões, pela indisciplina dos alunos, com o excesso de alunos que não possuem a disciplina necessária para os professores darem as suas aulas com a tranquilidade desejada. As escolas ao projetarem um ensino em prol construção de uma Terra-Pátria concebendo a humanidade como uma comunidade planetária estarão certamente a diminuir estes casos de indisciplina nas escolas que proliferam na comunicação social, assim como prepararão os futuros adultos como cidadãos de uma aldeia global. Um planeta com um exército da paz organizado pelo combate em função de ideais humanista. Onde as pessoas possam ter reconhecidos os seus direitos e estão cientes das suas responsabilidades sociais. Um mundo repleto de patriotas da democracia e do humanismo onde a compreensão e a tolerância permitem um pluralismo cultural. A construção da ideia de Albert Camus "la cité universelle des hommes libre et fraternels"²⁶ começa no ensino. Em Edgar Morin podemos vislumbrar alguns dos alicerces que sustentarão a cidade universal dos homens livres e fraternos.

A visão de uma Terra-Pátria nas escolas poderia contribuir para um acolhimento do outro e integra-lo num espaço íntimo denominado nós. Se esta mensagem de afeto e amor humanista for propagada ao longo do ensino em todos os países que partilhem este ideal poderá existir uma redução substancial dos casos que proliferam na sociedade e que acabará por se repercutir nas escolas. Prescindindo de qualquer ingenuidade reconheço que a tarefa de construir uma Terra-Pátria é extremamente difícil. Existem pessoas e sociedades muito distintas. Contudo, a maior dificuldade será fazer compreender as pessoas que o diálogo é possível e a segregação de culturas não é uma opção. Edgar Morin alerta-nos que "todos os seres humanos [...] estão unidos na mesma comunidade de destino planetário"²⁷. É preciso contestar um mundo maioritariamente alicerçado em ideais materiais onde o dinheiro causa divisão entre potências económicas cada vez mais ricas e promover uma pausa neste mundo frenético para refletirmos sobre o que podemos e devemos mudar e melhorar. Não podemos nunca esquecer que a existência de tantos progressos na tecnologia e na ciência munuiu os países mais poderosos de um arsenal bélico sem precedentes. Nunca antes como hoje

altos ou médios de Burnout. Conferir em <http://sicnoticias.sapo.pt/vida/article1627224.ece>. Acesso em 27-06-2012, 15h26.

²⁶ Conferir em

http://classiques.uqac.ca/classiques/camus_albert/homme_revolve/camus_homme_revolve.pdf. Acesso em 27-06-2012, 16h13, p. 251.

²⁷ MORIN, Edgar - *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Edições Unesco Brazil, 2000, p. 76.

estivemos tão próximos de iniciar uma autodestruição²⁸. É urgente humanizarmo-nos de forma a salvarmo-nos. Apesar de existirem credos, tradições, culturas muito díspares, todos partilhamos um espaço que temos que cuidar, o planeta Terra. Todos temos um prazo limite de vida que temos vindo a tentar contrariar aumentando-o com a ajuda do progresso científico, tecnológico e médico. Contudo, temos que progredir ainda mais na nossa humanidade.

"Estamos comprometidos, na escala da humanidade planetária, na obra essencial da vida, que é resistir à morte. Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevivência da humanidade. A consciência da nossa humanidade nesta era planetária deveria conduzir-nos à solidariedade e à comiserção recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos. A educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária."²⁹

Uma forma de civilizar e solidarizar a Terra é promover a naturalização de todos, acolhendo-os como membros e como co-construtores da Terra-Pátria. Uma pátria que tem na educação e na DUDH os seus alicerces. Estes patriotas do humanismo são membros da família terrestre que partilham direitos inalienáveis. O diálogo e a cooperação entre membros da espécie humana é uma necessidade. A Terra-Pátria deve servir os interesses da sociedade, do indivíduo e da espécie humana.³⁰ A DUDH deve, por isso, adquirir um espaço maior nas escolas portuguesas e mundiais. O Programa *de Filosofia* já tem dedicado alguma atenção à DUDH, aparecendo nos objetivos gerais: "Desenvolver a consciência do significado ético e da importância política dos direitos humanos."³¹ Nos conteúdos e temas dedicados ao 10º ano aparece na subunidade 4 –

²⁸ "Enquanto a espécie humana continua a sua aventura sob a ameaça de autodestruição, o imperativo tornou-se salvar a Humanidade, realizando-a." MORIN, Edgar - *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Edições Unesco Brazil, 2000, p. 114.

²⁹ MORIN, Edgar - *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Edições Unesco Brazil, 2000, p. 78.

³⁰ "[...] a expansão e a livre expressão dos indivíduos constituem nosso propósito ético e político para o planeta. Isso supõe ao mesmo tempo o desenvolvimento da relação indivíduo/sociedade, no sentido democrático, e o aprimoramento da relação indivíduo/espécie, no sentido da realização da Humanidade; ou seja, a permanência integrada dos indivíduos no desenvolvimento mútuo dos termos da tríade indivíduo/sociedade/espécie. Não possuímos as chaves que abririam as portas de um futuro melhor. [...] Podemos, porém, explicitar nossas finalidades: a busca da hominização na humanização pelo acesso à cidadania terrena. Por uma comunidade planetária organizada [...]". MORIN, Edgar - *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Edições Unesco Brazil, 2000, p. 114 e 115.

³¹ HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves e BARROS, Maria do Rosário – *Programa de Filosofia 10º e 11º*, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Conferir em http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgicd.min-edu.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Ffilosofia_10_11.pdf&ei=w3e3T5PbLI-

Temas/Problemas do Mundo Contemporâneo algumas opções relacionadas com os direitos humanos. Contudo, constitui mera opção do professor. Sendo a subunidade final é frequentemente prejudicada em função do tempo despendido para as subunidades anteriores. Os direitos humanos também aparecem (in)diretamente relacionados na subunidades 2 – *Os Valores – análise e compreensão da experiência valorativa* e ainda na subunidade 3 – *A Dimensão Ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial*. Será importante conciliar a teoria com a prática, nesta missão de contrariar a crise de valores existente quer nas sociedades quer nas escolas, é necessária essa dupla aborgagem. Promovendo assim o diálogo entre alunos e dando-lhes a oportunidade de revalorizar a DUDH através da elaboração de trabalhos conjuntos que pela prática de ações solidárias e humanistas reflitam os valores presentes na DUDH. A revalorização da cidadania evoluída para uma existência humanista e humanitária pode impulsionar a Terra-Pátria através de diferentes projetos escolares. O pensamento de Edgar Morin pode nortear os nossos objetivos futuros no que diz respeito à reformulação das escolas. É no ensino que a humanidade pode delegar a tarefa de transformar o mundo. Os perigos de uma crise de valores deixa-nos vulneráveis. O ensino pode afastar esses perigos promovendo em cada individuo a noção de responsabilidade de participar na construção da Terra-Pátria.

"A Humanidade deixou de constituir de uma noção apenas biológica e deve ser, ao mesmo tempo, plenamente reconhecida em sua inclusão indissociável biosfera; a Humanidade deixou de constituir uma noção sem raízes: está enraizada em uma "Pátria", a Terra, e a Terra é uma Pátria em perigo. [...] a Humanidade é, daqui em diante, sobretudo, uma noção ética: é o que deve ser realizado por todos e em cada um."³²

A filosofia possui características que a tornam um especial aliado na reformulação de um ensino no qual os princípios presentes na DUDH possam ganhar maior dimensão. Este trabalho não visa propor desde já essa reformulação do ensino. Contudo, existe a pretensão de vincular a filosofia, e o ensino de filosofia, a uma cidadania planetária em prol da Dignidade humana. Os professores de filosofia podem contribuir para a educação de futuros membros de uma sociedade de homens que partilham um destino e uma pátria: a Terra. Os jovens que hoje se tornarem membros

[n8QOiqKjSCg&usg=AFQjCNH818B35hjr0038z0wJ4HvGAqPblQ&sig2=ka7d9qTFDRQiZV53iYELM](https://www.repositorio.ufpa.br/bitstream/handle/riufpa/10000/1/n8QOiqKjSCg&usg=AFQjCNH818B35hjr0038z0wJ4HvGAqPblQ&sig2=ka7d9qTFDRQiZV53iYELM)
Q. Acesso em 15-05-2012, 11h38, p. 9.

³² MORIN, Edgar - *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Edições Unesco Brazil, 2000, p. 114.

ativos de uma sociedade solidária, humanista e humanitária serão os futuros líderes da Terra-Pátria.

Desta forma, em função de promover a reflexão de uma cidadania universal, julgo ser pertinente usar a *Alegoria da Caverna* de Platão pode contribuir para a reflexão sobre os direitos humanos. A *Alegoria da Caverna* está presente no livro VII da obra *República* do filósofo grego. Esta alegoria será analisada ao longo deste trabalho. Dedicarei um capítulo integral à análise da *Alegoria da Caverna*. Normalmente associamos esta alegoria à teoria do conhecimento de Platão. Contudo, a minha intenção é conjugar a *Alegoria da Caverna* com a DUDH. Como tivemos ocasião de assistir ao longo deste trabalho, a sociedade e as escolas vivem problemas decorrentes de uma crise de valores. Ao detetar sobre diversos problemas de incivildades nas escolas pretendo contribuir para a resolução desse problema que prolifera nos noticiários nacionais. A realidade de uma crise de valores é inegável. Como combatê-la? É minha pretensão criar uma proposta de trabalho de grupo que reúna a *Alegoria da Caverna* com a DUDH. O escopo para este trabalho é a criação de um trabalho de grupo que faça emergir estes ideais de solidariedade universal. A *Alegoria da Caverna* pode ser dada como ferramenta didática de forma a permitir aos alunos refletirem sobre a pertinência dos Direitos Humanos no mundo atual? Poderá a alegoria produzir um efeito de crítica aprofundada aos problemas sociais? Será proposto um trabalho conjunto que promoverá os valores presentes na DUDH e estimulará a ação de jovens cidadãos solidários. A *Alegoria da Caverna* será usada meramente como uma ferramenta didática independente da intenção inicial de Platão ao integrá-la na *Republica*. Esta proposta visará levar os alunos a responsabilizarem-se pelas suas ações e convicções. Os alunos poderão detetar problemas sociais no contexto local da sua escola e planificar e realizar algumas medidas de intervenção solidária. Este trabalho tem a seu cargo uma missão adiada, na medida em que reside apenas numa proposta de trabalho de grupo. Contudo, possui um espírito verdadeiramente humano ao consistir na promoção de uma Terra-Pátria que podemos começar desde já a construir. Indivíduo a indivíduo. Turma a turma. Escola a Escola. Uma pátria de indivíduos fraternais possuidores de uma autonomia solidária. Tomando a seu cargo a defesa dos Direitos Humanos integrando no seu projeto de vida com a responsabilidade de procurar a sua felicidade tendo em conta a sua cidadania universal. Uma cidadania de respeito pelo seu semelhante, onde o outro é dotado de autonomia e valor próprios. A cidadania universal

que podemos e devemos ambicionar implica o reconhecimento da importância de cada vida, de cada idiosincrasia, de cada cidadão.

“[...] não poderá haver hesitação no reconhecimento de que a expressão mais forte da legitimidade de uma ética cívica fiel à Dignidade se enraíza na dimensão ética dos Direitos Humanos, onde prevalece uma permanente preocupação em promover o respeito de cada ser humano da dignidade de uma pessoa, por consequência, o valor de cada indivíduo como realidade axiológica autónoma capaz de se assumir protagonista de uma cidadania digna, responsável e, porventura, feliz.”³³

³³ ARAÚJO, Luís de – *Ética, uma introdução*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005, p. 108.

“E se lhe fosse necessário julgar aquelas sombras, e concorrer com os prisioneiros que jamais haviam largado as suas cadeias, [...] acaso não provocaria o riso, e não diriam os outros dele que, por ter subido lá acima, estragara a vista, e que não valia a pena tentar a ascensão? E se o regressado tentasse soltá-los e conduzi-los ao alto, se o pudessem agarrar e matar, não o matariam?”³⁴

Platão

2 - A Alegoria da Caverna

Este é um capítulo inteiramente dedicado à *Alegoria da Caverna*. O capítulo é composto por três subcapítulos distintos que focarão diferentes objetivos deste trabalho. Não deixando nunca de ter em conta que estas palavras se enquadram na elaboração de um relatório de estágio, julgo ser importante abrir aqui um espaço para a reflexão e investigação que levem à realização de novas propostas pedagógicas. Antes de prosseguir no aprofundar dos diferentes subcapítulos que se seguem, é importante dedicar algumas palavras analisando o conceito de *alegoria*. Uma alegoria permite uma leitura que transcende a mera literalidade. O conteúdo que o autor deixa expresso na obra não contém toda a mensagem que o autor pretende legar. Logo, o autor pretende dizer mais do que as palavras que escreveu. A Bíblia é exemplo de uma obra que possui uma mensagem que é muito mais profunda que as palavras que contém. A *Alegoria da Caverna*, elaborada por Platão, representa um dos mais ilustres exemplos de uma alegoria.

2.1 – A Alegoria da Caverna em Platão

A *Alegoria da Caverna* integra a obra *República*³⁵ de Platão³⁶. A *República* de Platão foi escrita cerca de 380 a. C., sendo reconhecida como uma das obras mais influentes ao longo da História. É necessário ter em conta que a obra *República*³⁷, não deixando de ser uma grandiosa obra filosófica, manifesta uma preocupação política. Podemos confirmar isso na raiz etimológica da palavra *República*, no latim de Cícero *Res Publica*, em grego *Politeia*, e que pode traduzir-se como política. Este é um conceito chave para a compreensão da obra *República* e, conseqüentemente, da *Alegoria da Caverna*. Existem algumas questões que proliferam ao longo da obra que

³⁴ PLATÃO – *A República, Politeia*. Lisboa: Guimarães Editores, 2005, p. 236, 517a.

³⁵ Ao longo deste trabalho, sempre que citar a obra *República*, estarei a referir-me à tradução de Elísio Gala, seguidamente referida: PLATÃO – *A República, Politeia*. Lisboa: Guimarães Editores, 2005.

³⁶ Platão filósofo grego nasceu em Atenas em 429 a.C. morreu em 348 a.C.

³⁷ Conferir a bibliografia de estudos usados sobre Platão e a *República*, p. 91 e 92.

ainda hoje geram discussão nos debates políticos como, por exemplo: “O que é a justiça?”; “O que é a educação?”; “O que pode fazer a educação na construção de um sistema político?”; “Quem deve governar o Estado?”; “Serão todos os cidadãos iguais perante a lei?”. Ora, estes são temas que espelham a pertinência da escolha desta obra, em particular da opção pela *Alegoria da Caverna* para a produção de um trabalho de grupo que a conjugue com a DUDH. Mais tarde, veremos se será um projeto viável conjugar estes dois polos de forma a combater a crise de valores que está presente na realidade das escolas portuguesas.

A obra *República* está dividida em dez Livros. A alegoria está presente no Livro VII. A personagem principal da obra é Sócrates, algo que é comum nos *diálogos* de Platão. Existiu um filósofo chamado Sócrates que influenciou Platão. Contudo, gostaria de alertar que quando me referir a Sócrates, ao longo deste trabalho, estou a mencionar mera e exclusivamente a personagem dos diálogos platónicos, não o filósofo que foi contemporâneo de Platão. Outra personagem muito importante, nesta obra de Platão intitulada *Republica*, é Gláucon³⁸. Este representa, a meu ver, o filósofo em potência.

A *Alegoria da Caverna* surge diretamente relacionada com a Teoria das Ideias³⁹, a Ideia de Bem⁴⁰ e a Linha Dividida⁴¹. Estas são ideias chave na obra *República*. Contudo, o uso da Alegoria, neste relatório de estágio, cinge-se a uma metodologia meramente didática. Em função dessa opção, e das limitações que um relatório de estágio implicam, irei prescindir do aprofundar desses conceitos.

³⁸ Gláucon é o nome de um irmão de Platão, assim como Adimanto que na obra *República* também tem uma personagem com o seu nome.

³⁹ Conferir Livro VI em PLATÃO – *A República, Politeia*. Lisboa: Guimarães Editores, 2005, p. 195 a 231.

⁴⁰ “[...] – No plano do sensível. No mundo sensível, elevamo-nos das aparências (sombras e miragens) às coisas sensíveis, aos próprios objetos concretos. Passando ao mundo inteligível, ascendemos aos objetos ideais – matemáticos às Ideias, e daqui à Ideia suprema, a *Ideia de Bem* ou *Bem Uno*, que está «para além do Ser em dignidade e em poder» [...] Através da alegoria da caverna (*República*, VII, 514a), Platão ilustra a hierarquia das formas do Ser e a conversão ao inteligível: os habitantes de uma gruta, prisioneiros acorrentados desde sempre com as costas voltadas para a entrada, vêm projetadas ao fundo as sombras dos objectos transportados por homens que circulam lá fora e tomam estas sombras por realidades. Os objectos reais são para as sombras o que o mundo das Ideias é para o mundo visível. Por isso, a conversão é penosa: ao deslocar-se para a luz, o prisioneiro é por ela ofuscado mas, ao voltar para junto dos seus antigos companheiros da caverna, passa por mentiroso ou desordeiro. Este é, segundo Platão, o significado filosófico da morte de Sócrates, o justo incompreendido pelos seus semelhantes porque viu a verdade (*Apologia de Sócrates, Fédon*)” BARAQUIN, Noëlla, LAFITTE, Jacqueline – *Dicionário de Filósofos*. Lisboa: Edições 70, 2007, p. 308.

⁴¹ “The allegory of the cave is introduced at the opening of the Seventh Book of the *Republic*, in part to explain more fully a simile which Plato has previously employed (in the Sixth Book), that if the Divided Line, the several sections of which stand for the four stages of knowledge and of their respective objects of knowledge [...]” WRIGHT, John Henry – *The Origin of Plato’s Cave. Harvard Studies in Classical Philology*. Vol. 17 (1906) p. 131-142.

A *Alegoria da Caverna*⁴² é uma experiência⁴³ proposta por Sócrates. Sócrates propõe a Gláucon que imagine que alguns homens estão desde a infância algemados nas pernas e na cabeça. Estão também impedidos, por grilhões, de olhar para qualquer outra direção que não seja a sua frente. Estes prisioneiros estão numa morada subterrânea que podemos entender como uma caverna.⁴⁴ Existe uma distância considerável entre as profundezas onde eles estão localizados e a entrada – aberta para a luz solar – da caverna. Entre o fundo da caverna, onde estão os prisioneiros, e a ascensão à entrada está um muro. Existe por detrás desse muro um fogo ateadado. Os prisioneiros estão de costas para o muro e por detrás do muro está presente a fogueira.

A partir deste contexto, Sócrates dá continuidade à sua experiência indicando que do outro lado do pequeno muro alguns homens vão transportando, por cima da cabeça, diversos objetos. Estes objetos assumem diversas formas e são compostos por diferentes materiais. Como estão a ser carregados pelos homens excedem em altura o muro fazendo com que surjam sombras do outro lado do mesmo⁴⁵. Entre esses homens, uns falam e outros estão em silêncio. Enquanto Gláucon expressa a sua estranheza para com a história dos prisioneiros, Sócrates adianta que eles são “semelhantes a nós”⁴⁶. Os prisioneiros não veriam nada além das sombras: deles próprios, dos outros prisioneiros e dos objetos. Iludidos pelas condicionantes deste contexto, tomariam estas sombras como objetos reais, aceitando-as como a realidade.

Sócrates, após colocar Gláucon a vivenciar esta intrigante experiência, convida-o⁴⁷ a considerar como se comportariam os prisioneiros se fossem libertos e forçados a

⁴² A *Alegoria da Caverna* está presente desde p. 233 a 241 na obra, PLATÃO – *A República, Politeia*. Lisboa: Guimarães Editores, 2005. Contudo, irei assinalar, a partir deste momento a numeração universal, pois serve para todas as traduções. Esta numeração universal remete para a primeira grande edição das obras de Platão. Tendo sido levada a cabo por Henri Estienne, em 1578, tem servido de grande referência para a maioria das traduções que se lhe seguiram: Tendo sido dedicado os números às páginas enquanto as letras correspondem às partes das páginas. A *Alegoria da Caverna* está presente de 514a até ao 521b.

⁴³ 514a.

⁴⁴ J. H. Wright coloca a possibilidade de Platão ter conhecido alguma caverna, ou gruta, que o tenha inspirado na elaboração da *Alegoria da Caverna*, identificando algumas possibilidades: “There were three famous caves on Greek territory, or rather two caves and a third group of caves or grottoes, with which we may safely assume Plato to have been familiar. These are the Quarry-Grottoes of Syracuse (...), the Corycian Cave above Delphy, and the Cave of Vary in Attica.” J. H. Wright defende que a última possa ter sido visitada por Platão na sua juventude e é a que reúne maiores semelhanças com as condições retratadas na *Alegoria da Caverna*. Para mais detalhes sobre a tese deste autor conferir: WRIGHT, John Henry – *The Origin of Plato’s Cave*. *Harvard Studies in Classical Philology*. Vol. 17 (1906) p. 131-142.

⁴⁵ “[...] ao longo do pequeno muro, homens transportando toda a espécie de objetos, que ultrapassam a altura do muro, figuras de homens, e de animais, em pedra, em madeira, de toda a espécie material; e, como é natural, entre esses transportadores que desfilam, uns falam e outros nada dizem.” 514c - 515a.

⁴⁶ 515a.

⁴⁷ Enquanto Sócrates convida Gláucon, Platão faz-nos o mesmo, meros leitores.

movimentarem-se em direção à luz. Defendendo que se um deles fosse liberto e forçado a mexer o pescoço e a movimentar-se, sentiria dor e deslumbramento. O prisioneiro constataria dolorosamente que tudo o que até então vira, nada mais era do que uma ilusão e um engano. O prisioneiro não saberia o que dizer a alguém que lhe perguntasse que objetos tinha ele à sua frente. O prisioneiro, que antes só vira as sombras dos objetos, passaria a duvidar do que agora via. *Atrapalhado*, poderia inicialmente achar mais confortável acreditar que as sombras seriam mais reais do que os objetos que a sua libertação possibilitou encontrar. Sócrates coloca a hipótese de que se o obrigassem a olhar diretamente para a luz, o “prisioneiro” preferiria refugiar-se no conforto das sombras para escapar à dor e ao desconforto de ir ao encontro dos “novos” objetos que a luz e a sua libertação desvendaram. Se o prisioneiro fosse arrastado até ao cume, subindo até enfrentar a luz solar que banha o exterior da caverna, ele sofreria e revoltar-se-ia por essa penosa sujeição à luz. A dolorosa ascensão até ao exterior obrigaria o prisioneiro a lidar com um novo contexto.

Uma vez no topo, os seus olhos seriam deslumbrados pelo brilho que o impediria de sequer vislumbrar os objetos, necessitando de se adaptar a essa nova “realidade”, para os conseguir fitar. Se até então o prisioneiro fez uma ascensão física do fundo da caverna até ao exterior, agora necessita de fazer uma *ascensão do olhar*. Segundo Sócrates, o prisioneiro, para se habituar às condições do “mundo superior”⁴⁸, teria de olhar primeiro para as sombras – que lhe seriam menos agressivas à vista –, e só depois para os reflexos dos objetos e dos homens na água. A ascensão do seu olhar passaria, seguidamente, para os objetos e homens, dirigindo-se, mais tarde, para o céu. Esta última etapa teria lugar, primeiramente, à noite, onde o prisioneiro poderia contemplar a luz das estrelas e a lua. Posteriormente, já estaria apto a contemplar o próprio sol com as naturais condicionantes que a observação direta a olho nu implica. Após esta adaptação ao mundo exterior, ele adquiriria um conhecimento que, segundo Sócrates, o faria concluir que o Sol “causa as estações e os anos, que tudo governa no mundo visível, e que é, em suma, a causa de tudo o que ele e os seus companheiros tinham visto na caverna.”⁴⁹

Recordemos que o prisioneiro teve um percurso longo desde a morada subterrânea até ao exterior, o qual possibilitou que ele chegasse às conclusões que

⁴⁸ 516a -516b.

⁴⁹ 516c.

vimos expostas acima. Sócrates afirma que se o prisioneiro recordasse esse percurso, lamentaria as condições dos restantes prisioneiros da caverna, mas sentiria um regozijo pelas suas atuais circunstâncias. As honras e louvores existentes entre companheiros de cativo, não representariam qualquer desejo no prisioneiro que ascende ao exterior. Preferindo “[...] suportar todos os males possíveis, a ter de regressar às suas antigas ilusões e a viver como vivia”⁵⁰. Este é um ponto muito importante, pois corrobora o que Sócrates defende quando afirma que o mais comum seria que dos que ascendem ao topo, naturalmente aspirem a por lá permanecer, não se predispondo a descer novamente ao fundo da caverna, no qual ainda continuam agrilhoados os restantes prisioneiros.⁵¹

E como seria regressar à Caverna⁵²? Os olhos do homem que chegou ao exterior e contemplou a luz solar teria que readaptar-se à escuridão⁵³, presente no interior da caverna. Sócrates questiona Gláucon se a reação dos ex-companheiros de cativo não seria de riso para com o regressado. Se este quisesse esclarecer os seus antigos companheiros da morada subterrânea sobre as suas descobertas, possivelmente seria tido como louco correndo perigo de vida se os tentasse soltar. Tudo isto pode ser confirmado nas seguintes palavras de Sócrates:

“E se lhe fosse necessário julgar aquelas sombras, e concorrer com os prisioneiros que jamais haviam largado as suas cadeias, enquanto a sua vista estava ainda confusa, e antes dos seus olhos se terem acostumado à obscuridade – e o tempo requerido para a habituação não seria pouco – acaso não provocaria o riso, e não diriam os outros dele que, por ter subido lá acima, estragara a vista, e que não valia a pena tentar a ascensão? E se o regressado tentasse soltá-los e conduzi-los ao alto, se o pudessem agarrar e matar, não o matariam?”⁵⁴

Estamos a chegar à necessidade de o prisioneiro descer até ao fundo da caverna em socorro dos restantes prisioneiros. Esta será a visão que terei neste Relatório de

⁵⁰ 516d.

⁵¹ “[...] Não é de admirar que os que ascenderam àquela altura não estejam dispostos a ocuparem-se dos assuntos humanos, e que as suas almas aspirem sem cessar a permanecer nessas alturas.” 517d.

⁵² Antes de dar seguimento à exposição da Alegoria da Caverna, parece-me pertinente fazer uma breve análise deste ponto pela importância que guarda para este trabalho. Este relatório de estágio, como já tive oportunidade de referir, surge como consequência de um conjunto de reflexões tidas nestes dois anos em que frequentei o Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, particularmente no último ano no qual tive o prazer de vivenciar na Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima as múltiplas experiências inerentes ao cargo de professor. É em função deste momento, em que Sócrates admite que não é de admirar que as almas que ascendem ao topo aspirem a permanecer no exterior, que surgiu o mote para este Relatório de Estágio. Ao longo dos próximos subcapítulos, será feita a defesa de um retorno à caverna como imperativo para a construção da Terra-Pátria, conceito apresentado na reflexão preliminar. Contudo, antes desse momento, é altura para retornar à exposição da Alegoria da Caverna.

⁵³ “Se um tal homem descesse de novo e retomasse o seu antigo lugar, não ficaria com os olhos cheios de trevas, ao regressar subitamente da luz solar?” 516e.

⁵⁴ 517a.

Estágio, de forma a defender a pertinência da *Alegoria da Caverna* como veículo didático para contribuir para o combate de uma crise de valores presente nas escolas e nas sociedades. Convém ter em conta que Platão, através da sua personagem Sócrates, associa o Sol à ideia do Bem⁵⁵, sendo este a causa de tudo o que há de justo e de belo. Contudo, como já foi referido anteriormente, não pretendo usar a *Alegoria da Caverna* segundo os pressupostos presentes na obra *República*. A *Alegoria* representa, neste contexto, uma mera ferramenta pedagógica com o intuito de levar os alunos a refletir sobre o seu mundo quotidiano e a questionar se o que eles têm tido como certo realmente o é. Desta forma, podemos fazer com que estes jovens, duvidando metodologicamente sobre diferentes contextos, possam mesmo fazer propostas originais para melhorar o seu mundo. Alguns exemplos poderão agora ser dados sobre as particularidades inerentes ao quotidiano dos jovens que costumam estar enclausurados no quarto, agrilhoados à internet e à televisão. Se outrora os pais castigavam e educavam as suas crianças trancando-as no quarto, nos dias de hoje, para os castigar, é preciso, *hiperbolicamente falando, pô-los na rua*. Fazendo os alunos pensar – e constatar – que no mundo proliferam imensas sombras que frequentemente são tomadas como a realidade, estamos a dotá-los da consciência crítica que lhes permitirá: abandonar o seu estatuto de prisioneiros, ascender ao topo da caverna e deixarem de ser as vítimas de ilusões e de enganos que habitam as moradas subterrâneas do nosso quotidiano.

É necessário ter em conta que Sócrates e Gláucon na *República* estão quase constantemente a dialogar sobre a construção de uma Cidade que se torne a melhor de todas, para que a felicidade geral seja assegurada. Na minha perspetiva, Platão usa a *Alegoria da Caverna* como imagem do papel da educação nessa cidade. Isto, porque é possível ver que nela todos os guardiões terão que ascender à luz presente no exterior da caverna e apreender a Ideia do Bem. Além disso, no diálogo com Gláucon, Sócrates menciona que a função deles, enquanto fundadores da Cidade, não pode permitir que estes permaneçam por lá, como naturalmente as suas almas aspiram. Os guardiões representam uma utilidade para a felicidade geral que leva os fundadores a imporem a sua descida, o seu retorno às sombras, de maneira a que todos possam beneficiar do seu conhecimento, mestria e sabedoria por terem contemplado a Ideia do Bem. A felicidade

⁵⁵ “[...] Ideia do bem que quando é avistada nos leva a concluir que ela é a causa de tudo o que há de justo e belo; que, no mundo visível, foi ela que criou a luz da qual é senhora; e que, no mundo inteligível, é ela a verdadeira fonte da verdade e da inteligência, e que é preciso vê-la para que nos conduzamos com prudência, tanto na vida privada como na vida pública.” 517c.

individual dos guardiões não é prioritária, sobrepondo-se a função de fortificar a união da Cidade. Vejamos as seguintes palavras de Sócrates:

“[...] à lei não importa garantir uma excepcional felicidade a qualquer classe de cidadãos, mas procura realizar a felicidade de todos os cidadãos, harmonizando-os, seja pela persuasão, seja pela coação, levando-os a prestar uns aos outros os serviços que cada classe é capaz de prestar à comunidade”⁵⁶

Os guardiões como filósofos-reis da Cidade estão obrigados a liderar os outros. Aqueles partilham com o prisioneiro liberto a ascensão ao topo da caverna, pois abandonaram as sombras e contemplaram a luz da Ideia do Bem. Possuem, por isso, particular utilidade para a cidade. Os guardiões são forçados a retornar à caverna em função do governo da Cidade, pois os seus valiosos conhecimentos permitem que eles sejam encarregues da “conduta e custódia dos outros” (podemos vê-los como cidadãos-prisioneiros).

“Deve, portanto, cada um por sua vez, descer à morada comum aos outros, habituando-se a contemplar as obscuras sombras. Uma vez habituados à obscuridade, vereis mil vezes melhor do que os que lá estão e reconheceréis cada uma das imagens, o que ela é e o que representa, porque tereis contemplado os verdadeiros modelos do belo, do justo e do bem.”⁵⁷

Sócrates exige para essa Cidade⁵⁸ que os governantes cumpram a sua função por dever, sem qualquer desejo pelo poder, ou pelo retorno que um lugar como esse costuma trazer nas restantes cidades. Os guardiões podem ser associados ao prisioneiro que adquiriu o conhecimento da luz do exterior da caverna e regressou às sombras em função das necessidades dos outros.

Agora que cumpro a exposição da *Alegoria da Caverna*, posso apontar uma direção mais firme que cumpra os objetivos propostos para a realização deste relatório de estágio. A *Alegoria da Caverna* pode ser facilmente ligada à educação. Após ter explorado o conteúdo desta alegoria, posso também associar os professores ao prisioneiro que ascendeu à luz do exterior da *Caverna*. Os docentes adquirem um papel importante na liderança das escolas e na formação de uma geração que liderará o país a breve trecho. A *Alegoria da Caverna*, neste relatório de estágio, não será usada em

⁵⁶ 520a.

⁵⁷ 520c.

⁵⁸ “ [...] a Cidade onde a governação está reservada aos que menos empenho têm em obtê-la, é forçoso que seja a melhor e mais pacificamente governada, e ao contrário se passará, naquela em que os que detêm o poder fazem o inverso.” 520d.

função da formação de guardiões da Cidade platónica, mas sim na sua dimensão utilitária para o desenvolvimento de jovens com um espírito crítico, cético, prático e humanitário. Este Relatório de Estágio tem uma intenção eminentemente prática que se consubstanciará numa proposta didática na qual a *Alegoria da Caverna* em conjugação com a DUDH promoverá valores humanitários e um espírito merecedor da herança do ideal de Terra-Pátria.

2.2 – A Alegoria da Caverna interpretada por M. Heidegger

Martin Heidegger talvez seja o filósofo mais conceituado que tenha realizado a interpretação mais extensa e aprofundada sobre a *Alegoria da Caverna*. Na sua obra *Von Wessen der Wahrheit: zu Platons Höhlengleichnis und Theätet*⁵⁹ – obra publicada pela primeira vez em 1988 é tida como um dos trabalhos mais importantes do autor – podemos encontrar uma análise detalhada sobre a alegoria. Esta obra⁶⁰ é composta por duas partes. Enquanto na primeira é dedicada uma interpretação à *Alegoria da Caverna*, na segunda parte é realizada uma interpretação da obra de Platão *Teeteto*. Obviamente, existe um interessante conteúdo filosófico na segunda. Contudo, apenas a primeira parte é verdadeiramente pertinente para a construção deste Relatório de Estágio. Certamente que algumas *nuances* do particular pensamento filosófico de Heidegger estão presentes neste seu livro⁶¹. Porém, apenas as interpretações que achar pertinentes para este trabalho serão tidas em conta – independentemente de todo o valioso contributo intelectual que o filósofo possua neste livro ou mesmo noutras obras –. Quero com isto dizer que não pretendo aprofundar a peculiaridade do pensamento filosófico de Heidegger, pois estaria a afastar-me do objetivo primordial deste Relatório de Estágio. Sendo este um trabalho necessariamente condicionado pelo número de páginas, e pela especificidade própria de um relatório, seria infecundo recorrer à leitura da totalidade de obras do autor alemão para fundamentar cada posição.

Heidegger, nas suas considerações preliminares, começa por alertar-nos para os diferentes significados que as palavras podem possuir quando existe um hiato temporal como o que separa o seu tempo do da Grécia Antiga. Tal observação, parecendo evidente, nem sempre é tida em conta, apesar de não ser incomum o passar do tempo implicar um “contaminar” do significado original da palavra. Ora, um retorno a esse tempo possui diversas limitações pela carência de fontes e também pela impossibilidade de *lá estar*. Contudo, se não for levada em consideração essa distância temporal pode ter consequências catastróficas na interpretação de um texto ou autor desse tempo.

⁵⁹ Neste meu Relatório de Estágio irei usar a tradução de Ted Sadler. HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002.

⁶⁰ Julgo ser importante alertar para o facto de que o conteúdo desta obra não foi tido por M. Heidegger como material publicável, pois destinava-se, original e exclusivamente, como recurso para as suas aulas.

⁶¹ “[...] a leitura atenta das suas obras leva-nos a considerá-lo não como um historiador que se preocupa apenas a destacar as doutrinas dos seus antecessores, mas sim a tomá-las como ponto de partida ou como oposição para apresentar com maior nitidez o seu próprio pensamento [...] fala muito mais o pensamento heideggeriano do que o dos filósofos que ele estuda” PENEDOS, Álvaro – *A Interpretação Heideggeriana da Alegoria de Platão*. Conferir em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7223.pdf>. Acesso em 10-09-2012, 16h39, p. 1.

A primeira parte desta obra de Heidegger, que como referi anteriormente é inteiramente dedicada à interpretação da *Alegoria da Caverna*, é composta por três capítulos. O primeiro possui particular interesse, pois divide a *Alegoria da Caverna* em quatro fases. Tal capítulo irá revelar-se fundamental na elaboração da proposta final que representará o pináculo deste trabalho. Heidegger ao fazer a divisão não deixa de relevar que é mais importante a transição de uma fase para a outra do que o visionamento de cada fase por si⁶². Isto, não deixando, todavia, de realçar o relevante papel que a primeira fase representa pela sua interdependência em relação a outras e pela necessidade do retorno⁶³. A obra *Essence of Truth* de Heidegger possui uma enorme e indispensável riqueza, pois o seu autor não serve de mero relator da *Alegoria da Caverna*, mas faz antes uma interpretação profunda sobre os diferentes momentos presentes na alegoria.

A primeira fase⁶⁴ da *Alegoria da Caverna* é constituída pela situação do homem na morada subterrânea. Heidegger releva com particular interesse a situação dos prisioneiros, quando estes tomam as sombras como a verdade ou o desoculto. “And so in every way they would take the shadows of the artefacts for the un-hidden [*das Unverborgene*]?”⁶⁵ A situação dos prisioneiros, descrita na alegoria, mostra-nos como o Homem naquela circunstância toma o *unhidden*⁶⁶ como a verdade ou, na tradução de Elísio Gala, a realidade. A insólita situação dos prisioneiros na alegoria não deixa esses homens órfãos de *unhidden-desvelamento*, pois é próprio dos homens permanecer no *des-velamento*.⁶⁷

A verdade ou o *des-velamento* era, para aqueles homens, o que estava imediatamente perante eles, sem qualquer contributo pessoal ou interferência da sua

⁶² “We proceed with the interpretation by clarifying each stage in turn, at the same time recognizing that a individual stages are not the essential matter, which is rather the *transitions* from one stage to another, that is, the *whole path* consisting of these transitions.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 17.

⁶³ “When the first stage has been discussed, therefore, we cannot put it aside as something over and done with, but he must draw it into the transitions. We do not understand the first stage at all until we grasp it from the second, and, strictly speaking, from the final stage.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 17.

⁶⁴ 514 a - 515 c.

⁶⁵ HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 19. Na tradução portuguesa da *República* de Platão que uso, a frase citada é interpretada da seguinte forma: “É, portanto, indubitável – afirmei – que aos olhos destes prisioneiros a realidade não seria mais do que as sombras destes objectos”. 515c.

⁶⁶ Tendo o *Unhidden* como sinónimo de verdade, realidade, desoculto, desvelado ou mesmo, na tradição alemã, *Un-verborgene*, irei usar futuramente como *des-velamento* sempre que me referir ao *Unhidden*.

⁶⁷ “It belongs to being human – this is already indicated at the beginning of the allegory – to stand in the unhidden, or as we say, in the true, in the truth.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 20.

parte. Isto é, as sombras de objetos que estão projetadas no muro. As sombras, que os prisioneiros contemplam nesse muro, não são tidas como sombras⁶⁸ de algo, mas como o próprio *des-velamento*, seres com a sua propriedade. Eles não sabem o que é a luz nem as suas implicações, por isso não distinguem luz de trevas.⁶⁹ Desta forma, ser humano é também estar entre as trevas.⁷⁰ O contexto particular no qual os prisioneiros estão inseridos possui necessariamente implicações que os torna vítimas fáceis de ilusões. Em função disso, de eles serem iludidos pelo que está perante si, Heidegger refere que os homens na caverna “see only shadows of themselves and their fellow prisoners, they see only what is set over against them. They have no relationship to themselves at all. They do not know any I-myself or any you-yourself. In the condition described they are entirely ensnared in what lies before them. Plato calls what they have before them [...] the *unhidden*.”⁷¹

A segunda fase⁷² trata uma libertação do homem no interior da caverna. Um dos prisioneiros viu-se livre das correntes e grilhões que condenavam o seu corpo a sobreviver num espaço extremamente reduzido e condicionado. Contudo, esta libertação fracassa. O prisioneiro permanece algemado. Embora fisicamente liberto, ele quer regressar à situação anterior à sua libertação. Por isso, Heidegger defende: “This liberation fails, It does not come to fulfilment. Proof: he who has been unshackled wants to go back to his former situation!”⁷³ O conforto das sombras, com que estava familiarizado, é mais apelativo para o prisioneiro. Há uma dor fora das correntes e grilhões que ele preferia evitar. O desconforto que a luz da fogueira e consequentes visionamentos das coisas provoca, exige um esforço enorme do antigo prisioneiro.⁷⁴

⁶⁸ “[...] the prisoners, in their situation, could not describe what we are *now* able to see. Indeed, the prisoners do not even now that they are in a ‘situation’. When questioned, they always talk about shadows, which, however, they do not know as shadows.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 23.

⁶⁹ “The cave-dwellers have no relationship to light, they are completely unfamiliar with the distinction between light and dark.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 21.

⁷⁰ “Here, therefore, being human *also* means, among other things: to stand within the *hidden*, to be surround by the hidden [...] The cave-dwellers do not consider what they have before them as unhidden to be a semblance of something else [...] man straightforwardly takes whatever presents itself before him as un hidden, to be beings.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 21.

⁷¹ HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 21.

⁷² 515c - 515e.

⁷³ HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 27.

⁷⁴ “There in the cave, turned to the shadows, he has no inkling of what will happen when he must see in the light; he has no pain in his eyes, and above all, there amidst the shadows he moves within that which, he is capable of, which demands no great effort of him, and happens of its own accord so to

Assim, apesar de existir uma evolução que consiste na passagem do mero vislumbre das sombras ao doloroso visionamento de coisas⁷⁵, tal ainda não representa uma emancipação deste homem ainda *intelectualmente* aprisionado. Apenas permite constatar que existe uma gradação de níveis de *des-velamento*, o que possibilita defender que há verdades mais ou menos *des-velamento*⁷⁶, o que se pode considerar como *há verdades mais evoluídas/consistentes que outras*. O sucesso de uma verdadeira emancipação do prisioneiro consiste no reconhecimento de que o que ele vira até então eram sombras. A mera remoção das algemas não garante isso. A sua libertação física não implica necessariamente a sua emancipação⁷⁷.

O prisioneiro ainda desorientado, não distingue entre as sombras e as coisas e o seu nível na gradação de *des-velamento*. Por isso, Martin Heidegger refere: “the difference between shadows and things announces itself, but the former prisoner does not *enact* this difference, cannot grasp it as such, cannot bring the distinguished things into *relationship*”⁷⁸. Por todas estas razões, a segunda fase ainda não permite uma libertação genuína do prisioneiro. Heidegger defende, ainda, que o sucesso desta verdadeira emancipação:

“[...] must lie in the opposite direction to its failure. The failure is shown in wanting to go back to the shackles, *away from the light*. The opposite direction, in which liberation attains its goal, is therefore a matter of moving *towards the light*, of becoming free as facing the light. In this turning around towards the light, beings are to become more beingful, the unhidden more unhidden.”⁷⁹

speak.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 27.

⁷⁵ “In so far as what was initially seen (the shadows) are left behind and the freed prisoner turns away from them, a divorce occurs between what was first *seen* and what is now *shown* [...] The unhidden separates out: there are *shadows* here the *things*. Two species of the unhidden, but connected by the fact that each is accessible (manifest).” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 25.

⁷⁶ “The Unhidden can therefore be *more* or *less* unhidden. This does not mean more or less in numerical terms (that *more* shadows are unhidden), but the *things themselves* are more unhidden, the things which the now unshackled prisoner, as he turns around, is supposed to see. Unhiddenness, therefore, has gradations and levels.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 25.

⁷⁷ “The emancipation fails because the one to be freed does not understand it. Liberation is only genuine when who is liberated thereby becomes free for himself, i. e. comes to stand in the ground of his essence.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 28.

⁷⁸ HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 28 e 29.

⁷⁹ HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 29.

A terceira fase⁸⁰ da *Alegoria da Caverna* contém a verdadeira libertação emancipadora⁸¹. O confronto com as novas possibilidades é violento. Este homem, que se afasta das correntes que aprisionavam o seu corpo, volta-se para a luz do sol, sofre com o que está perante si, sendo necessário esforçar-se para conquistar a emancipação⁸². A ascensão até à luz solar é crucial e implica necessariamente uma adaptação da visão que passa por superar diferentes etapas. Uma vez no topo, a violência do brilho obriga a um processo de adaptação dos olhos – aquilo que eu, no primeiro subcapítulo, denominei como ascensão do olhar – desde a superação do amor pelas sombras, seguindo-se a contemplação do reflexo das coisas na água, sucedendo-lhe a contemplação das próprias coisas, prosseguindo esta ascensão do olhar até ao céu estrelado durante a noite, ultimando, só depois, na contemplação do céu ao longo da exposição da luz solar. Esta última etapa permite a conclusão da importância capital que o Sol possui enquanto *governador*⁸³. Esta adaptação à luz solar exige ao homem que ascende ao topo da caverna coragem e persistência, para resistir aos diferentes desafios que a sucessão de etapas exige. O mero salto de etapas não pode ser realizado.

O filósofo alemão recorre a Platão, recordando as suas palavras acerca da *Alegoria da Caverna*. Heidegger escreve sobre o filósofo grego da seguinte forma:

“The cave, he says, is the earth under the heavenly dome [...] The fire in the cave is the sun, the light of the fire is the sunlight. The shadows are beings, the things we see under the sky and with which we commonly have dealings. We, the prisoners, are bound to self-evidence, and to people who are guided only by this. What is outside the cave, over and above this, [...] is the place of ideas, [...], over the vault of the heavens (above the vault of the cave). And the sun that shines outside the cave symbolizes the highest idea, [...] which one hardly dares to view directly [...] to hold to beings [...].”⁸⁴

⁸⁰ 515e - 516e.

⁸¹ “Genuine liberation is not just release from shackles within the cave, but is an exit from the cave into the light of the day, i. e. to the sun, completely away from the artificial light of the cave.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 31.

⁸² “Liberation, in the sense of turning around towards the light of the sun, is violent [...] The ascent demands work and exertion, causing strain and suffering. [...] Neither release from shackles, nor mere exit from the cave, is enough.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 32.

⁸³ “Finally he is able to see the sun as *what* gives the light, as what gives *time*, as *rules over* everything, and which is the ground even of what is seen in the *cave*, of the shadows and the light and the fire.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 33.

⁸⁴ HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 33 a 36.

O filósofo alemão usa as palavras de Platão para confrontar as sombras do quotidiano com as *ideias* que, ao contrário daquelas, não podem ser vistas.⁸⁵ Sendo possível, no futuro, conhecermos algo diferente destes *seres* presentes no quotidiano. Algo que não podemos ver com os olhos do nosso corpo, que não podemos tocar, mas que podemos sim *sentir*⁸⁶ ou, *melhor, compreender* – as *ideias*. São estas ideias⁸⁷, que sendo compreendidas, permitem que as coisas particulares sejam vistas como as coisas que são.

Se nos colocarmos perante as contingências dos prisioneiros, estaremos a ver as sombras-seres, pensando que eles não passam disso. Não veremos as sombras como sombras, mas como seres que ali estão revelados como são. Para compreender que as sombras são meras sombras de algo, temos necessariamente de ascender ao topo da caverna, à luz das ideias. Assim, interpreto que podemos compreender que é a ideia que nos liberta da sombra da ignorância, iluminando-nos com a luz do entendimento⁸⁸. A ideia permite-nos, então, compreender o que são os objetos particulares com que nos deparamos.

Uma liberdade genuína não se esgota no soltar das correntes e dos grilhões. A ascensão ao topo da caverna e o contacto com o brilho solar, exigem uma gradual adaptação à luz solar que permite o entendimento das ideias⁸⁹. Ao longo da alegoria,

⁸⁵ “[...] the beings we encounter in our everyday life might not encompass everything that is visible and that is. There might exist things we do not know and shall never know. But this unknown beings, just because we do not know them, are not for this reason different of what it *is* known to us.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 36.

⁸⁶ “Strictly speaking the eye does not yet sense the color. With sensation too the eye is only the organ into which the faculty of sensation is built, but is not this faculty itself, The eye as instrument strictly *sees* nothing at all: at best the *sense of sight* [*Gesuchssin*] does this with the *help* of the eyes. The sense of sight ‘sees’ colors in the manner of sensation, *Empfinden*, but never anything like a book; only through the sense of sight we ‘see’ a book. Here ‘seeing’ means perceiving something, a perceiving in which the sense of sight, but not it alone, is involved, and in which this is not even the *genuine* perceiver. [...] To this latter kind of ‘seeing’ there belongs an *understanding* [*Verstehen*] of what it *is* that one encounters: book, door, house, tree. We *recognize* the thing as a book.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 37 e 38.

⁸⁷ “Understanding what *such things* mean is nothing else but the seeing of the book, *the idea*. In the idea we *see what* every being is and *how* it is, in short the being of beings [*das Sein des Seienden*]. [...] The seeing of the idea, i.e. the understanding of *what-being* and *how-being*, in short of *being*, first allows beings to be recognized *as* the beings they are. We never see beings with our bodily eyes unless we also seeing ideas.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 39.

⁸⁸ “The idea allows us to see a being as what it is, lets the being *come* to us so to speak. We see first of all from *being*, throw the understanding of *what* a particular thing is.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 42.

⁸⁹ “To become free now means to see in the light, or more precisely, to gradually adapt from darkness to brightness [...] The idea contains and gives being. Seeing the ideas means *understanding* the *what-being* and *how-being*, the *being* of beings. Becoming free for the light means to let the light come on, to understand being and essence, and thus experience as such. [...] Becoming free means understanding

existiu uma evolução, uma gradação do que seria o *des-velamento*. Na primeira fase da *Alegoria da Caverna*, as sombras de objetos eram tidas como o *des-velamento* dos prisioneiros. Na segunda fase, os objetos eram o *des-velamento* do prisioneiro que ainda não possuía uma liberdade autêntica. É na terceira fase⁹⁰ que se atinge o mais puro *des-velamento*: as *Ideias*. É através das ideias, que são o ser genuíno, que as coisas individuais moldam a sua imagem. As coisas particulares são necessariamente menos *des-velamento* que as *ideias* – “ ‘the most beingful of beings’, the ideas, are also described as the most unhidden unhidden”⁹¹ – que podemos grosseiramente interpretar como *a verdade mais verdadeira*.

Esta interpretação final surge como uma abertura que representa uma oportunidade para falar do filosofar e do filósofo⁹². Este, como amante da sabedoria e como insaciável investigador da(s) verdade(s), pode ser o tipo de homem que ascende à luz que banha o topo da caverna⁹³. Contudo, não basta alcançar o topo da caverna, e consequentemente adquirir o conhecimento do reino das ideias. É necessário regressar ao local inicial, ir ao encontro dos restantes membros da morada subterrânea. Essa é a quarta fase, a mais intrigante para o Relatório de estágio.

A quarta fase⁹⁴ da alegoria descreve o retorno ao interior da caverna e aos prisioneiros daquele que ascendeu ao topo da caverna. É este o momento chave para este meu trabalho. Por que razão regressar? Esta ascensão ocorrida através de uma árdua e dolorosa *escalada* até aos pináculos do conhecimento, no que consiste ao alcance da verdade, revela-se uma fase inconsequente⁹⁵. O ex-prisioneiro toma o caminho inverso,

being as such, which understanding first of all lets beings *as* beings *be*.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 44 e 45.

⁹⁰ “In the third stage there must correspond to what is now unhidden a being which is *most beingful* [das Seiendste] [...] the *genuinely unhidden* must also be what *genuinely is*. What has most being is the most unhidden. [...] The ideas are therefore the *most beingful* beings – image, look, *Eidos*” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 49.

⁹¹ HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 51.

⁹² “The philosopher is someone possessed of the drive and inner necessity to understand beings in the whole. [...] the philosopher us the friend of being.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 60 e 61.

⁹³ “Only by entering into the dangerous region if philosophy is it possible for man to realize his nature as transcending himself into the unhiddenness of beings. Man apart from philosophy is something else. ” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 57.

⁹⁴ 516e - 521b.

⁹⁵ “There is no longer an ascent, but rather a turning back. We turn back around to where we previously were, to what we already know. [...] The essence of truth, [...] [o unhidden, a verdade] is indeed clarified at the end of the third stage [...] it is the final stage in the sense that it provides a conclusion that adorns

mesmo perspectivando a sua possível morte no contacto com os prisioneiros. A *Alegoria da Caverna* tem como protagonista um homem que adquire um conhecimento valioso que pretende partilhar. No entanto, ao fazê-lo corre perigo de vida⁹⁶. Incorporando o protagonismo de um libertador que procura desacorrentar os prisioneiros, ele arrisca a sua vida⁹⁷, impondo aos agrilhoados a mesma violência que sofreu na sua ascensão. O libertador é um filósofo e o filósofo é um libertador⁹⁸. Aquele, que obteve um *luminoso* conhecimento do *des-velamento*, possui uma capacidade de julgar as sombras que estão dentro da caverna. Os prisioneiros não percebem a utilidade deste filósofo-libertador, por isso põem em risco a vida do ex-prisioneiro – *se lhe colocam as mãos, matam-no* –. Contudo, o filósofo não teme a morte, pois ao conhecer o exterior e o interior da caverna, sabe que o seu lugar é – *estar lá* – nas sombras do fundo da caverna, pois o seu conhecimento deve ser útil para a libertação dos prisioneiros⁹⁹.

O libertador possui um conhecimento que possibilita a sua compreensão do peculiar contexto dos presidiários. A sabedoria e informação, que o ex-presidiário possui, permitem-lhe ter melhor competência nas suas decisões, dotando-o da responsabilidade de socorrer os prisioneiros¹⁰⁰. O ex-prisioneiro sabe que, aos olhos dos seus ex-colegas da morada subterrânea, as sombras não são meras sombras, mas sim o seu *unhiddenness*, a verdade e realidade do seu *mundo subterrâneo*. Por isso, ele está preparado para a reação inóspita dos prisioneiros. Estes irão gozá-lo e tomá-lo como um

the whole, but it does not contribute to its essential content.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 59.

⁹⁶ “The allegory as a whole ends with fateful prospect of being killed, the most radical injection from the human historical community.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 59.

⁹⁷ “Is not a matter of death in general, but the death as the fate of him who seeks to release the prisoners, the dead of *the liberator*.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 60.

⁹⁸ “As liberator of the prisoners, the philosopher exposes himself to the fate of the dead in the cave. Notice, that this is dead *in the cave*, at the hands of cave-dwellers who are not even masters of themselves.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 61.

⁹⁹ “The liberated one returns to the cave with an eye for *being*. He is supposed *to be* in the cave. This means that he who has been filled with illuminating view for the being of beings will make known to the cave-dwellers his thoughts on what *they*, down there, take for beings.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 64.

¹⁰⁰ “He understands the *being* of beings; in perceiving the idea he therefore knows what belongs to a being and to his unhiddenness. He can therefore decide whether something, e-g- the sun, is a being, or whether it is only a reflection in water; he can decide whether something is shadow or real thing. On the basis of his view of essence, he knows in advance, before he returns to the cave, what ‘shadows’ mean [...] because he already knows this is he able, returning to the cave, to demonstrate that the unhidden now showing itself upon the wall is caused by the fire in the cave, that this unhidden is shadow. With his view of essence he can now see what happens in the cave for what it is.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 65.

louco, querendo matá-lo se ele lhes der oportunidade. Ele, contudo, será mais violento¹⁰¹ e estará armado com a força da razão. Se recordarmos as três fases anteriores, podemos vê-las como partes de um caminho ainda incompleto. O retorno à caverna é, por isso, a indispensável última fase. O ex-prisioneiro regressa à caverna não por si, mas pelos prisioneiros. Ao recordarmos as palavras de Sócrates, testemunhamos como o retorno é contrário à alma dos que ascendem. No entanto, ele regressa ao fundo da caverna, pois algo não está concluído com a sua ascensão. O filósofo grego afirma o seguinte: “[...] Não é de admirar que os que ascenderam àquela altura não estejam dispostos a ocuparem-se dos assuntos humanos, e que as suas almas aspirem sem cessar a permanecer nessas alturas.”¹⁰² Parece-me cristalino que o ex-prisioneiro necessita desse retorno, pois ainda não está verdadeiramente livre se a situação dos prisioneiros ainda está pendente. Desta forma, recorrerei às palavras de Heidegger para fundamentar que regressar à caverna – isto é, a quarta fase da alegoria – é um imperativo do filósofo-libertador:

“Liberation does not achieve its final goal merely by ascent of the sun. Freedom is not *just* a matter of being *unshackled*, nor just a matter of being free *for* the light. Rather genuine freedom means to be a liberator from the dark. [...] the only manner through which freedom is genuinely *realized*. [...] unhidenness *occurs* only in the *history* of permanent freeing”¹⁰³.

Ao analisarmos estas palavras, podemos comprovar que é apenas como libertador¹⁰⁴ que ele realiza o seu objetivo e encontra uma liberdade genuína. Não basta *bronzear-se* com o Sol – este que corresponde à Ideia das ideias – no exterior da

¹⁰¹ “He will even go over to the attack and will lay hold of one of them to try to make him see the light in the cave. He will not deny that the cave-dwellers comport themselves to something unhidden [...] but only *looks like* beings, without *being so* [...] Truth, therefore, is not just unhidenness of beings such that previews hiddenness is done away with, but the manifest if beings is in itself necessarily an overcoming of a concealment. Concealment belongs essentially to unhidenness, *like the valley belongs to the mountain*.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 65 e 66.

¹⁰² 517d.

¹⁰³ HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 66.

¹⁰⁴ “The liberated one will go into the cave and give his views on what, down there, is taken as beings and the unhidden. The freed one has a view only for essence. The liberator is the bearer of a *differentiation*. Since he can distinguish between beings and being, he insists on a *divorce* between beings and what appears to be, between the unhidden and what (like the shadows) conceals itself precisely in its self-showing. [...] Only on the basis of the divorce between the true and the untrue does it become clear that the essence of truth as unhidenness consists in the overcoming of concealing, meaning that unhidenness contains an essential *connection* with hiddenness and concealing. [...] Untruth *belongs* to the essence of truth.” HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato’s Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002, p. 66 e 67.

caverna, mas é necessária a descida ao interior da caverna, bem como proceder à libertação dos prisioneiros.

Esta ideia da necessidade de regressar à caverna para libertar os prisioneiros é crucial, pois representa o alicerce deste meu relatório de estágio. Há um humanismo subjacente a este regresso do ex-prisioneiro – que se torna um libertador – que permite a reflexão sobre o papel do homem no mundo. Álvaro Penedos desenvolveu um artigo muito interessante sobre a interpretação de Heidegger sobre a *Alegoria da Caverna*. Recorro às suas palavras, pois ele enumera as conclusões que Heidegger adianta na sua obra *The Essence of Truth*, as quais permitem construir ligações entre o humanismo em Heidegger e em Platão, assim como entre o humanismo destes e o desenvolvimento futuro deste meu Relatório de Estágio:

“Mas o nascimento da metafísica é ao mesmo tempo o raiar do humanismo, na medida em que a metafísica platónica é orientada «pela preocupação do «ser» do homem e da sua posição no meio de tudo quanto existe.»

«O Humanismo, segundo Heidegger, é o processo pelo qual o homem, em perspectivas sucessivamente diferentes, mas conscientemente, se coloca num centro do sendo sem ser todavia o sendo supremo.»

Mutação da essência da verdade, início da Metafísica e do Humanismo, eis as conclusões a que Heidegger chega na sua interpretação da alegoria da caverna.”¹⁰⁵

Como tivemos ocasião de ler na reflexão preliminar, é meu escopo conjugar a *Alegoria da Caverna* com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. O humanismo inerente a este regresso à caverna, por parte do prisioneiro, fundamenta a minha posição de que a *Alegoria da Caverna* pode servir como recurso didático na formação cívica dos alunos de filosofia no ensino secundário. Ao ter a intenção de fomentar nos alunos um espírito humanista e humanitário, merecedor do papel de co-construtor da Terra-Pátria, desenvolverei uma proposta que possa contribuir, de alguma forma, para o combate à crise de valores que existe na sociedade e nas escolas.

¹⁰⁵ PENEDOS, Álvaro – *A Interpretação Heideggeriana da Alegoria de Platão*. Conferir em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7223.pdf>. Acesso em 10-09-2012, 16h39, p. 8.

“Repensar la alegoría permanentemente es, pues, una tarea intelectual ineludible”¹⁰⁶

Edison Otero Bello

2.3 – A Alegoria da Caverna: simbolismo, influências¹⁰⁷.

A *Alegoria da Caverna* possui uma fecundidade que a mantém sempre atual, influenciando sucessivas gerações, ao longo de séculos, nas mais diversas áreas. Concordo com Edison Otero Bello, quando este afirma que possui: “la convicción de que la alegoría platónica de la caverna es la más potente y reveladora metáfora ofrecida jamás por la filosofía. Esta metáfora habla de la condición humana y del lugar de la filosofía en ella. Todavía más, nos habla de lo que la filosofía puede possibilitar eventualmente por modificar esa condición mejorándola”.¹⁰⁸ Este Relatório de Estágio visa também contribuir para modificar a condição humana, melhorando o mundo com a perfeita consciência de que as proporções desse contributo são humildes. É meu desejo promover nos alunos a reflexão sobre o mundo que os rodeia, acreditando que, mesmo quando não somos financeiramente poderosos ou influentes, podemos contribuir numa escala menos ambiciosa para o efetivo progresso dos que nos circundam. Se conseguir fazer com que os alunos encontrem lugar para a Filosofia e com ela construam um mundo mais humano, então tornar-me-ei um professor realizado.

Platão conseguiu através da *Alegoria da Caverna* influenciar a evolução da humanidade. As suas palavras escritas no século V. a. C. continuam a sobreviver e a prosperar adquirindo novas interpretações, sendo constantemente revisitadas, conseguindo adaptarem-se a *novos habitats*. Mesmo nos dias de hoje, onde somos particularmente iludidos pela magia das imagens e das aparências, a força dos ensinamentos do filósofo grego mantém-se viva, permanecendo acessível e presente – como um *piloto*¹⁰⁹, num navio à deriva, à espera que a quezilenta tripulação, sedenta de poder, o identifique como o homem certo para os dirigir a um bom porto –.

Os subcapítulos anteriores espelharam a *Alegoria da Caverna* de Platão e a interpretação heideggeriana da mesma. Depois desses dois momentos de análise mais

¹⁰⁶ OTERO BELLO, Edison – *El pensador en la caverna*. Chile: Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales, 1997.

¹⁰⁷ Deve ter-se em conta que quando uso a palavra *influência*, não quero indiciar que as pessoas visadas tenham efetivamente lido a *Alegoria da Caverna*. Não quero impor a visão de que tenha existido uma relação de causa-efeito entre a *Alegoria* e os objetos intelectuais que serão visados. Assim, desejo, meramente, alertar para as muitas semelhanças que existem entre essas criações e a *alegoria*.

¹⁰⁸ OTERO BELLO, Edison – *El pensador en la caverna*. Chile: Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales, 1997, p. 3.

¹⁰⁹ Conferir Livro VI, 488a – 499d.

minuciosa, julgo não ser lesivo fazer agora uma passagem, menos detalhada e rigorosa, sobre o simbolismo da alegoria no nosso quotidiano. A caverna, como sabemos, representa o mundo onde vivemos. Nessa caverna, os prisioneiros são os que nesse mundo vivem de alguma forma *enclausurados*. As sombras são tudo o que os prisioneiros vêem, tal como os habitantes que no mundo confiam cega e acriticamente no conteúdo com o qual se deparam, ou lhes é oferecido, ignorando que este não passa de um leque de ilusões e engodos. Podemos, portanto, associar a prisão a um estado de ignorância face a algo. Os que transportam os objetos¹¹⁰ causadores das sombras que iludem os prisioneiros, parecem contribuir para a ignorância dos enclausurados. Embora os transportadores de objetos saibam que as sombras não são seres em si, não vêm necessidade de ir ao encontro dos enclausurados na ignorância e esclarecê-los. Prosseguem a sua vida, continuando a iludir os prisioneiros à medida que transportam os seus objetos iluminados pela luz da fogueira. Podemos, então, associá-los a quem quer que possua conhecimentos e prive outros, igualmente interessados, de lhes ter acesso. O ex-prisioneiro, que regressa à caverna e que se torna o filósofo-libertador, é aquele que repudia as ilusões criadas no mundo, liberta aqueles que estavam enclausurados num estado de ignorância, denuncia os criadores de ilusões e contribui para um mundo melhor. Reservando para o sol a associação ao caminho certo a tomar, é ele o norte que nos orienta a prosseguir o caminho adequado. Esta é uma descrição livre da *Alegoria da Caverna* que permite o uso da alegoria como ferramenta didática. Possui a necessária independência das teses platónicas – incluindo a da Ideia de Bem – de forma a usá-la como recurso pedagógico para atingir outros fins que não sejam a explicação da teoria de Platão. Será através desta interpretação independente que surgirá a minha proposta, relacionando a alegoria com a DUDH.

Ao longo da História da humanidade, muitos ficaram fascinados com a Alegoria. Esta permanece, desde a clássica sociedade grega até hoje, uma fonte de inspiração do Homem no esboço de novos rumos a tomar¹¹¹. A sua influência estende-se por

¹¹⁰ “There has been much discussion over who the puppeteers might represent, as Plato does not give us a suggestion. They seem to understand the ignorant state of mankind, and be somewhat conniving in their purposes, because they send images of the physical world which are fake or an illusion to the real thing. They thrive on trickery to keep the prisoners under a leash of ignorance. Who Plato thought the puppeteers were we may never know, but we can posit that they may be anyone in the world who may be keeping mankind from knowledge of the true reality.” HAYMOND, Bryce – *A modern worldview from Plato’s Cave*. United States: Brigham Young University, 2005, p. 8.

¹¹¹ “This allegory and its symbolism are fascinating when compared with other peoples and cultures throughout history and especially with our present world. Plato’s theories and writings definitely had an impact on Greek society and on many societies thereafter either because these societies adopted Plato’s

diferentes disciplinas não estagnando na dimensão filosófica ou científica, mas sendo um importante dínamo cultural, como exemplificam as palavras de Bryce Haymond:

“Plato’s concepts, and particular his depiction of our situation in this world in his Allegory of the Cave, are reflected today in modern pop culture, including music, TV, literature, and film. Contemporary scientific arguments and philosophical inquiries can also be viewed in relationship to the allegory. [...] The present westerns worldview and Plato’s worldview, though separated by nearly two millennia, have many compelling similarities. This may help explain why humanity remains fascinated with the concept of “leaving the cave.””¹¹²

O fascínio que a alegoria suscita, permite a inspiração da cultura contemporânea, tal como podemos confirmar nestas palavras de Haymond. Existem alguns filmes que possuem claramente semelhanças com o conteúdo platónico da alegoria. Alguns poderão mesmo ajudar os professores a explorar conteúdos filosóficos presentes na alegoria. Se pudermos assistir ao filme *Truman Show*, protagonizado pelo ator Jim Carrey, e realizado por Peter Wier, testemunhamos as claras semelhanças do filme com a alegoria. O filme relata a vida de um homem, chamado Truman, que está num mundo criado para prazer de muitos. Truman é o protagonista de um programa televisivo, desde o dia do seu nascimento. Truman ignora que todo o seu mundo é forjado pelas mãos e criatividade de um diretor televisivo. Todas as pessoas que ele conhece são meros atores: os seus amigos, a sua família, os habitantes da sua cidade. Truman está confinado a um mundo de sombras. No entanto, ao longo da película, podemos assistir à evolução do seu percurso, à ascensão até à luz do conhecimento da realidade e à aquisição da capacidade cética e crítica que o fará emancipar-se daquela ilusória e enganadora “realidade”.

Outro filme bem conhecido dos amantes do cinema é o aclamado *The Matrix*¹¹³. Este filme é protagonizado por Keanu Reeves – que interpreta o personagem Neo –, e realizado por Andy Wachowsky e Lana Wachowsky. Este filme revela-se um precioso recurso pedagógico para abordar a *Alegoria da Caverna*, podendo o seu visionamento

ideas reflected a universal truth later discovered by others.” HAYMOND, Bryce – *A modern worldview from Plato’s Cave*. United States: Brigham Young University, 2005, p. 9 e 10.

¹¹² HAYMOND, Bryce – *A modern worldview from Plato’s Cave*. United States: Brigham Young University, 2005, p. 3.

¹¹³ “One of the best representations of Plato’s Allegory of the Cave is found in the movie *The Matrix*, released in 1999. Numerous books, articles, and websites are dedicated to documenting this movie and its relationships to religion, science and Philosophy. This, again, is an indication that the concept of Plato’s cave is very much alive in today’s culture” HAYMOND, Bryce – *A modern worldview from Plato’s Cave*. United States: Brigham Young University, 2005, p. 18.

ser vivamente recomendando aos alunos pelo professor¹¹⁴. Nesta película, a humanidade é maioritariamente escravizada por computadores cuja Inteligência Artificial – que lhes dá nome – cria um mundo virtual que enclausura os seres humanos numa realidade ilusória, forjada em função dos desejos de cada um. Os seres humanos, que estão aprisionados nessa ilusão coletiva virtual, vivem como se estivessem num sonho no qual acordar não é possível, desconhecem a realidade, e estão, por isso, num mundo de sombras – ignorância –. Os seres humanos ignoram que os seus corpos são fonte de energia que alimentam as máquinas, pois acreditam na aparente vida normal que levam, desconhecendo que estão numa mera máquina e que tudo o que têm vivido não passa de uma mentira. Neo é um dos que acorda desse mundo virtual e que tem como objetivo salvar todos os que ainda estão na prisão da mente. Inicialmente, Neo não acredita quando lhe denunciam o mundo de ilusões onde tem vivido¹¹⁵. Tal como aconteceu com o prisioneiro da Alegoria, também Neo prefere o conforto das sombras, das ilusões, pois a realidade impõe-se com violência, destruindo tudo o que ele tinha como certo. Os filmes *The Matrix* e *Truman Show* revelam-se excelentes recursos para usar em sala de aula. Certamente conseguirão motivar os alunos e permitir uma mais célere compreensão dos conteúdos. Além destes, existem muitos mais filmes que poderão ser vistos como tendo sido influenciados pela *Alegoria da Caverna*, como por exemplo *A Vila*, de M. Night Shyamalan.

No campo da Música¹¹⁶ também existem algumas criações artísticas que podem ser relacionadas com a alegoria. A Literatura – incluindo a Ficção Científica¹¹⁷ – é outra área na qual surgem muitas obras que possuem semelhanças com a caverna de Platão. Entre elas, está *A Caverna* de José Saramago. A propósito da *Alegoria da Caverna*, o Nobel português disse o seguinte:

¹¹⁴ “The correlations between this movie and Plato’s allegory are almost too obvious to mention. The humans that are imprisoned in the Matrix are like the prisoners in the cave. Neo is the prisoner that is freed from the cave into the true reality of the world. The Matrix is the cave, the real world is existence outside the cave. The Artificial Intelligence machines are the puppeteers, tricking the humans into believing the Matrix is actual reality. All that the humans see in the matrix are the shadows cast on the wall in front of the prisoners of the cave. It is all a constructed, and false, reality.” HAYMOND, Bryce – *A modern worldview from Plato’s Cave*. United States: Brigham Young University, 2005, p. 20.

¹¹⁵ “After Neo is told that his whole life has been lived in an illusion, he is angered and confused and demands to be put back into his old existence. He screams that he doesn’t believe it, that he wants out.” HAYMOND, Bryce – *A modern worldview from Plato’s Cave*. United States: Brigham Young University, 2005, p. 19.

¹¹⁶ *Rage Against the Machine*, por exemplo, são um grupo revolucionário que desempenham uma performance que visa alertar as pessoas para o mundo real, denunciando jogos de interesses e poderes possuem uma *mensagem de ex-prisioneiro*.

¹¹⁷ BRADBURY, Ray – *Fahrenheit 451*. Conferir em http://www.doooss.org/libros/fahrenheit_451.pdf. Acesso em 17-09-2012, 10h58.

“Nós nunca vivemos tanto na caverna de Platão como hoje. Hoje é que nós estamos a viver de facto na caverna de Platão, porque as próprias imagens que nos mostram a realidade de alguma maneira substituem a realidade. Nós estamos no mundo a que chamamos o mundo audiovisual. Nós estamos efetivamente a repetir a situação das pessoas aprisionadas ou atadas na caverna de Platão, olhando em frente, vendo sombras e acreditando que essas sombras são a realidade. Foi preciso passarem todos estes séculos para que a caverna de Platão aparecesse, finalmente, num momento da História da Humanidade que é Hoje. E vai ser cada vez mais...”¹¹⁸

Através destas palavras do escritor português, podemos confirmar que a Alegoria representa, tanto hoje como no passado, uma influência enorme no pensamento de grandes escritores, filósofos, cientistas, e mesmo em alguns revolucionários. A existência na Alegoria de um libertador – que não se contenta com a sua liberdade, mas que reconhece a necessidade e urgência de provocar a libertação de pessoas que, embora não o saibam, estão enclausuradas num estado de ignorância – facilita a associação da alegoria à revolução e a nomes como o de Che Guevara¹¹⁹.

A minha intenção ao elaborar este meu Relatório de Estágio não é a de fomentar nos alunos um espírito revolucionário, mas estimular os alunos a serem co-autores da transformação do mundo para melhor. Muitos foram os indivíduos que se destacaram na transformação do mundo. As passagens de testemunho sucederam-se ao longo de gerações. A maratona da História humana comprova a necessidade constante de ex-prisioneiros que retornam como libertadores.

“[...] people throughout history have likened their situations to the same concepts illustrated in Plato’s allegory – that mankind is ignorant of their situation and that there is a higher form of truth and reality out there. Some have speculated that there are many that have been able “to escape from the cave” into enlightenment. These individuals could include Socrates, Jesus Christ and his apostles, Gandhi, [...] and Martin Luther King Jr. Interesting enough, when this individuals have tried to “reenter the cave” and bring other to the light, they have been laughed at, rejected, and killed, just like Plato explain in his Allegory of the Cave. The prisoners did not want to leave the comfortable accommodations of the cave.”¹²⁰

Está fora da minha jurisdição científica impor aos alunos a mesma capacidade de transformação do mundo que estes notáveis indivíduos alcançaram. Contudo, posso

¹¹⁸ Mago Saramago – *Caverna de Platão e as imagens*.

<http://www.youtube.com/watch?v=XvKzrsAk168>. 18-08-2012, 21:50.

¹¹⁹ “Che Guevara, a Cuban revolutionary, could be compared to the freed prisoner that enters the cave to release the other prisoners and set them free. In 1965 Che left Cuba in attempt to raise socialist revolutions amongst citizens of countries worldwide.” HAYMOND, Bryce – *A modern worldview from Plato’s Cave*. United States: Brigham Young University, 2005, p. 14.

¹²⁰ HAYMOND, Bryce – *A modern worldview from Plato’s Cave*. United States: Brigham Young University, 2005, p. 13.

aspirar a que os alunos sintam como sua tarefa coletiva honrarem a passagem de testemunho e liderarem na sua geração ações que culminem em pequenas conquistas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos representará uma mera fonte de inspiração para os alunos compreenderem os seus direitos, mas também os seus deveres. Servirá, igualmente, como veículo de reflexão sobre a vida e sobre o contexto de pessoas que necessitem de solidariedade. Desta forma, a DUDH poderá originar nos alunos o espírito solidário e humanitário necessário para sentir como seu dever lutar em função dos direitos humanos daqueles que estão de alguma forma lesados.

É chegado o momento em que darei uma atenção cuidada à D. U. D. H., de forma a posteriormente avançar para a proposta de trabalho de grupo que concluirá este Relatório de Estágio.

*“Nascemos humanos, mas isso não basta:
temos também de chegar a sê-lo.”
Fernando Savater”¹²¹*

3 - A Declaração Universal dos Direitos Humanos

Por que razão escolher os Direitos Humanos como um dos temas deste percurso aqui apresentado? E por quê a DUDH? Não esquecendo as razões apresentadas anteriormente, relacionadas com a crise de valores atualmente vivida, a minha escolha prende-se, também, com o facto de considerar importante os alunos valorizarem a História e o nosso desenvolvimento enquanto seres humanos. O progresso que tem vindo a existir ao longo do tempo acerca do humanismo surge, em conjunto com outras outras circunstâncias, com a conquista de novos direitos para o Homem. A preocupação com a dimensão humana das pessoas nem sempre teve primazia, os deuses, por exemplo, foram muitas vezes, sobrepostos com custos significativos, o de muitas vidas. Contudo, a história revela uma sequência de importantes conquistas que fornecem aos homens direitos que nem sempre foram tidos em conta. Não havendo a ilusão de os homens virem a perder a sua dimensão animal – sempre presente –, os Direitos do Homem e o comportamento humanista¹²² e humanitário¹²³ acaba por silenciar o animal em nós – capaz de atacar, matar, roubar, insultar –. Será uma mera quimera afastar de vez o crime e a animalidade inerentes à nossa condição humana. Contudo, é também através dos nossos direitos e deveres humanos que progredimos no silenciamento dessas contrariedades. É vital que os alunos reconheçam o mérito de indivíduos que deram as suas vidas para que eles hoje possam ter liberdades que aqueles nunca tiveram. A transformação que o mundo sofreu com a visão de mudança que alguns tiveram, permitiu que os indivíduos que lhes sucederam vivessem num mundo melhor. Admiráveis indivíduos como Martin Luther King Jr, Madre Teresa de Calcutá, Gandhi, Jesus Cristo, Nelson Mandela, entre muitos outros, devem servir-nos, sobretudo, de inspiração para também sermos capazes de promover novas transformações no mundo.

¹²¹ SAVATER, Fernando – *O valor de educar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2006, p. 29.

¹²² No meu entendimento, o comportamento humanista é aquele que dá o protagonismo aos homens, quando a individualidade de cada um é respeitada, quando a dignidade dos homens é tida em conta. O ser humano através do uso da razão valoriza as suas capacidades enquanto ser que age – e constrói – com a responsabilidade pelo mundo em que vive, e pelas pessoas que o habitam, tendo estas iguais responsabilidades. Existindo diferentes tipos de humanismo, todos valorizam o papel do homem.

¹²³ No meu entendimento, um comportamento humanitário é aquele que age em função do bem da humanidade. É o agir em socorro de quem precisa de ajuda, de quem tem os seus direitos enquanto ser humano lesados por algo (a natureza humana por vez provoca tragédias que promovem o apelo a uma ajuda humanitária) ou por alguém – este alguém pode ser uma pessoa ou muitas, um ditador guerreando com os próprios súbditos ou uma guerra religiosa. Os membros da Cruz Vermelha, por exemplo, produzem com frequência este tipo de comportamento.

O sacrifício de alguns alimentou a esperança de muitos e produziu mudanças para todos!

3.1 – DUDH, O lado sombrio do Homem

A nossa História não é feita só de heróis – eles escasseiam –. A *biografia da espécie humana* possui também indivíduos, nomeadamente alguns que circundam a data da qual brotou a Declaração Universal dos Direitos Humanos: como Adolf Hitler, Slobodan Milosevic, Mao Tsé-Tung, Josef Estaline, Saddam Hussein e Bin Laden. Estes foram alguns dos *vilões* que protagonizaram alguns dos piores crimes contra a humanidade ao longo da História recente¹²⁴. Estes nomes não devem nunca ser esquecidos de forma a termos sempre presente o lado sombrio do ser humano que desejamos erradicar. Eles representam algumas das razões que justificam a necessidade de existir uma comunidade mundial que batalhe constantemente pelos Direitos Humanos. A DUDH surge após a II Guerra Mundial, por revolta contra a *barbárie*¹²⁵ existente num tempo onde os direitos humanos eram profundamente secundarizados por outros interesses políticos, económicos e ideológicos.

Indivíduos como estes, que se julgaram Senhores do mundo com estatuto de impunidade, produziram diferentes e variadas provas que demonstram como o caminho para o desenvolvimento da liberdade e dos Direitos Humanos está pavimentado a sangue, suor e lágrimas. Adolf Hitler é um destes indivíduos, dado que com a sua luta *contra o Humanismo* efetuou uma perseguição sangrenta que vitimou milhões de seres humanos. Na sua busca por uma *dita pureza de sangue*, destruiu a existência e a

¹²⁴ Estes nomes surgem durante o século XX e XXI, são indivíduos que ou ajudaram a contribuir para a ideia de que uma DUDH era necessária ou representam a prova que mesmo existindo a DUDH não implica um cessar de ações desumanas. Ao longo da história existem muitos outros vilões que poderiam ser aqui mencionados mas só poderei identificar alguns como, por exemplo, Caio César, talvez mais conhecido como *Calígula*, este indivíduo que foi o terceiro Imperador Romano viveu no primeiro século da nossa Era, ficou reconhecido pela sua extravagância, mas a sua crueldade não poupou nem crianças nem animais. Átila, o Huno (século V), ficou conhecido por *Praga de Deus*, o que já diz muito sobre os seus atos. Genghis Kahn viveu no século XXII e XXII, foi Imperador mongol, a sua sede de sangue não conhecerá paralelo e a sua crueldade atinge níveis tão grosseiros e desumanos que, por decoro, me privo de descrever. Vlad III, o *Empalador* (o seu cognome já diz muito da sua fama), que no século XV promoveu atos de plena tortura e crueldade, tendo mesmo servido de inspiração para a criação da figura de Bram Stoker, *Conde Drácula*. Existem ainda outros nomes que são mais delicados de pronunciar como vilões, sendo defendidos por uns como heróis e por outros como vilões, como Alexandre, o Grande ou Napoleão Bonaparte.

¹²⁵ Citando algumas palavras presentes no preâmbulo da DUDH: “Considerando que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do homem conduziram a actos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos de terror e da miséria, foi proclamando como a mais alta inspiração do homem [...]” Conferir Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, presente no Anexo – DUDH.

felicidade de um tal número de pessoas que envergonha a família humana. Antes dos seus feitos desumanos, Hitler ainda escreveu no conforto da sua cela as seguintes palavras:

"A perda da pureza de sangue por si só destrói a felicidade íntima, rebaixa o homem por toda a vida, e as consequências físicas e intelectuais permanecem para sempre.

Todos os demais problemas vitais, examinados e comparados em relação a este, aparecerão ridiculamente mesquinhos. Todos são limitados no tempo. A questão, porém, da conservação ou não conservação do sangue perdurará sempre, enquanto existir a Humanidade."¹²⁶

Foi através desta busca insana pelo *sangue puro* que muito sangue foi derramado. Os judeus¹²⁷, em particular, foram severamente punidos por Hitler e pelos seus homens, tendo sido vítimas de toda uma fúria que teve as nefastas consequências que se conhecem. São muitos os exemplos que abundam na nossa História de massacres e genocídios e que representaram hediondos crimes contra a humanidade. O holocausto fez cerca de seis milhões de vítimas cujos corpos derramaram sangue que transbordou de diversas valas presentes em múltiplos campos de concentração. Os Judeus nada puderam fazer face à imponência maligna dos Nazis¹²⁸. Acontecimentos, quase tão trágicos como este, ocorreram em diferentes pontos do globo. Os Nazis não foram, para infortúnio do Homem, os únicos vilões da nossa História, nem Auschwitz¹²⁹ o único local banhado a sangue, suor e lágrimas. O Apartheid Sul Africano¹³⁰ foi outro

¹²⁶ HITLER, Adolf – *A Minha Luta*. Conferir em

<http://www.radioislam.org/historia/hitler/mkampf/pdf/por.pdf>. Acesso em 23-08-2012, 16h23, p. 141.

¹²⁷ "Se os judeus fossem os habitantes exclusivos do Mundo não só morreriam sufocados em sujeira e porcaria como tentariam vencer-se e exterminar-se mutuamente, conquanto que a indiscutível falta de espírito de sacrifício, [...], o judeu não é movido por outra coisa senão pelo egoísmo individual nu e cru."

HITLER, Adolf – *A Minha Luta*. Conferir em

<http://www.radioislam.org/historia/hitler/mkampf/pdf/por.pdf>. Acesso em 23-08-2012, 16h23, p. 130.

¹²⁸ "There have been massacres of hundreds of thousands, even millions of people before and since World War II. Throughout history millions have died in various periods as the result of war, forced starvation, expulsion, and deportation. [...] Even young people were decimated by starvation and disease; not a few froze to death in the harsh winters, as they were allowed neither warm clothing nor heating. Millions of Russian soldiers had been taken prisoner and were later killed by the Germans; these were fighting men, and yet most of them offered no resistance. To expect that the Jews would have acted any differently shows a lack of imagination as well a lack of understanding the hostile conditions that made such resistance nearly impossible." Prefácio de Walter Laqueur em LAQUEUR, Walter – *The Holocaust Encyclopedia*. Londres: Yale University Press, 2001.

¹²⁹ "Auschwitz's historical significance in the twentieth century relates to the massive concentration/extermination camp that the Germans established in a suburb of the town in the spring of 1940. The camp remained in operation until January 27, 1945, when its liberated by the Red Army." SHELTON, Dinah L. - *Encyclopedia of Genocide and Crimes Against Humanity*. Vol. I Farmington Hills: Thompson-Gale, 2005, p. 96.

¹³⁰ "Among those who lost their lives in the struggle against apartheid was Black Consciousness activist Steve Biko (1946-1977), who died on September 11, 1977, of head injuries inflicted by those who held him captive while he was in police custody. Among the religious leaders subjected to profound humiliation because of their opposition to apartheid was Desmond Tutu (1931-), Anglican Archbishop

acontecimento no qual surgiram muitas vítimas assassinadas, humilhadas e encarceradas. A maioria dos sul-africanos estava a ser dominada pela minoria que estava no poder. O Partido Nacional governava impondo a segregação racial. Os que ousavam enfrentar o governo enfrentavam as consequências desse risco. Um acontecimento desumano, dos mais severos crimes contra a Humanidade, ocorreu em África com o Genocídio no Ruanda. Tal podemos testemunhar nas seguintes palavras:

"The 1994 genocide in Rwanda represents one of the clearest cases of genocide in modern history. From early April 1994 through mid-july 1994, members of the small Central African state's majority Hutu ethnic group systematically slaughtered members of the Tutsi ethnic minority. An extremist Hutu regime, fearing the loss of its power in the face of a democracy movement and a civil war, made plans for the elimination of all those – moderate Hutu as well as Tutsi – it perceived as threats to its authority. The genocide ended only when a mostly Tutsi rebel army occupied the country and drove the genocidal regime into exile. Over a period of only one hundred days, as many as one million people lost their lives in the genocide and war – making the Rwandan slaughter one of the most intense waves of killing in the recorded history."¹³¹

Esta sucessão de dados, que tenho vindo a expor, serve como comprovativo da cruel capacidade que o Homem tem para deliberadamente perpetrar uma destruição desumana e animal da sua própria espécie. A História possui no seu património de memórias diversos massacres deste género. Múltiplas foram as guerras ao longo dos tempos. Desde o tempo em que as setas e as espadas eram as armas de guerra, a mente humana evoluiu muito na sua conceção de qualidade de vida, mas também na sua criatividade de criação de armas. Hoje, as armas dizimam cidades com uma facilidade assustadora. Também por isso é necessário e urgente promover uma educação que realmente sensibilize o ser humano a abraçar a causa de uma Terra-Pátria que anule com as armas de destruição maciça, com as câmaras de gás e outras formas de aniquilação. Uma pátria onde não haja tortura, guerras, assassinatos, crimes de ódio, violações ou fome. É preciso também educar com verdadeira proficuidade para a substancial diminuição de casos de racismo, homofobia, destruição de arte, entre muitas outras coisas. São tantos os exemplos e as tragédias que advêm de tempos imemoriais e que

of Cape Town and Secretary-General of the South African Council of Churches during the years 1979 to 1984. Perhaps the most celebrated person among the many incarcerated was Rolihahla (Nelson) Mandela (1918-), who, after serving more than twenty-seven years of sentence of like imprisonment (October 1962 -February 1990), was release to become the first president of South Africa after its radical transition in 1994 to become a nonracist state." SHELTON, Dinah L. - *Encyclopedia of Genocide and Crimes Against Humanity*. Vol. I Farmington Hills: Thompson-Gale, 2005. p. 51.

¹³¹ SHELTON, Dinah L. - *Encyclopedia of Genocide and Crimes Against Humanity*. Vol. II Farmington Hills: Thompson-Gale, 2005, p. 925.

denigrem a espécie humana e o seu percurso. Esta deve ambicionar a Terra-Pátria para ascender da caverna como uma, solidária entre si, racional e humanista. Esse é o retorno libertador das sombras: uma ascensão em conjunto.

O ex-prisioneiro da caverna de Platão conhecia a diferença entre estar preso e estar livre. Na sua liberdade, sentiu as dores dos prisioneiros como suas e, por isso, retornou à caverna em seu socorro. Na análise sobre a dimensão dos Direitos Humanos, é importante fazer esta viagem abandonando a caverna do nosso corpo e ascendendo até à reflexão sobre como estará o outro. O outro é o prisioneiro da caverna que podemos entender nesta lógica de raciocínio como aquele indivíduo cujos direitos humanos estão a ser violados. Embora não possamos realmente encarnar a vítima, devemos tentar compreender ou imaginar a real dimensão do seu sofrimento e angústia.

E se fosse eu? Se fosse eu que estivesse num campo de concentração Nazi e sentisse o meu peso diminuir dramaticamente? Se a única roupa que carregasse no corpo ficasse como um saco pendurado nos meus fracos ossos? Se fosse eu que ficasse privado da minha família ou assistisse *in loco* ao seu assassinio ou à violação da minha mulher e filhas? Se fosse eu a ser torturado no Iraque? Se fosse eu a desesperar por comida na Ucrânia? E se eu fosse a cobaia para experiências científicas tresloucadas, durante o *reinado* Nazi? Mas sou eu! Somos nós! No momento em que pensamos desta forma, parte de nós revolta-se contra esses acontecimentos. Julgo que foi dessa forma que pensaram pessoas tão inspiradores como, entre muitas outras, Gandhi, Martin Luther King, Aristides Sousa Mendes. Estes indivíduos não transformaram o mundo em função deles próprios em particular, para terem uma vida melhor. Sentiram sim a necessidade de modificar o planeta para o bem de muitas outras pessoas que sofriam com as opressões, os preconceitos e as injustiças que eles presenciavam.

3.2 – DUDH, do luar ao raiar solar.

A história dos Direitos Humanos é tão antiga quanto o homem, acompanhando-o pelo menos desde os tempos em que este se desenvolve enquanto animal político. O código de Hamurabi¹³² (1700 a.C.) é tido como um dos mais antigos documentos históricos que abordam as leis e os direitos das pessoas. O primeiro artigo presente no seu código revela como ainda havia muito a evoluir: “Se alguém acusa um outro, lhe imputa um sortilégio, mas não pode dar a prova disso, deverá ser morto.” Torna-se

¹³² Conferir código de Hamurabi em <http://www.cpihts.com/PDF/C%C3%B3digo%20hamurabi.pdf>. Acesso em 18-09-2012, 19h40.

interessante conhecer estes artigos, muitos deles com esta mesma sentença mortal, como, por exemplo: “Se alguém viola a mulher que ainda não conheceu homem e vive na casa paterna e tem contato com ela e é surpreendido, este homem deve ser morto, a mulher irá livre.”¹³³ Este documento possui duzentos e oitenta e dois artigos de leis que versam áreas tão díspares quanto: o falso testemunho e a prevaricação a juízes; crimes de furto e roubo; os direitos e deveres dos oficiais; regulamentos de pagamentos de propriedade; relações entre comerciantes e comissionários; regulamento das tabernas; obrigações; contratos de depósito; injúria e difamação; matrimónio e família; adoção, ofensas aos pais e substituição da criança¹³⁴; delitos e penas; salários de profissões e, entre outras, disciplina. O pensamento político de Hammurabi torna-o um exemplo paradigmático de um rei justo¹³⁵. Através da diversidade *legislativa* presente no seu código poderemos testemunhar as múltiplas preocupações ético-sociais e económicas da época. O Cilindro de Ciro¹³⁶ (539 a.C.) representa outro artefacto histórico que comprova a preocupação das sociedades que antecederam a nossa Era. Há mais de dois mil e que quinhentos anos o rei da Pérsia escreve neste artefacto – que está atualmente no Museu Britânico – uma mensagem de paz, dedicada ao melhoramento da vida das pessoas. O rei da Pérsia libertou escravos¹³⁷ e defendeu uma liberdade religiosa, o que faz deste intrigante artefacto um dos mais importantes achados relacionados com os Direitos Humanos. A democracia grega, foi particularmente fecunda no mundo que

¹³³ Conferir Artigo nº 130. código de Hamurabi em <http://www.cpihts.com/PDF/C%C3%B3digo%20hamurabi.pdf> acesso em 18-09-2012, às 19h40.

¹³⁴ No artigo nº 191 tem presente as seguintes palavras: “Se alguém tomou e criou como seu filho, põe sua casa e tem filhos e quer renegar o adotado, o filho não deverá ir-se embora. O pai adotivo lhe deverá dar do próximo patrimônio um terço da sua quota de filho e então ele deverá afastar-se. Do campo, do horto e da casa não deverá dar-lhe nada.” código de Hamurabi em <http://www.cpihts.com/PDF/C%C3%B3digo%20hamurabi.pdf> acesso em 18-09-2012, às 19h40.

¹³⁵ "As a good king he guaranteed that all people were judge fairly and did not have to fear abuse of power. This message coincided with actual practice that we can observe in Hammurabi's letter to his officials. Anyone who felt wronged could turn to him for a verdict. The monumental stela in the Louvre, and others now lost, remained visible testimonies to Hammurabi's greatness as a just king after his death. For centuries scribes copied out the text on clay tablets, which were created until the fifth century BC. The text of Hammurabi's code become an ancient document with special status. These copies engendered the dominant element of Hammurabi's Legacy, one that is still with us today: he was the paradigm of a just king." MIEROOP, Marc Van De – *King Hammurabi of Babylon: a biography*. Oxford: Blackwell, 2005, p. 111.

¹³⁶ Conferir o Cilindro de Ciro em http://www.britishmuseum.org/explore/highlights/highlight_objects/me/c/cyrus_cylinder.aspx, acesso em 18-09-2012.

¹³⁷ “Soon after he entered Babylon, Cyrus had priests or scribes create the Cyrus Cylinder (it was rediscovered by archaeologists in 1881). The cylinder is one of the few documents where Cyrus's actual words speak to us from the centuries: I am Cyrus, King of the globe, great king, mighty king, king of Babylon [...] I strove for peace in Babylon and in all his [Marduk's] other sacred cities. As to the inhabitants of Babylon who against the will of the gods were enslaved, I abolished the corvée which was put against their social standing. I freed all slaves." CROMPTON, Samuel Willard – *Cyrus The Great, Ancient World Leaders*. Nova York: Chelsea House Publishers, 2008, p. 80 e 81.

herdamos. Muita da sua cultura influenciou substancialmente a cultura mundial. É deveras conhecido e reconhecido o Século de Ouro de Péricles, assim como as grandes transformações na legislação promovidas por Sólon merecem ser recordados como momentos incontornáveis sempre que é elaborada uma análise histórica da vida social e política. Um acontecimento igualmente importante, e que não deve ser esquecido neste percurso, foi a elaboração das Leis das Doze Tábuas.¹³⁸ Estas leis que pontificaram na República Romana, constituíram assim o código de conduta dos romanos que integrava diferentes domínios. Existia um necessário respeito pelas leis – “Se alguém for chamado a juízo, compareça.” – mas também com consideração pelas pessoas: “Se uma doença ou a velhice o impedir de andar, o que o citou lhe forneça um cavalo [...] Se não aceitá-lo, que forneça um carro, sem a obrigação de dá-lo coberto.” Esta é uma breve análise histórica, sobre os *primórdios* da evolução dos direitos humanos, que serve para enquadrar a DUDU com os artefactos deixados ao longo da história. São estes testemunhos que comprovam a preocupação para com a justiça e a vida humana, chegam até a surpreender na sua visão sobre *atualidade* de algumas leis. Algo que tivemos oportunidade de comprovar com o conteúdo destes documentos. Estes terão sido alguns dos primeiros passos que iniciaram o caminho para o progresso dos direitos humanos.

O progresso verificado na questão dos Direitos Humanos desde então, não nos deve satisfazer. A História é pródiga em casos onde indivíduos tidos como infiéis, bruxas, hereges, pecadores, traidores eram torturados, assassinados, amordaçados, aprisionados. O nosso planeta, que foi o terreno onde se cultivaram diferentes religiões, assistiu a muitos crimes contra a humanidade, a diversas guerras, a genocídios e a torturas. Religiões tão díspares como o Hinduísmo, o Judaísmo, o Cristianismo, o Budismo e o Islamismo possuem mensagens de solidariedade, justiça, compaixão, tolerância e respeito pelo próximo que nem sempre foram cumpridas e, mesmo hoje, são muitas vezes esquecidas. Todo o rasto do pavimento ensanguentado e humedecido com as lágrimas e o suor de muitas vítimas inocentes que ficou para trás da nossa História, deve ser sempre lembrado. Contudo, não se deve deixar de ter em conta, hoje talvez mais do que nunca, que não são os Estados ou as Religiões que matam – são as pessoas –.

¹³⁸ Conferir Lei das Doze Tábuas em <http://solatellie.com/cfap/pdf/leiXIItabusas.pdf>. Acesso em 18-09-2012, 20h41.

A evolução dos Direitos Humanos alimentou-se, também, do contributo de vários filósofos e intelectuais de diferentes continentes. Mêncio e o seu mestre Confúcio foram ambos uma excelente fonte da qual jorraram alguns dos mais belos pensamentos humanistas da antiguidade clássica chinesa, saciando ainda hoje a sede de muitos indivíduos. Os filósofos gregos Platão – que escreveu a *Alegoria da Caverna* que tivemos oportunidade de estudar – e Aristóteles deixaram-nos as suas considerações filosóficas que se tornaram uma autoridade intelectual no percurso da humanidade. Marco Túlio Cícero foi um filósofo romano que contribuiu com o seu pensamento político e filosófico para a consciencialização do papel do Homem na sociedade, assim como Santo Agostinho e Tomás de Aquino. Através de todos estes contributos e de muitos outros que lhes sucederam – como são os casos de, por exemplo, Hugo Grócio¹³⁹, Voltaire, John Locke e Jean Jacques Rousseau, Thomas Hobbes –, foram-se desenvolvendo diferentes direções para um só destino: o desenvolvimento da humanidade e dos direitos do Homem.

E o que são os Direitos Humanos?¹⁴⁰ Devem estes cingir-se a apenas uma raça? A um género? A uma minoria, ou a todos? Ou devem os Direitos Humanos aplicar-se a todos os homens? Devem existir algumas exclusões, ou devem aplicar-se de forma estratégica, assegurando a igualdade para todos? Estas são algumas das questões que nos podem surgir ao aprofundarmos o estudo desta problemática. Contudo, estas páginas não são o local indicado para responder a estas questões. Interessa-nos sobretudo trabalhar na construção de soluções de pequenos problemas existentes na comunidade local¹⁴¹.

¹³⁹ "Grotius is best known for his treatise *De Iure Belli ac Pacis* ("Of the Law of War and Peace") published in 1625 in the midst of the Thirty Years War, which involved all of European powers and was to an important degree a religious war pitting Catholics, Lutherans and Calvinists against each other." EDMUNDSON, William A. - *An Introduction to Rights*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 17.

¹⁴⁰ "Os Direitos Humanos podem ser definidos, em termos gerais como aqueles direitos que são inerentes à nossa natureza humana e sem os quais não podemos viver como seres humanos [...] Os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais permitem-nos desenvolver e utilizar plenamente as nossas qualidades humanas, a nossa inteligência, os nossos talentos e a nossa consciência, e satisfazer as nossas necessidades espirituais e de outra natureza. Baseiam-se na crescente procura por parte da humanidade de uma vida na qual a dignidade e o valor inerentes a qualquer ser humano mereçam respeito e proteção." ONU – *Direitos Humanos e Serviço Social*. Manual para as Escolas e Profissionais de Serviço Social. Lisboa: ISSS – Departamento Editorial. Organização das Nações Unidas. 1999, p. 22.

¹⁴¹ A proposta que será realizada no culminar deste trabalho espelhará essa intenção de contribuir para a solução de problemas existentes na comunidade local.

Os Direitos Humanos¹⁴² e a sua história possuem uma enorme riqueza que merece ser estudada aprofundadamente. Contudo, sendo este trabalho um mero relatório de estágio, não me parece ser o local e a altura ideal para realizar esse escopo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi um caminho pavimentado com o sangue, suor e lágrimas de muitos indivíduos. Porém, estamos a meio do destino a que esse caminho nos leva. O destino escolhemos nós, se ambicionarmos um mundo melhor. Foi assim que fizeram alguns heróis humanistas. Aristides Sousa Mendes¹⁴³ é um excelente exemplo de um herói mundial. A. Sousa Mendes trabalhou como cônsul de Portugal em Bordéus e, desobedecendo às ordens do governo português, salvou trinta mil pessoas. Mesmo consciente dos riscos que corria, optou por conceder os vistos que concederam a liberdade a esses indivíduos que escaparam ao destino trágico de cair nas mãos dos nazis. Assim, A. Sousa Mendes encarna o papel de libertador presente na *Alegoria da Caverna*, libertando quem precisava de ajuda. É o trilho de heróis como ele que podemos escolher seguir para criarmos o mundo melhor, necessariamente mais humano. Temos que combater com a mesma garra e determinação com que Martin Luther King lutou pelos seus sonhos, ao rasgar com um tempo em que o preconceito e o racismo dividiam uma nação. *Escutemos* agora, com a merecida atenção, as palavras de M. L. King, proferidas no famoso discurso de vinte e oito de agosto de mil novecentos e sessenta e três:

"I have a dream that one day this nation will rise up and live out the true meaning of its creed: We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal. [...] I have a dream that one day on the red hills of Georgia, the sons of former slaves and the sons of former slaves-owners will be able to sit down together at the table of brotherhood. [...] [I have a dream...] That my four little children will one day live in a nation where they will not be judge by the color of their skin but by content of their character. I have a dream today!"¹⁴⁴

Martin Luther King mostrou que é possível abrir brechas de reflexão nos muros do preconceito e da ignorância. Sonhou com um mundo melhor e, por muito afastado que ainda esteja, aproximou-nos desse sonho.

¹⁴² "Rights are universal, many people say. Everybody possesses certain fundamental rights simply by the virtue of being human. But there are also many people who say that rights are a modern, Western invention. [...] some people seem to want to say both that rights are something that modern Western culture made up and that rights belong to everybody simply by virtue of being human – ignoring the apparent inconsistency." EDMUNDSON, William A. – *An Introduction to Rights*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 3.

¹⁴³ Conferir museu virtual dedicado a Aristides Sousa Mendes em <http://mvasm.sapo.pt/>. Acesso em 13-09-2012, 12h21.

¹⁴⁴ HANSEN, D. Drew – *The Dream, Martin Luther King Jr., and the speech that inspired a nation*. 2007 ISBN: 978-0-06-146225-2, HarperCollins e-books, <http://harpercollinsebooks.com> p. 58 e 59. Acesso em 13-09-2012, 12h22.

Sonhemos nós também na criação de uma Terra-Pátria com pessoas como Mahatma Gandhi que revolucionou o mundo sem recorrer à violência ou agressão¹⁴⁵. A força das ideias e o poder da razão foram o caminho que levou à conquista da independência da Índia. Antes dessa conquista, Gandhi afirmou o seguinte:

"Nada, a não ser a não-violência organizada pode conter a violência organizada do governo britânico... Essa não-violência será concretizada na desobediência civil...minha ambição é, nada menos, a de converter o povo britânico por meio da não-violência, e assim induzi-lo a ver o dano que tem causado à Índia."¹⁴⁶

Gandhi tornou-se uma bandeira na defesa dos direitos humanos, consciencializando as pessoas que exigem mudanças na sociedade de que recorrer à não-violência pode ser mais eficaz na transformação pretendida, do que a mera destruição da mesma com a violência. Nelson Mandela, Madre Teresa de Calcutá são, entre muitos outros – que por opção metodológica não estarão aqui presentes, mas que seriam aqui analisados não fossem as restrições inerentes a um trabalho como este –, símbolos que defenderam os valores humanistas presentes na DUDH, enaltecendo a Dignidade Humana de cada indivíduo.

3. 3 – DUDH, Retornos - Humanismo.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos¹⁴⁷ representa, a meu ver, o expoente máximo do Homem como animal político. Este documento – proclamado em assembleia geral pelas Nações Unidas a dez de dezembro de mil novecentos e quarenta e oito – possui uma incomensurável riqueza pela sua dimensão humana. A beleza humanista das suas ideias, construídas em torno de uma universalidade dos direitos, pode ser contemplada nas palavras presentes nos seus trinta artigos. O primeiro artigo

¹⁴⁵ Apesar de não ter acesso à fonte original, achei impreterível partilhar as palavras de Tolstoi sobre Gandhi. Ao termos conhecimento destas palavras poderemos reconhecer o impacto que esta personalidade teve no mundo, naquele contexto. A forma pacífica de Gandhi esta na vida, e a forma como combateu pacificamente as injustiças fizeram com que se tornasse um exemplo que influenciou gerações. Tenhamos agora em atenção às palavras de Tolstoi descrevendo Gandhi: "Ele não entra em disputa com seu vizinho; não ataca, não emprega a violência; ao contrário, ele próprio sofre, sem opor resistência, e, devido a essa mesma atitude em face do mal, não somente se liberta, mas também ajuda a libertar o mundo de toda a autoridade exterior." FISCHER, Louis – *Gandhi*. Conferir em <http://bvespirita.com/Gandhi%20%28Louis%20Fischer%29.pdf>. Acesso em 26-08-2012, 16h41, p. 63.

¹⁴⁶ FISCHER, Louis – *Gandhi*. Conferir em <http://bvespirita.com/Gandhi%20%28Louis%20Fischer%29.pdf>. Acesso em 26-08-2012, 16h41, p. 161 e 162.

¹⁴⁷ Conferir o conteúdo da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* no Anexo-DUDH. Conteúdo retirado do endereço eletrônico: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 17-09-2012, 15h05.

revela a igualdade de todos os indivíduos, adquirida pelo seu nascimento: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Neste verdadeiro Património da Humanidade, podemos testemunhar que existem direitos e deveres que não podem ser negligenciados. Esta visão nem sempre foi assim, e mesmo hoje eles são violados.

O Homem e a vida politicamente organizada representaram, ao longo dos tempos, um fascínio que merece aqui uma pequena menção. Interessa-nos olhar para o pensamento político e filosófico analisando a origem do Estado – o que o precedeu e a sua pertinência –. A busca por uma sociedade justa denota uma preocupação ética que tem que estar exposta no direito, nas leis da cidade. Uma população concentrada num território geograficamente limitado, vivendo sob o domínio de um soberano com autoridade sobre os seus membros, possui sérios desafios na procura de uma sociedade justa. Essa procura da sociedade justa não existe sem um confronto entre o particular e o coletivo, entre o indivíduo e o conjunto de pessoas que compõe a sociedade. Não esquecendo nunca que este meu Relatório de Estágio possui, como já referi anteriormente, restrições próprias que me impedem de aprofundar com o rigor desejável alguns assuntos laterais, julgo ser relevante e pertinente dar a conhecer alguns importantes contributos do pensamento político quanto à origem do estado. Tendo a consciência de que não poderei analisar detalhadamente cada tópico que se seguirá, defendo ser impreterível recorrer a teses políticas de alguns filósofos sobre a origem do estado, pois essas reflexões são, quanto a mim, a nascente onde desaguou, mais tarde, a declaração dos direitos humanos.

Aristóteles foi um filósofo grego que defendeu na Antiguidade Clássica que o Homem é por natureza um *animal político*¹⁴⁸. É importante não esquecer as particularidades daquele tempo, onde as cidades-estado possuíam políticas independentes. Há um enorme hiato temporal que dista a promulgação da DUDH e o

¹⁴⁸ “[...] uma cidade é uma daquelas coisas que existem por natureza e que o homem é, por natureza, um ser vivo político. [...] A razão pela qual o homem, mais do que uma abelha ou um animal gregário, é um ser vivo político em sentido pleno, é óbvia. A natureza, conforme dizemos, não faz nada ao desbarato, e só o homem, de entre todos os seres vivos possui a palavra. Assim, enquanto a voz indica o prazer ou sofrimento, e nesse sentido é também atributo de outros animais (cuja natureza também atinge sensações de dor e de prazer e é capaz de as indicar) o discurso, por outro lado, serve para tornar claro o útil e o prejudicial e, por conseguinte, o justo e o injusto. É que, perante os outros seres vivos, o homem tem as suas peculiaridades: só ele sente o bem e o mal, o justo e o injusto; é a comunidade destes sentimentos que produz a família e a cidade.” ARISTÓTELES – *Política*. Lisboa: Vega Universidade-Ciências Sociais e Políticas, 1998, p. 53 e 55.

tempo em que Aristóteles viveu. Aristóteles foi aluno de Platão, mas as suas teorias evoluíram e desenvolveram-se de forma muito independente em relação aos ensinamentos de Platão. Na sua obra intitulada *Política*¹⁴⁹, Aristóteles defendeu que o homem tem uma tendência natural¹⁵⁰ para a sociabilidade¹⁵¹. Os homens tendem, naturalmente, para a formação de uma sociedade governada por um poder político. Viver numa sociedade politicamente ativa promove o desenvolvimento das capacidades dos homens. Por isso, quem opta por viver independente da sociedade não é um ser humano pleno, pois não passa, para Aristóteles, de um *Deus* ou de uma *besta*¹⁵². Esta posição do filósofo prende-se com a justificação de que nenhum homem prescinde de desenvolver as suas faculdades, pois essa é uma característica natural da condição humana. A cidade-estado – que para Aristóteles é a comunidade mais completa e que alberga em si o conjunto das famílias – visa assegurar a auto-preservação e a boa vida para os seus membros. Contudo, este filósofo não vê todos os indivíduos como iguais entre si¹⁵³. Se no primeiro artigo da DUDH podemos contemplar uma igualdade no direito à liberdade adquirida por nascimento, no filósofo grego vemos que há uma distinção entre os homens livres que são os cidadãos, e os restantes que apenas habitam

¹⁴⁹ A obra usada para este trabalho foi: ARISTÓTELES – *Política*. Lisboa: Vega Universidade-Ciências Sociais e Políticas, 1998.

¹⁵⁰ “[...] o homem é por natureza um ser vivo político. Apesar de não carecer de auxílio mútuo, os homens desejam viver em conjunto; também é verdade que estão unidos pela utilidade comum, na medida em que, a cada um, corresponde uma parcela de bem-estar. Este é o fim principal, quer da comunidade quer do indivíduo.” ARISTÓTELES – *Política*. Lisboa: Vega Universidade-Ciências Sociais e Políticas, 1998, p. 207

¹⁵¹ “Aristóteles fundou também a filosofia e a ciência políticas: o homem é definido como um «animal político» (um «ser cosmopolita») por natureza, na medida em que possui o *logos* – razão e palavra. O homem realiza-se então na *comunidade política* e só pode ser compreendido se se tiverem conta as relações com os seus semelhantes. [...] A ética e a política estão estreitamente ligadas: a vida política torna possível, para além de si mesma, a *contemplação teórica do divino* em que consiste o Soberano Bem.” BARAQUIN, Noëlla, LAFITTE, Jacqueline – *Dicionário de Filósofos*. Lisboa: Edições 70, 2007, p. 32.

¹⁵² “Aristóteles começa por dizer que o Estado é a forma mais elevada de comunidade, visando o mais elevado dos bens. As comunidades mais primitivas são famílias de homens e mulheres, senhores e escravos. Ele parece considerar a divisão entre senhor e escravo como não menos natural do que a divisão entre homens e mulheres, embora afirme que é bárbaro tratar as mulheres e os escravos da mesma forma. As famílias juntam-se para formar uma aldeia e várias aldeias juntam-se para formar um Estado, primeira comunidade auto-suficiente e tão natural como a família. Efectivamente, embora posteriormente à família no tempo, o Estado é anterior por natureza, assim como um todo orgânico como o corpo humano é anterior às suas partes orgânicas, como as mãos e os pés. Sem lei nem justiça, o homem é o mais selvagem dos animais. Quem não conseguir viver num Estado é um animal; quem não tiver necessidade de um Estado deve ser um deus. A fundação de um Estado foi a melhor acção, pois só no seio de um Estado podem os seres humanos realizar o seu potencial.” KENNY, Anthony – *Filosofia Antiga*. Lisboa: Gradiva, 2010, p. 100 e 101.

¹⁵³ “Temos de considerar se existem ou não homens que, por natureza, tenham índole de escravo, e se é melhor ou mais justo serem assim, ou se pelo contrário, toda a escravidão é contrária à natureza.” ARISTÓTELES – *Política*. Lisboa: Vega Universidade-Ciências Sociais e Políticas, 1998, p. 61.

aquele espaço geográfico¹⁵⁴. Os estrangeiros e os escravos são habitantes que, para Aristóteles, não seriam iguais em direitos. A escravidão aos olhos de Aristóteles não é apenas legal, como é, também, natural devido às capacidades intelectuais dos escravos estarem longe de atingir a elevada habilidade dos cidadãos¹⁵⁵.

Thomas Hobbes é autor da obra *Leviatã*¹⁵⁶. Este grande filósofo político, nascido em mil quinhentos e oitenta e oito, apresenta-nos um *direito de natureza*¹⁵⁷. O estado de natureza para este filósofo não existiu na realidade, mas serve-nos como uma espécie de experiência mental para refletir sobre a situação do homem, se não existissem normas ou leis estabelecidas. Sendo esta uma mera ficção teórica e não uma realidade do passado, para Hobbes esta seria uma existência vivida numa *legislação natural*¹⁵⁸. Todos os homens teriam o direito natural sobre todas as coisas¹⁵⁹. Ora, nestas condições

¹⁵⁴ “[...] é evidente que é não só natural como também benéfico para o corpo ser governado pela alma, tal como a parte afectiva pela inteligência e pela parte que possui a razão; já a paridade entre as duas partes ou a inversão dos papéis seria prejudicial em todos os casos. E, mais uma vez, acontece o mesmo no que diz respeito ao homem e aos outros animais: os animais domésticos são melhores do que os selvagens, e é melhor serem dominados pelos homens, já que assim obtêm a respectiva segurança. Por outro lado, a relação entre o homem e a mulher consiste no facto de que, por natureza, um é superior e a outra é inferior, um governante, outra governada. O mesmo tem que, necessariamente, ocorrer por toda a humanidade. [...] aqueles que se diferenciam entre si, tanto quanto a alma se diferencia do corpo ou o homem do animal (e têm esta disposição aqueles cuja actividade consiste em fazer uso do corpo, e isto é a melhor coisa que podem dar) são escravos por natureza, e para eles é melhores estarem sujeitos a este tipo de autoridade[...]”ARISTÓTELES – *Política*. Lisboa: Vega Universidade-Ciências Sociais e Políticas, 1998, p. 63.

¹⁵⁵ “É um escravo por natureza aquele que pode pertencer a outro (e é esta a razão por que pertence de facto) e também aquele que participa da razão o suficiente para a apreensão sem, contudo, a possuir; os animais distintos do homem nem sequer são capazes de participar da forma sensitiva da razão; apenas obedecem passivamente às impressões. Quanto à utilidade, escravos e animais domésticos pouco diferem; prestam ambos auxílio ao corpo, na medida da nossa necessidade. É intenção da natureza modelar os corpos de homens livres de modo diferente dos corpos dos escravos, atribuindo a uns a força necessária para os trabalhos pesados e dando a outros a postura ereta e tornando-os impróprios para esse género de trabalhos, mas tornando-os aptos para a vida de cidadão (que se divide em actividades de guerra e de paz). [...] É óbvio, então, que uns são livres e outros são escravos, por natureza, e que para estes a escravidão é não só adequada mas também justa.”ARISTÓTELES – *Política*. Lisboa: Vega Universidade-Ciências Sociais e Políticas, 1998, p. 65.

¹⁵⁶ HOBBS, Thomas – *Leviatã*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1995.

¹⁵⁷ “O *direito de natureza*, a que os autores geralmente chamam *jus naturale*, é a liberdade que cada homem possui de usar o seu próprio poder, da maneira que quiser, para a preservação da sua própria natureza, ou seja, da sua vida; e conseqüentemente de fazer tudo aquilo que o seu próprio julgamento e razão lhe indiquem como meio adequados a esse fim.”HOBBS, Thomas – *Leviatã*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1995, p. 115.

¹⁵⁸ “Uma *lei de natureza (lex naturalis)* é um preceito ou regra geral, estabelecido pela razão, mediante o qual se proíbe a um homem fazer tudo o que possa destruir a sua vida ou privá-lo dos meios necessários para a preservar, ou omitir aquilo que pense melhor contribuir para a preservar. Porque embora os que têm tratado desse assunto costumam confundir *jus* e *lex*, o direito e a lei, é necessário distingui-los um do outro. Pois o direito consiste na liberdade de fazer ou de omitir, ao passo que a lei determina ou obriga a uma dessas coisas. De modo que a lei e o direito se distinguem tanto como a obrigação e a liberdade, as coisas são incompatíveis quando se referem à mesma matéria.”HOBBS, Thomas – *Leviatã*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1995, p. 115.

¹⁵⁹ “Por *liberdade* entende-se, conforme a significação própria da palavra, a ausência de impedimentos externos, impedimentos que muitas vezes tiram parte do poder que cada um tem de fazer o que quer, mas

existiria a eminência constante de guerras, um temor permanente pela possibilidade de perder a vida. Seria quase um estado selvagem, onde o homem se transformaria no *lobo do homem*. Este medo é o que alerta o indivíduo para a necessidade de paz. Essa procura da paz por parte de todos, resgata o homem do estado de natureza, pois se todos os homens possuem o desejo de viver e receiam o fim da própria vida, então todos concordarão com a necessidade de se promoverem medidas que interrompam com a vulnerabilidade do estado de natureza. Evoluindo do direito de natureza, onde impera a selvagem e primitiva lei do mais forte, para uma lei mais propiciadora da paz pretendida. A lei natural representa a lei da razão que consiste em procurar e manter a paz. Assim, nasce um *contrato*¹⁶⁰ entre os homens que prescindindo do seu direito natural sobre todas as coisas, estão mais protegidos com o acordo realizado, estando todos os elementos desse contrato sob o poder de um soberano. Hobbes, ao contrário do que defendeu Aristóteles, opõe-se à ideia de que o Estado seja um prolongamento da natureza do homem, pois é pura criação humana¹⁶¹. Logo, para Hobbes, o homem não é um animal político, pois a sociabilidade instintiva inerente à espécie humana não existe. O homem entrega o direito de se governar nas mãos de um soberano que lhe assegura a defesa da paz¹⁶². Surge, desta forma, a geração de um Estado¹⁶³. O soberano possui,

não podem obstar a que use o poder que lhe resta, conforme o que o seu julgamento e razão lhe ditarem. [...] a condição do homem (conforme foi declarado [...] é uma condição de guerra de todos contra todos, sendo neste caso cada um governado pela sua própria razão, e não havendo nada de que possa lançar mão que não lhe possa servir de ajuda para a preservação da sua vida contra os seus inimigos, segue-se daqui que numa tal condição todo o homem tem direito a todas as coisas, incluindo os corpos uns dos outros. Portanto, enquanto perdurar este direito de cada homem a todas as coisas, não poderá haver para nenhum homem (por mais forte e sábio que seja) a segurança de viver todo o tempo que geralmente a natureza permite aos homens viver. ”HOBBS, Thomas – *Leviatã*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1995, p. 115 e 116.

¹⁶⁰ “A transferência mútua de direitos é aquilo a que se chama de *contrato*. [...] Nos contratos, o direito não é transmitido apenas quando as palavras são do tempo presente ou passado, mas também quando elas são do futuro, porque todo o contrato é uma translação ou troca mútua de direitos.”HOBBS, Thomas – *Leviatã*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1995, p. 117 e 119.

¹⁶¹ “Este contrato designa a convenção pela qual os homens, por meio de um consentimento mútuo, renunciam reciprocamente aos seus direitos naturais sobre todas as coisas e entregam o seu poder a um soberano. [...] O *Estado* ou a *Republica*, quer se encarne no indivíduo ou numa assembleia que exerça o poder político, é, então, pura criação humana e, enquanto tal, constitui uma «pessoa artificial»: «o homem artificial». Efetivamente para Hobbes, que rejeita qualquer sociabilidade instintiva na origem das sociedades, o Estado não pode, como em Aristóteles, ser um prolongamento da natureza humana (o homem não é um animal político)”. BARAQUIN, Noëlla, LAFITTE, Jacqueline – *Dicionário de Filósofos*. Lisboa: Edições 70, 2007, p. 192.

¹⁶² O fim do estado é garantir a segurança particular: “O fim último, causa final e desígnio dos homens (que amam naturalmente a liberdade e o domínio sobre os votos), ao introduzir aquela restrição sobre si mesmos sob a qual os vemos viver nos Estados, é o cuidado com a sua própria conservação e com uma vida mais satisfeita. Quer dizer, o desejo de sair daquela mísera condição de guerra que é a consequência necessária [...] das paixões naturais dos homens, quando não há um poder visível capaz de os manter em respeito, forçando-os, por medo do castigo, ao cumprimento dos seus pactos e ao respeito àquelas *leis de natureza* [...].”HOBBS, Thomas – *Leviatã*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1995, p. 143.

legitimamente, um poder absoluto sobre os seus membros¹⁶⁴ que delegaram os seus direitos naquele representante dos cidadãos. O soberano permite que o medo seja *abolido* do pensamento das pessoas, pela imponência do seu poder que procura assegurar a paz, impondo a ordem e a segurança de que os indivíduos necessitam. O Estado é, por isso, inatacável e possui uma lei indiscutível, pois os indivíduos consentiram essas cláusulas, como parte do contrato assinado voluntariamente. O poder do estado é absoluto no esboçar dos desígnios dos seus membros, desde que a sua liberdade e vida não sejam postas em causa¹⁶⁵.

John Locke foi outro filósofo que também discordou de Aristóteles no que diz respeito à origem do Estado. Enquanto Aristóteles defendeu que o Estado é fruto de uma disposição natural, Locke sustenta que o Estado resulta de um contrato que formaliza um acordo de vontades, e não de uma tendência natural. Esta teoria contratualista de Locke espelha uma sociedade civil que sucede ao estado natural primitivo. Também discorda de Hobbes, pois defende que o soberano não possui um poder absoluto¹⁶⁶. Para este filósofo inglês, que publica em mil seiscentos e noventa a sua obra intitulada *Ensaio Sobre a Verdadeira Origem, Extensão e Fim do Governo Civil*¹⁶⁷, no início o homem vivia num “estado de natureza”¹⁶⁸. Neste estado natural era

¹⁶³ “A única maneira de instituir um tal poder comum, capaz de os defender das invasões dos estrangeiros e das injustiças uns dos outros, garantindo-lhes assim uma segurança suficiente para que mediante o seu próprio labor e graças aos frutos da terra, possam alimentar-se e viver satisfeitos, é conferir toda a sua força e poder a um homem, ou a uma assembleia de homens, que possa reduzir as suas diversas vontades, por pluralidade de votos, a uma só vontade. [...] à multidão assim unida numa só pessoa chama-se Estado, em latim *civitas*.” HOBBS, Thomas – *Leviatã*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1995, p. 146.

¹⁶⁴ Esta ideia está bem presente na capa original da obra *Leviathan*, pois aparece um soberano com uma espada – que simboliza o poder temporal – e um báculo – que simboliza o poder espiritual. Mais interessante é confirmar que o corpo do soberano não está coberto por uma malha de aço mas uma malha de homens. Confirmar imagem em Anexo - *Leviathan*.

¹⁶⁵ “Se o soberano ordenar a alguém (mesmo que justamente condenado) que se mate, se fira ou se mutila a si mesmo, ou que não resista aos que o ataquem, ou que se abstenha de usar os alimentos, o ar, os medicamentos, ou qualquer outra coisa sem a qual não poderá viver, esse alguém tem a liberdade de desobedecer.” HOBBS, Thomas – *Leviatã*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1995, p. 180.

¹⁶⁶ “O estado natural dos homens, seres dotados por Deus de razão e liberdade, não pode, como em Hobbes, ser definido pela instabilidade devido a uma guerra perpétua, mas por uma perfeita *liberdade* – os homens podem dispor da sua pessoa e dos seus bens sem autorização – e *igualdade* (reciprocidade). A paz é a regra, a guerra é a exceção que quebra a harmonia da relação homem-natureza e cujos responsáveis são as paixões e o dinheiro.” BARAQUIN, Noëlla, LAFITTE, Jacqueline – *Dicionário de Filósofos*. Lisboa: Edições 70, 2007, p. 244.

¹⁶⁷ LOCKE, John – *Ensaio Sobre a Verdadeira Origem, Extensão e Fim do Governo Civil*. Lisboa: Edições 70, 1999.

¹⁶⁸ “O estado de natureza é governado por uma lei natural a que todos estão sujeitos. A razão, que é essa lei, ensina a humanidade inteira que a consultar que, sendo todos iguais e independentes, ninguém deve lesar outro na sua vida, na sua saúde, na sua liberdade, nem nas suas posses. Pois sendo todos os homens a obra de um Criador onipotente e infinitamente sábio, sendo todos servos de um único Senhor soberano, enviados ao mundo por sua ordem e para fazer o seu trabalho; são propriedade de quem os

permitida uma *liberdade perfeita*¹⁶⁹ para dirigir as suas ações num estado que não estava organizado politicamente. Os homens seriam iguais e livres perante a natureza e a sua lei. No estado natural existia uma perfeita igualdade entre os homens: o que pode ser lícito um fazer será lícito também para todos os outros homens. Havia, portanto, uma igualdade plena, sem hierarquias entre os seus membros. Contudo, a lei da natureza ordena a paz e a conservação do estado humano, cabendo a cada indivíduo o direito de punir os transgressores que não cumpram a lei¹⁷⁰. No estado de natureza, os homens são seres racionais que se orientam de acordo com a lei da natureza. Os homens, contudo, diferem na capacidade de transformação dessa natureza, pois é na capacidade de trabalho que reside a desigualdade¹⁷¹. O aparecimento da moeda¹⁷² permite a quem tem

criou e foram destinados a durar enquanto lhe aprouver, e não enquanto aprouver a um outro homem.” LOCKE, John – *Dois Tratados do Governo Civil*. Lisboa: Edições 70, 2006, p. 235

¹⁶⁹ “Para compreender bem o poder político, e derivá-lo da sua origem, devemos considerar em que estado se encontram por natureza os homens, o qual é o estado de perfeita liberdade para ordenar as suas acções, dispor das suas posses e pessoas, como bem lhes aprouver, dentro dos limites da lei natural, sem ter de pedir licença, nem despende da vontade de qualquer outro homem [...] um estado de igualdade em que todo o poder e jurisdição são recíprocos, não tendo um homem mais do que o outro; não há nada mais evidente do que criaturas da mesma espécie e categoria, que nasceram para gozar os mesmos benefícios da natureza e para usarem as mesmas faculdades, deverem também ser iguais entre si, sem subordinação, nem sujeição; a menos que o Amo e Senhor de todos eles, por meio de uma declaração manifesta da sua vontade, colocasse um acima do outro e lhe concedesse, por uma nomeação evidente e clara, um direito indubitável ao domínio e à soberania. [...] Embora se trate de um estado de liberdade, não é contudo um estado de licenciabilidade. Apesar de o homem nesse estado gozar de uma liberdade incontável para dispor da sua pessoa e do que possui, não goza da liberdade para se destruir a si mesmo, nem nenhuma criatura que esteja na sua posse, a menos que um fim mais nobre do que a sua simples preservação o exija.” LOCKE, John – *Dois Tratados do Governo Civil*. Lisboa: Edições 70, 2006, p. 233

¹⁷⁰ “Para que se possa impedir que alguns violem os direitos dos outros e se prejudiquem mutuamente, e para que se observe a lei natural, que ordena a paz natural, nesse estado, é colocada nas mãos de todos e de cada um. Daí resulta que todos os homens têm o direito de punir os transgressores da lei natural, tanto quanto for necessário para prevenir a sua violação. [...] Se no estado de natureza qualquer pessoa pode punir outra por algum mal que esta tenha cometido, então todos podem agir desse modo; pois no estado de perfeita igualdade, onde não existem relações naturais de superioridade, nem nenhuma jurisdição natural de uns homens sobre outros, o que alguém pode fazer no cumprimento da lei natural tem forçosamente de constituir um direito para todos.” LOCKE, John – *Dois Tratados do Governo Civil*. Lisboa: Edições 70, 2006, p. 236.

¹⁷¹ “Embora a terra e todas as criaturas inferiores pertençam em comum a todos os homens, no entanto todo o homem tem a propriedade da sua própria pessoa. A esta mais ninguém tem direito senão ele. O trabalho do seu corpo e a obra das suas mãos, podemos dizer, são propriamente dele. Sempre que ele retira seja o que for do estado em que a natureza o colocou, e aí o deixou, misturou o seu trabalho com esse objecto, e acrescentou-lhe algo que lhe é próprio, e assim converte-o em propriedade sua. [...] A extensão da terra que um homem é capaz de lavrar, plantar, melhorar, cultivar e cujos produtos são capazes de utilizar constitui a medida da sua propriedade.” LOCKE, John – *Dois Tratados do Governo Civil*. Lisboa: Edições 70, 2006, p. 251 e 255.

¹⁷² “A maior parte das coisas que são realmente úteis para a vida do homem, aquelas que a necessidade de subsistir incitou os primeiros proprietários em comum do mundo a procurar [...] são, em termos gerais, objectos de curta duração, que se estragam e perecem por si mesmos, se não forem consumidos. Pelo contrário, o ouro, a prata e os diamantes são coisas a que a fantasia ou a convenção atribuiu valor superior ao seu uso real ou ao necessário sustento da vida. [...] E assim se introduziu o uso do dinheiro: um qualquer objecto durável que os homens podiam guardar sem que se estragasse e que, por mútuo consentimento, seria por eles aceite em troca das necessidades da vida, verdadeiramente úteis, mas perecíveis.” LOCKE, John – *Dois Tratados do Governo Civil*. Lisboa: Edições 70, 2006, p. 265 e 267.

maior capacidade de trabalho, fazer mais do que os outros, acumulando riquezas que os outros pagam pelo trabalho que não tiveram. A posse de diferentes bens suscita a que outros cobicem o que não é deles. É este fim da paz que surge, que faz nascer a necessidade de um pacto social que suceda ao estado de natureza. O pacto social, não permitindo tanta liberdade, é mais seguro que o estado de natureza. Assim, surge o poder político.¹⁷³

O pacto social surge pela vontade de os homens construírem uma sociedade política e civil que evite ao máximo a insegurança. Os membros dessa sociedade são agora proprietários de bens que querem preservar. O pacto social implica que estes proprietários renunciem ao direito de castigar e de punir¹⁷⁴ – que tinham no estado de natureza – cabendo, apenas, ao estado cumprir esses requisitos¹⁷⁵. O Estado surge para que a vida e a liberdade dos cidadãos sejam o mais pacificamente asseguradas, permitindo a estes possuir as suas propriedades sem recear tanto os crimes que outros possam vir a cometer. O Estado tem a função de proteger os seus cidadãos e respetivas propriedades, tendo como objetivo o bem comum. Por isso, o seu poder não é absoluto mas condicional, dependente do cumprimento do objetivo. A sociedade é dirigida para o seu destino, através do consentimento da maioria¹⁷⁶ dos seus membros. Existindo uma

¹⁷³ “Entendo por poder político, portanto o direito de fazer leis com pena de morte, e por conseguinte com todas as penas menores, para a regulação e preservação da propriedade, e o direito de empregar a força da comunidade na execução dessas leis e na defesa da comunidade política contra as injúrias externas; e tudo apenas para servir o bem público.” LOCKE, John – *Dois Tratados do Governo Civil*. Lisboa: Edições 70, 2006, p. 232.

¹⁷⁴ “O homem nasce, como se demonstrou, com um título à liberdade perfeita e ao gozo ilimitado de todos os direitos e privilégios da lei natural, em igualdade com qualquer outro homem ou grupo de homens no mundo; tem por natureza, o poder, não só de proteger a sua propriedade, isto é, a sua vida, a sua liberdade e os seus bens, contra as injúrias investidas dos outros homens, mas também de julgar e punir as infracções à lei natural cometidas por outros, quando na sua apreciação a ofensa o justificar, e até mesmo com a pena de morte nos crimes cuja hediondez, na sua opinião, o exigir. Mas como nenhuma sociedade política pode existir, nem subsistir, sem possuir em si mesma o poder de proteger a propriedade e, tendo em vista esse fim, de punir as ofensas de qualquer um dos seus membros; nesse caso, e só nesse caso, é que existe uma sociedade política, em que cada um dos seus membros renunciou a este poder natural e entregou-o nas mãos da comunidade para que fosse exercido todas as vezes em que as circunstâncias particulares não excluíssem o recurso à proteção da lei por ela estabelecida. Assim, ao excluir o julgamento de cada um dos membros, a comunidade converte-se num árbitro [...] adquire o poder de determinar os castigos correspondentes às várias transgressões cometidas pelos membros dessa sociedade que lhe parecem ser apropriados [...], assim como tem o poder de punir qualquer injúria [...]. Ambos os poderes são exercidos com o fim de preservar a propriedade de todos os membros da sociedade.” LOCKE, John – *Dois Tratados do Governo Civil*. Lisboa: Edições 70, 2006, p. 289 e 290.

¹⁷⁵ “[...] sempre que um certo número de homens se une em sociedade, cada um deles renunciando ao seu poder executivo da lei natural e cedendo-o à comunidade, então, e só então, se constitui uma comunidade política.” LOCKE, John – *Dois Tratados do Governo Civil*. Lisboa: Edições 70, 2006, p. 291.

¹⁷⁶ “Com efeito, quando um grupo de homens constitui, com o consentimento de cada indivíduo, uma comunidade, por esse meio, um corpo único que tem o poder de agir como tal, o que se consegue mediante a vontade e a decisão da maioria. [...] cada homem, por consentir juntamente com outros na formação de um corpo político submetido a um só governo, aceita perante todos os membros dessa

lei gerada pelo consentimento da maioria, é possível que um juiz imparcial avalie com justeza os casos de desacordo que possam surgir. Esta lei da sociedade civil é mais justa, pois não está sujeita ao poder daquele que é fisicamente mais forte, permitindo ao outro, fisicamente mais fraco, sobreviver e vencer sob o poderoso *martelo* do juiz do estado que executa imparcialmente a lei estabelecida com o consentimento de todos.

Jean-Jacques Rousseau, autor da obra *O Contrato Social*¹⁷⁷, recorreu à imaginação para visitar o estado de natureza, inventando um estado natural, no qual o homem é um animal livre. Apto a fazer tanto o mal como o bem, o homem natural possui na sua essência a capacidade de se aperfeiçoar¹⁷⁸ – o que não implica necessariamente um verdadeiro progresso moral, mas apenas que essa possibilidade está presente –. A vivência em grupo¹⁷⁹ permite *partilhar* os benefícios da divisão do trabalho. A superabundância¹⁸⁰ permite que aqueles com mais sagacidade adquiram mais bens que os outros, obtendo através do contributo e esforço de terceiros mais propriedades. Estes bens geram invejas e ganâncias que estimulam um risco constante

sociedade a obrigação de se sujeitar à decisão da maioria [...].” LOCKE, John – *Dois Tratados do Governo Civil*. Lisboa: Edições 70, 2006, p. 297.

¹⁷⁷ ROUSSEAU, Jean-Jacques – *O Contrato Social*. Maia: Círculo de Leitores, 2012.

¹⁷⁸ “Esta passagem do estado de natureza ao estado social produz no homem uma modificação muito importante, ao substituir na sua conduta o instinto pela justiça, e dando às suas ações o sentido moral que elas não tinham anteriormente. É apenas nesse momento, em que a voz do dever sucede ao impulso físico e o direito ao apetite, que o homem que até então não olhava senão para si mesmo se vê forçado a agir de acordo com outros princípios e a consultar a sua razão antes de escutar as suas inclinações. [...] as suas faculdades exercem-se e desenvolvem-se, as suas ideias alargam-se, os seus sentimentos enobrecem-se, e toda a sua alma se eleva a um tal ponto que, se os abusos desta nova condição não o degradassem muitas vezes, colocando-o numa situação inferior àquela de onde saiu, deveria abençoar sem cessar o instante feliz que o arrancou para sempre do seu antigo estado, e que de um animal estúpido e limitado fez um ser inteligente e um homem.” ROUSSEAU, Jean-Jacques – *O Contrato Social*. Maia: Círculo de Leitores, 2012, p. 69 e 70.

¹⁷⁹ “A ordem social é um direito sagrado que serve de base a todos os outros. No entanto, este direito não tem a sua origem na natureza, mas é formado sobre uma convenção. [...] como o homem não pode engendrar novas forças, mas apenas unir e dirigir as que existem, não há outro meio de se conservar senão formar por agregação um somatório de forças que possa levá-los a vencer a resistência, colocando-os em ação como um único móbil, de os fazer agir em conjunto e de os dirigir para um único objetivo. Tal é o problema fundamental para o qual a instituição do Estado é a solução. Se, portanto, reunirmos estas condições, e afastarmos do pacto social tudo o que não faz parte da sua essência, constataremos que ele se reduz aos seguintes termos: «Cada um de nós coloca em comum a sua vontade, os seus bens, a sua força e a sua pessoa sob a direção da vontade geral, e recebermos coletivamente cada membro do corpo como parte inalienável do todo.»” ROUSSEAU, Jean-Jacques – *O Contrato Social*. Maia: Círculo de Leitores, 2012, p. 65 e 66.

¹⁸⁰ “A adversidade desencadeia o processo de perfectibilidade que se traduz logo pelo desenvolvimento de uma inteligência fundamental. O homem confronta-se com a necessidade de trabalho, condição da sua sobrevivência. [...] nada é contingente na evolução do processo, porque a perfectibilidade continua latente. A invenção da metalurgia e da agricultura foi contingente mas desencadeou um processo irreversível: a divisão do trabalho. Esta permite produzir mais do que se consome, por isso a superabundância de bens que se vai tornar objecto de cobiça. Todas as condições estão reunidas para que se instaure a forma de *desigualdade social* que se traduz na desigualdade económica: os homens vão disputar a posse do supérfluo, que permite aos mais astutos gozar de uma ociosidade, resultado da exploração do trabalho dos outros.” BARAQUIN, Noëlla, LAFITTE, Jacqueline – *Dicionário de Filósofos*. Lisboa: Edições 70, 2007, p. 340.

de guerra, deixando os homens num vulnerável estado, onde a lei do mais forte reina. Este estado natural é, apenas, superado pela criação de uma comunidade organizada pela força política de um governo que pela imposição de leis, mesmo que injustas, impede a anarquia do estado primitivo. Os homens formam um pacto¹⁸¹, permitindo ao soberano impor a ordem e a segurança sobre as pessoas e os seus bens, aceitando, assim, as consequências, e renunciando, voluntariamente, à sua independência e liberdade¹⁸². Este pacto traz consigo a fomentação das desigualdades sociais¹⁸³. Na obra acima mencionada, o autor fala de um contrato social que espelhe uma ordem social mais justa. A justiça está nas mãos de um povo soberano¹⁸⁴, única fonte legítima de poder, que deixa salvaguardadas a liberdade e a igualdade dos cidadãos. Prescindindo da sua liberdade natural, os contratantes integram um corpo comum, onde a vontade geral é espelhada¹⁸⁵. A lei¹⁸⁶ é uma criação que respeita os princípios manifestados pela vontade geral.

Rousseau via nos homens uma bondade natural. O seu pensamento ético-político está impregnado de um otimismo, presente na sua visão sobre a capacidade da espécie

¹⁸¹ “Mas importa aqui lembrar que o carácter próprio e distintivo deste pacto é que o povo não realiza um contrato senão consigo próprio, quer dizer, o povo como um corpo, como soberano, com os particulares que o compõem, como súbditos, condição necessária a todo o artifício e ao funcionamento da máquina política, única forma de os tornar legítimos, razoáveis e sem perigo de compromissos que sem ele seriam absurdos, tirânicos e sujeitos aos maiores abusos.” ROUSSEAU, Jean-Jacques – *O Contrato Social*. Maia: Círculo de Leitores, 2012, p. 69.

¹⁸² “O que o homem perde pelo contrato social é a sua liberdade natural e um direito ilimitado a tudo aquilo que lhe é necessário; o que ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo aquilo que possui. [...] Em vez de destruir a igualdade natural, o pacto fundamental, pelo contrário, substitui por uma igualdade moral e legítima o que a natureza tinha colocado como desigualdade física entre os homens, que, apesar de poderem ser naturalmente desiguais em força ou em génio, tornando-se todos iguais por convenção e por direito.” ROUSSEAU, Jean-Jacques – *O Contrato Social*. Maia: Círculo de Leitores, 2012, p. 70 e 72.

¹⁸³ “[...] é um pacto *iníquo* [...] porque consolida os privilégios do rico em troca de uma segurança sem objeto para aquele que, nada possuindo, não é ameaçado pelas suas posses. Este verdadeiro mau negócio consome assim a nefasta socialização ao fundar uma sociedade injusta.” BARAQUIN, Noëlla, LAFITTE, Jacqueline – *Dicionário de Filósofos*. Lisboa: Edições 70, 2007, p. 340.

¹⁸⁴ “Existe, portanto, no Estado uma força comum que o sustém, uma vontade geral que dirige esta força, e é a aplicação de uma à outra que constitui a soberania. [...] Creio poder formular como uma máxima incontestável que a vontade geral pode dirigir sozinha as forças do Estado de acordo com a finalidade da sua instituição, que é o bem comum, pois se a oposição dos interesses particulares tornou necessário o estabelecimento das sociedades civis, é o acordo desses mesmos interesses que as tornou possível.” ROUSSEAU, Jean-Jacques – *O Contrato Social*. Maia: Círculo de Leitores, 2012, p. 73

¹⁸⁵ “Cada contratante torna-se membro do soberano: ele é *cidadão* porque participa na autoridade soberana e súbdito na medida em que está submetido a ela; mas é uma mesma vontade que, por um lado, faz as leis e, por outro, obedece a elas. Para Rousseau, este é o sentido da autonomia: «Cada um obedece apenas a si próprio ao obedecer aos outros.»” BARAQUIN, Noëlla, LAFITTE, Jacqueline – *Dicionário de Filósofos*. Lisboa: Edições 70, 2007, p. 341.

¹⁸⁶ “[...] a lei é um ato público e solene da vontade geral e, como pelo pacto fundamental cada um se submeteu a essa vontade, e somente desse pacto que toda a lei retira a sua força. [...] aquilo que é deliberado se refere necessariamente ao bem comum, segue-se que o objeto da lei deve ser geral, assim como a vontade que a dita, e é esta dupla universalidade que constitui o verdadeiro carácter da lei.” ROUSSEAU, Jean-Jacques – *O Contrato Social*. Maia: Círculo de Leitores, 2012, p. 122.

humana agir com altruísmo perante a adversidade própria e dos outros. Segundo Rousseau:

“«O homem é naturalmente bom», [...] Rousseau entende por ela que não é necessário supor o homem mau por natureza para explicar a sua corrupção: «Não existe perversidade original no coração humano e os primeiros movimentos da natureza são sempre rectos.» Esta bondade não é um valor ético e situa-se aquém da consciência do bem e do mal. Constitui uma «moral natural», uma inocência original, uma disposição psicológica em que se equilibram dois sentimentos opostos e complementares: o *amor de si*, que visa a sua própria conservação e deve ser distinguido do amor-próprio, sentimento factício nascido na sociedade que consiste em ligar mais a si do que ao outro, e a piedade, que vem do amor de si uma vez que, por identificação com todos os seres humanos que vivem e sofrem, o homem descobre-se idêntico ao outro e sente «uma repugnância por ver sofrer o seu semelhante.»¹⁸⁷

É através desta repugnância, pela constatação do sofrimento do seu semelhante, que surgem a empatia e a necessidade de socorro – aqui, nesta lógica de raciocínio, vislumbram-se as raízes da DUDH –.

No mundo contemporâneo, as pessoas que vão sofrendo injustiças fazem questão de alertar a maioria, que nem sempre está atenta a essas situações. Existem diferentes formas de pressionar o Estado, de maneira a este ser mais sensível e a modificar algumas políticas face a diferentes contextos. A desobediência civil é uma forma de protesto encontrada por diversas organizações ou indivíduos que denunciam injustiças e lutam pelos seus direitos. A desobediência civil, quando não resvala em violência e anarquia, pode transformar o mundo. Ela não pode ser confundida com uma mera transgressão da lei, porque não visa o aproveitamento próprio, mas possui sim um carácter político e social. Contudo, o que separa uma desobediência civil de uma desobediência marginal é uma fronteira muito ténue e que, por isso, poderá dividir a opinião pública. O tempo é o melhor juiz da pertinência de cada ato desobediente.

Assim, a desobediência civil não tem na sua essência uma intenção destrutiva, mas exclusivamente construtiva. A desobediência civil útil e pertinente visa denunciar injustiças, procurando uma sociedade menos discriminatória e mais justa, propondo outros caminhos que permitam uma evolução moral e um progresso democrático¹⁸⁸.

¹⁸⁷ BARAQUIN, Noëlla, LAFITTE, Jacqueline – *Dicionário de Filósofos*. Lisboa: Edições 70, 2007, p. 339.

¹⁸⁸ Não pode ser esquecido que a desobediência civil consiste também, como o nome o indica, num incumprimento da lei. Reconhecendo que as leis como imperfeitas, não se pode deixar de ter em conta que a lei expressa a orientação de um povo. Por isso, pretende-se que ela seja respeitada. Não respeitar a lei visa um risco que faz com que a pertinência da desobediência civil seja, muitas vezes, questionada. Contudo, a mensagem que muitas vezes é expressa pelos que praticam a desobediência civil é a de que a

Diferentes sociedades sofreram grandes alterações com o contributo de diversos indivíduos. Já foram aqui mencionados alguns casos, nomeadamente a desobediência civil protagonizada por Gandhi, inspirada numa ideologia de não-violência. Rosa Parks¹⁸⁹ é um outro exemplo que comprova como a desobediência civil pode ter consequências positivas para todos. Esta mulher afro-americana fazia a sua viagem de autocarro de regresso a casa, depois de um dia de trabalho. Após terem pedido que abandonasse a sua cadeira, devido à cor da sua pele, Rosa Parks recusou-se, não cedendo o lugar ao outro passageiro, acabando por ser detida. Na tarde do dia um de dezembro de mil novecentos de cinquenta e cinco, quatro mulheres afro-americanas receberam a ordem de cederem o seu lugar a um passageiro branco, apenas uma mulher permaneceu: Rosa Parks. O facto de ela ter achado aquela situação injusta, levou-a a defender a sua posição com determinação. Parks foi detida e multada pela sua atitude, mas a sua convicção sobre o que é a justiça, fê-la manter-se firme, defendendo a igualdade de direitos para todas as pessoas – independentemente da cor da da sua pele –. Rosa tornou-se um símbolo de mudança e de coragem; batalhou pelo que considerou ser correto, pelos direitos civis e pela justiça social. A sua luta pela igualdade social despertou as consciências da maioria, introduzindo mudanças nas leis a acabando com algumas das segregações existentes, nomeadamente *as do autocarro*. Estas conquistas são o reflexo claro da mensagem presente no segundo artigo da DUDH: “Todo o homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outra condição.”.

Como tivemos ocasião de ver nesta breve abordagem histórica-filosófica, o percurso dos direitos humanos tem sido atribulado e lento¹⁹⁰, mas o conteúdo da DUDH possui uma mensagem humanista, pois não fragiliza a posição de nenhum indivíduo. Todos os seres humanos possuem direitos e deveres que são fundamentais,

lei, ou uma determinada lei, existe mas é retrógrada ou mesmo imoral. Vive no passado e não revela os valores do presente.

¹⁸⁹ “By 1963, thousands of black Americans had participated in the protests against Jim Crow that would come to be known as the civil rights movement. The modern civil rights movement is conventionally thought to have started on December, 5, 1955, the first day of a boycott of the segregated city buses in Montgomery, Alabama. The black women of Montgomery had called boycott the arrest of Rosa Parks, an active member of the local chapter of the National Association for the Advancement of Colored People (NAACP), for refusing to stand over a row of empty seats so that a white man could sit in the same row.” HANSEN, D. Drew – *The Dream, Martin Luther King, Jr., and the speech that inspired a nation*. 2007 ISBN: 978-0-06-146225-2, HarperCollins e-books, <http://harpercollinsebooks.com>, p. 5. Acesso em 17-09-2012, 16h33.

¹⁹⁰ Conferir uma lista de evolução de leis e declarações, no Anexo – Marcos.

independentemente da sua origem ou contexto. Nenhum indivíduo é discriminado, sendo todos integrados num *universo humano*. A DUDH, proclamada pela Organização Internacional das Nações Unidas em mil novecentos e quarenta e oito, surge após a segunda guerra mundial, como grito de revolta contra o rumo sangrento que o planeta estava a tomar, tendo como intenção assegurar a paz entre todos os povos.

É necessário ter em conta que a DUDH não representa um projeto acabado. Até porque lhe sucederam diferentes convénios que acrescentaram outros direitos que não estavam contemplados na declaração. O que eu vejo como verdadeiramente importante é que a DUDH serviu como ponto de partida para uma batalha conjunta da humanidade que inaugura uma abertura para a construção da comunidade mundial – todo o indivíduo deve ser responsável pelo seu planeta e pela vida humana. Talvez ainda mais importante que esta abertura seja a capacidade de inspiração fomentada pela DUDH. Após a DUDH, surgiram diferentes movimentos sociais e muitas Organizações Não-Governamentais que, atualmente, lideram projetos autónomos e independentes de defesa dos direitos humanos. Apesar de em alguns contextos não escolherem as melhores metodologias de abordagem dos problemas, a sua ação pode contribuir para intervir em diferentes sectores – políticos, ecológicos, sociais, económicos – que necessitam de assistência.

A DUDH possui uma mensagem que não é utópica, nem ingénua, mas a verdade é que não garante a igualdade de direitos para todos, nem assegura que todos os indivíduos vivam uma existência digna. A teoria da DUDH possui uma beleza humanista inegável, mas esta é, muitas vezes, ofuscada pela fealdade que a aplicação prática dos ideais denuncia em inúmeros casos espalhados pelo mundo. São múltiplos os acontecimentos onde o espírito humanista da declaração é violado. São muitas as pessoas que vivem uma vida, onde os seus direitos não estão assegurados. Tal podia não acontecer tantas vezes se as pessoas compreendessem, como nos alertou I. Kant, *que todo o indivíduo é um fim em si mesmo*¹⁹¹. Cada ser humano possui uma dignidade inerente à sua existência. Tal é espelhado pelas palavras presentes no preâmbulo da DUDH:

“Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo [...] A Assembleia

¹⁹¹ O imperativo prático kantiano é o seguinte: “[...] age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio.” Conferir em KANT, Immanuel – *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 66.

Geral, Proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efectivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição”¹⁹².

Ora, aqui nestas palavras, está bem patente a intenção de integrar todos os indivíduos na família humana. Contudo, o objetivo deste relatório de estágio não é delegar na DUDH uma espiritualidade que a faça substituir a religião. A Filosofia e as Religiões nascem para corresponder a necessidades bem distintas do ser humano. Também não pretendo forçar os alunos a ver a DUDH como uma verdade absoluta à qual devam dedicar o seu futuro. Ambiciono, antes de mais, que valorizem a utilidade do diálogo e da análise filosófica de forma a interpretarem por eles mesmos o que significa uma família humana e quais as suas implicações. Na DUDH está presente uma família de indivíduos com direitos a exigir, mas, também, com a responsabilidade de assumir os seus deveres. Mas que legitimidade temos nós para impor esses direitos a todas as nações? Talvez não a tenhamos. Será até legítimo alguns países rejeitarem integrar a família humana. Talvez seja impossível integrar na mesma família culturas tão distintas com perspetivas tão opostas. O diálogo entre extremistas será impraticável. Dois radicais, defendendo posturas opostas, nunca irão comunicar. O diálogo é uma competência muito exigente.

Poderá ser demasiado ambicioso pretender que a humanidade procure dialogar entre si de forma a definir uma direção. Contudo, se houver indivíduos de origens, credos, ideologias culturas distintas, mas que encontrem disponibilidade e humildade para dialogar com o outro, todos poderão ver que haverá muito mais a aproximá-los do que a separá-los. Se há essa disponibilidade, por parte de indivíduos tão distintos, então é possível um ponto de encontro que possa dar lugar a questões tão nucleares como: é possível criar um rumo para a humanidade? Os valores são relativos ou podem mesmo ser universais? É viável a procura de igualdades entre indivíduos tão distintos? O que é justo? O que é moralmente correto? As respostas a estas questões não geram muitos consensos.

Contudo, para que esse diálogo exista com alguma fecundidade, são necessários alguns pressupostos. O primeiro estaria garantido pela disponibilidade demonstrada

¹⁹² Conferir preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Anexo – DUDH.

para dialogar, pois sem a presença de todos, ou melhor dizendo, sem a presença de meros representantes da totalidade – como é frequente na democracia, pois a efetiva presença de todos seria impraticável – não seria possível encontrar uma solução para todos. Tal como acontece na casa de algumas famílias, existe a tradição de dialogar para decidir a lista das despesas com a alimentação. Se um elemento não aparece na reunião, por terem alterado o horário sem avisar com antecedência, os seus interesses não serão defendidos, mesmo que sejam conhecidos os seus gostos alimentares. Logo, estarão a invalidar o seu direito de falar e de optar por coisas diferentes. Existe uma ideia definida e acabada sobre os seus gostos, a qual poderá não corresponder à realidade. Esta situação representa o que muitas vezes acontece, o que gera sempre discussões: a inexistência de diálogo.

Existem outros requisitos necessários ao diálogo, mas que são difíceis de conseguir. Um diálogo sem a contaminação de interesses, sejam eles de índole financeira, religiosa, política ou afins, será necessariamente mais produtivo na procura do mais justo e verdadeiro. Apenas moderando os interesses paralelos, haverá um diálogo sem sombras a atrapalhar a visão conjunta e universal que se pretende e que permite deliberar e discernir a realidade nas melhores condições. Só assim a razão emerge com os melhores resultados. Só assim se combate um relativismo cultural que pode ser criticado se não cumprir certos valores morais. Não importa a origem, a cultura, a religião ou a ideologia política da pessoa: quando há prática de canibalismo ou tortura, então é necessário intervir.

Veja-se o caso de um anúncio publicitário português¹⁹³ que foi censurado – nunca chegou a passar na televisão portuguesa –, e que a propósito dos direitos dos animais, do touro em particular – sendo uma crítica às touradas e, implicitamente à cultura e costumes de outros países –, recorre a outros exemplos onde o sofrimento está presente como parte da sua cultura. O anúncio começa com uma mulher amarrada a um pilar de madeira. Várias pessoas aproximam-se e pegam em pedras para punir a mulher, surgindo uma voz off que proclama: “Isto? Isto são tradições antigas... Já os avós dos nossos avós o faziam! Faz parte da nossa herança cultural, dos nossos costumes, deixar de o fazer é renegar o nosso passado, a nossa história! Além disso, quem não gosta, pode sempre olhar para o lado e não ver. Mas por favor respeitem quem gosta destes costumes [enquanto aparece a mulher a ser apedrejada pela população presente]! Não

¹⁹³ Acção Animal – pelo direito à vida animal. Conferir em http://www.youtube.com/watch?v=CNA7u-9UokE&feature=player_embedded. Acesso em 31-08-12, 11h55.

vamos privar aqueles que apreciam, só porque alguns discordam ou acham isto bárbaro.” O anúncio termina com a mulher, ensanguentada e desfalecida, surgindo a frase sugestiva: *o sofrimento não pode fazer parte das nossas tradições*. Aparecendo, posteriormente, a imagem de um touro. Este vídeo, para além de ser um excelente recurso para promover a reflexão em sala de aula, exemplifica como há valores que estão acima das peculiaridades de um povo e da respetiva cultura e tradições. São esses valores particulares dos povos, como esse sofrimento¹⁹⁴ gratuito em função do prazer de outrem, que devem ser universalmente debatidos.

Mas há algo que é de inegável valor nesta DUDH, que é a forte convicção – que leva à ação – de que nenhum presidente/ditador/tirano está doravante imune à intervenção da família humana se cometer crimes contra a humanidade, genocídios ou crimes semelhantes. Mesmo sob o seu território, um ditador não pode achar-se onnipotente, sob a aura de intocável, pois a impunidade acabou. O indivíduo possui, como pudemos testemunhar ao longo destas linhas, direitos que são inalienáveis, que estão acima do poder governamental instituído. Os seres humanos possuem direito à vida, à liberdade¹⁹⁵ e à segurança pessoal – podemos ver que estes direitos, tal como os outros, sofreram uma evolução substancial ao longo dos tempos –. Esta evolução deve ser uma realidade constante. Cabe a cada geração herdar estas palavras e estar atenta às discriminações do seu tempo, promovendo novas conquistas, integrando assim esta linha evolutiva que fará da família humana mais fraterna entre si.

Na história da humanidade e dos direitos humanos, cada tempo possui características particulares, fruto de um contexto específico. Este contém os seus próprios desafios que promovem novas oportunidades de evolução. A DUDH promove uma abertura histórica, pois delega nas sociedades, ou melhor será dizer nos seus indivíduos, a responsabilidade de agir, abandonando a indiferença para com as violações dos direitos humanos. Existem diferentes tipos de Organizações Não

¹⁹⁴ Artigo 5º - “ Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes”. Conferir artigo 5º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Anexo – DUDH.

¹⁹⁵ O nosso país já viveu uma ditadura sob a liderança de Salazar que teve as suas censuras. É interessante recordar a história do advogado inglês Peter Beneson – e a origem da Amnistia Internacional: “Em 2011, a Amnistia Internacional comemora o seu 50º aniversário. Descrito por um dos seus críticos como “uma das maiores insanidades da nossa época”, o movimento surgiu de um simples pedido de ajuda feito pelo advogado britânico Peter Beneson, que apelou para que a sociedade se lembrasse de “um prisioneiro esquecido”. Sua inspiração nasceu quando ele tomou conhecimento de que dois jovens portugueses haviam sido presos por fazer um brinde à liberdade.” *O Estado dos Direitos Humanos no Mundo*. <http://www.amnesty.org/es/library/asset/POL10/001/2011/es/a1696a96-74a2-4afe-99f0-3c209a6a9181/pol100012011pt.pdf>, p. 22. Acesso em 31-08-12, 13h09.

Governamentais¹⁹⁶ (ONG) que fazem a defesa de direitos humanos, promovendo a solidariedade e restantes valores presentes na DUDH. Contudo, mesmo para essas organizações, há um artigo (o trigésimo) da DUDH que necessita de constante atenção: “Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada de maneira a envolver para qualquer Estado, agrupamento ou indivíduo o direito de se entregar a alguma atividade ou de praticar algum acto destinado a destruir os direitos e liberdades aqui enunciadas”. Há uma herança que importa honrar, seguindo os princípios estabelecidos pelas Nações Unidas.

Uma das formas de dar seguimento a estes princípios é apostar numa educação focada na valorização do ser humano, nunca como um meio, mas enquanto fim em si mesmo. Não só dar a conhecer a DUDH, mas promover os seus valores das mais diversas formas, seja através da reflexão sobre a Declaração, seja através do fomento da solidariedade em diversas causas, estimulando os alunos para à prática do voluntariado. Uma educação que, sempre consciente do papel dos pais e do contexto económico e social do seu país, não deve deixar de promover uma mensagem humanista e humanitária que reflita os valores presentes na DUDH:

“A instrução deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”¹⁹⁷

Este é um dos propósitos deste meu Relatório de Estágio: promover os valores de fraternidade da DUDH com capacidade crítica, de forma a desenvolver uma maior aptidão de intervenção nos problemas sociais. Acredito que com a conjugação da *Alegoria da Caverna*, poderei exponenciar ainda mais a capacidade dos alunos para se responsabilizarem pelo mundo que herdaram. A capacidade crítica que a filosofia desenvolve poderá ser rentabilizada na criação de novas soluções de intervenção social. Se a DUDH for bem explorada com a análise do texto e com diálogos, os alunos poderão compreender a importância de integrar uma família humana fraterna. Ao fazerem-no, os números que comprovam hoje a existência de uma crise de valores, poderão não existir amanhã. Esse é o meu desejo e o escopo deste trabalho. A proposta de conjugação da *Alegoria da Caverna* com a DUDH foi a solução que encontrei para o

¹⁹⁶ Conferir lista de ONG's em <http://www.inr.pt/content/1/42/organizacoes-nao-governamentais>. Acesso em 10-09-12, 12h58.

¹⁹⁷ Conferir 26º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Anexo – DUDH.

problema da crise de valores existente na sociedade. Esta proposta será desenvolvida no próximo capítulo deste Relatório de Estágio.

“O homem não é uma inutilidade de um mundo feito,
é um obreiro de um mundo a fazer.”¹⁹⁸

Leonardo Coimbra

4 – A proposta de Trabalho de Grupo¹⁹⁹

Este capítulo possui uma importância capital, pois acolhe nas suas linhas a materialização da ideia esboçada ao longo dos capítulos anteriores. Conjugando a *Alegoria da Caverna* com a DUDH, propondo um trabalho de grupo que promova um espírito de solidariedade e de intervenção na comunidade local, foi a intenção que norteou este trabalho. A minha experiência como professor estagiário, na Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima (ESJML), foi essencial para refletir sobre a necessidade de mais propostas deste género, onde os alunos possam contribuir para suprimir necessidades encontradas na localidade²⁰⁰. Esta proposta possui algumas exigências que se incompatibilizam com a sua materialização no estágio. Contudo, foi através desta experiência de estágio que a proposta de Trabalho de Grupo me pareceu necessária e interessante. Se observarmos a introdução do *Programa de Filosofia* (PF), constatamos que o Ensino Secundário deve contribuir para a *formação da consciência cívica da juventude despertando-lhe o sentido de cidadania*. Pretende-se que esta proposta contribua para esse objetivo, uma vez que procura fomentar uma atitude de solidariedade²⁰¹ para com a escola e para com a comunidade.

¹⁹⁸ MARINHO, José – *O Pensamento Filosófico de Leonardo Coimbra e Outros Textos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2001, p. 5.

¹⁹⁹ Ao ir lendo este capítulo é importante ir conferindo a proposta de Trabalho de Grupo presente em Anexo-Guião.

²⁰⁰ A professora de Filosofia Marlene Cura, que foi a minha orientadora cooperante durante o estágio na ESJML é, também, membro da Comissão de Proteção das Crianças e Jovens em risco (CPCJ). Através da realidade vivenciada pela CPCJ é possível constatar que as escolas acolhem algumas crianças em situação muito delicada, que necessitam de diferentes tipos de assistência. Trabalhos, como este Relatório de Estágio, podem contribuir para a inclusão de algumas destas crianças, mas haverá sempre outros problemas a solucionar. O estágio na ESJML possibilitou o confronto com a realidade daquela escola que permitiu a reflexão sobre alguns dos problemas existentes nas escolas. O professor pode ter a capacidade e a criatividade de intervir na solução de alguns problemas existentes tanto nas escolas, como na comunidade local. Este trabalho tem como fim contribuir, na sua proporção, para a resolução de alguns desses problemas.

²⁰¹ “A solidariedade é outro valor fundamental que implica, [...] uma compreensão e empatia perante a dor e o sofrimento da Humanidade [...] A solidariedade pode ir além dos indivíduos, alargando-se às famílias, grupos, comunidades, populações e grupos raciais e étnicos. [...] A solidariedade pode, da mesma forma, manifestar-se nas situações de desastres naturais, e é essencial nas muitas tragédias originadas pela miséria, desequilibrada distribuição de recursos, exclusão social e injustiça. A pobreza, as carências alimentares, a fome, a escassez de habitações e a negação de meios de subsistência são talvez algumas das maiores violações dos Direitos Humanos que não foram ainda suficientemente reconhecidas. A solidariedade é ainda mais necessária nestas situações aparentemente menos dramáticas, quando o sofrimento é intenso mas, apesar de prevaLENcente, escondido e ocultado.” ONU – *Direitos Humanos e Serviço Social*. Manual para as Escolas e Profissionais de Serviço Social. Lisboa: ISSS – Departamento Editorial. Organização das Nações Unidas. 1999, p. 33 e 34.

Os alunos de filosofia, como sugere o *Programa de Filosofia*, devem aprender a *refletir*, a *problematizar* e a *relacionar*. A escolha da *Alegoria da Caverna* serve este propósito, pois pelas suas características, permite aos professores de filosofia explorar e testar os conhecimentos dos alunos. A *Alegoria da Caverna* é tida por mim como um excelente recurso²⁰² para os alunos contactarem com a filosofia servindo, por isso, como introdução à própria disciplina²⁰³. Contudo, a A. C. não será usada nesse período inicial. O meu objetivo é valorizar um conteúdo do programa, muitas vezes desvalorizado, o qual diz respeito à subunidade: 4. – *Temas/ Problemas do Mundo Contemporâneo*²⁰⁴. Este subponto permite uma liberdade na escolha do tema que pode, e deve, ser aproveitada. O PF dedica-lhe oito aulas. Sendo esta a última unidade, ela deve servir não só para testar as aprendizagens dos alunos, como para promover junto deles novos desafios.

O PF propõe para esta sub-unidade a realização de atividades que promovam *hábitos de estudo e de trabalho autónomo*²⁰⁵. Os estudantes, ao realizarem um Trabalho de Grupo (TG) desta dimensão, são desafiados a aplicar estas competências. Os alunos, ao longo do ano, adquiriram e/ou desenvolveram capacidades que são testadas na realização do TG. As restantes competências sugeridas no PF para a sub-unidade 4. *Temas/ Problemas do Mundo Contemporâneo* são postas a prova. O mundo atual exige, hoje mais do que nunca, a consciencialização e a responsabilização dos alunos pelo seu trabalho, assegurando a sua autenticidade e atualização científica e metodológica constante. Este TG permitirá aferir se os alunos *sabem realmente utilizar criteriosamente as fontes de informação, designadamente, obras de referência e novas tecnologias*²⁰⁶. A conjugação da *Alegoria da Caverna* com a DUDH, nesta subunidade

²⁰² Tive a oportunidade de usar a experiência obtida este ano como monitor da Universidade Júnior da Universidade do Porto – obviamente fora do âmbito do estágio realizado na ESJML –, para criar uma proposta usando a *Alegoria da Caverna*. Embora seja um conteúdo muito interessante, optei por colocá-la em anexo para não retirar o protagonismo da proposta principal. Conferir conteúdo dedicado à Universidade Júnior em Anexo – UJ.

²⁰³ Refiro-me, obviamente, ao I – Módulo Inicial – Iniciação à Atividade Filosófica.

²⁰⁴ Integrada no segundo módulo (A Ação Humana e os Valores) da matéria dedicada ao 10º ano.

²⁰⁵ HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves e BARROS, Maria do Rosário – *Programa de Filosofia 10º e 11º*, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Conferir em http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgicd.min-edu.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Ffilosofia_10_11.pdf&ei=w3e3T5PbLI-n8QOiqKjSCg&usq=AFQjCNH8l8B35hjr0038z0wJ4HvGAqPblQ&sig2=ka7d9qTFDRQjZV53iYELM. Acesso em 15-05-2012, 11h38, p. 31.

²⁰⁶ HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves e BARROS, Maria do Rosário – *Programa de Filosofia 10º e 11º*, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Conferir em <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgicd.min->

final do décimo ano de filosofia, permitirá aos alunos *promover a integração de saberes (perspetiva interdisciplinar)*²⁰⁷. O pensamento crítico que se exige a um aluno de filosofia, no final do ano lectivo, é posto em prática recorrendo a dois recursos tão passíveis de serem aprofundados como a AC e a DUDH. Estes dois polos de reflexão permitirão a este TG ser uma atividade pertinente para os alunos. Os educandos poderão assim *desenvolver a (sua) capacidade de problematização*²⁰⁸, ao longo desta atividade de grupo.

Esta sub-unidade 4. – *Temas/ Problemas do Mundo Contemporâneo* possui nove temas à escolha, existindo a possibilidade de escolher um *outro*²⁰⁹. Apesar de nestes temas estar presente *Os Direitos Humanos e a Globalização*, a proposta segue a liberdade de um *outro*, conjugando, como sabemos, a DUDH com a *Alegoria da Caverna*.

Esta proposta toma por base um guião que elucidará os alunos acerca de alguns dos pressupostos do Trabalho de Grupo. Este guião começa por expor uma lista de objetivos e de competências²¹⁰, dedicados aos alunos e esperados pelo professor, que procuram estar em consonância com os objetivos e competências presentes no *Programa de Filosofia*, tendo particular atenção aos que decorrem da sub-unidade 4. – *Temas e Problemas*. Uma das intenções deste TG é dotar os alunos de uma consciência

[edu.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Ffilosofia_10_11.pdf&ei=w3e3T5PbLI-n8QOiqKjSCg&usq=AFQjCNH8l8B35hjr0038z0wJ4HvGAqPblQ&sig2=ka7d9qTFDRQizV53iYELM](http://www.dgidec.min-educ.pt/data/Fensinosecundario/Programas/Filosofia_10_11.pdf&ei=w3e3T5PbLI-n8QOiqKjSCg&usq=AFQjCNH8l8B35hjr0038z0wJ4HvGAqPblQ&sig2=ka7d9qTFDRQizV53iYELM)
Q. Acesso em 15-05-2012, 11h38, p. 31.

²⁰⁷ Sendo esta a última parte do programa então é, no mínimo, desejável que os alunos estejam capacitados de enfrentar desafios maiores, recorrendo às competências apreendidas e desenvolvidas ao longo do ano. HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves e BARROS, Maria do Rosário – *Programa de Filosofia 10º e 11º*, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Conferir em http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidec.min-educ.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Ffilosofia_10_11.pdf&ei=w3e3T5PbLI-n8QOiqKjSCg&usq=AFQjCNH8l8B35hjr0038z0wJ4HvGAqPblQ&sig2=ka7d9qTFDRQizV53iYELM
Q. Acesso em 15-05-2012, 11h38, p. 31.

²⁰⁸ HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves e BARROS, Maria do Rosário – *Programa de Filosofia 10º e 11º*, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Conferir em http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidec.min-educ.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Ffilosofia_10_11.pdf&ei=w3e3T5PbLI-n8QOiqKjSCg&usq=AFQjCNH8l8B35hjr0038z0wJ4HvGAqPblQ&sig2=ka7d9qTFDRQizV53iYELM
Q. Acesso em 15-05-2012, 11h38, p. 31.

²⁰⁹ HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves e BARROS, Maria do Rosário – *Programa de Filosofia 10º e 11º*, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Conferir em http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidec.min-educ.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Ffilosofia_10_11.pdf&ei=w3e3T5PbLI-n8QOiqKjSCg&usq=AFQjCNH8l8B35hjr0038z0wJ4HvGAqPblQ&sig2=ka7d9qTFDRQizV53iYELM
Q. Acesso em 15-05-2012, 11h38, p. 12.

²¹⁰ Conferir os objetivos e competências em Anexo-Guião.

cívica e humanitária que os leve a assumir, como cidadãos, uma responsabilidade social²¹¹, integrando na sua formação cívica a capacidade de intervir nos problemas sociais. Assim, defendo ser importante que os alunos saibam mobilizar estratégias distintas para diferentes objetivos, conseguindo procurar colaborações e parcerias com instituições sociais. A intenção deste guião é fundamentalmente prática: levar os alunos a investigar alguns dos problemas que os rodeiam e intervir, seja na comunidade, seja na escola. Isto é, quando os alunos detetam que a sua escola possui algumas carências nas suas estruturas, sabem que podem agir para as melhorar. Então, por exemplo, poderão procurar parcerias e colaborações em empresas locais – sejam estas de construção civil ou confeção de tintas –, a sensibilização dessas pessoas poderá permitir o fornecimento de algum material que será usado no melhoramento das estruturas da escola²¹². Desta forma, os alunos teriam o material necessário para eles mesmos procederem, por exemplo, à pintura de uma sala de aula.

O guião possui também uma unidade denominada *II – Calendarização e Organização*. Este subponto revela-se muito importante por diferentes razões. Antes de mais, porque estipula as datas²¹³ necessárias para a realização do trabalho de grupo, mas também porque leva os alunos a confrontarem-se com a necessidade de autonomia e de autodisciplina exigidas pelas atividades presentes no guião²¹⁴. Estas serão algumas das

²¹¹ “A responsabilidade social implica a adopção de medidas a favor dos que sofrem e das vítimas: defendê-los, patrocinar as suas causas e prestar-lhes auxílio. Pode, assim, ser dito que a solidariedade social é o corolário prático da solidariedade. A maior parte das tradições religiosas e filosóficas postulam que as boas ideias e boas palavras têm de ser acompanhadas de boas acções. A maioria das religiões incute nos seus fiéis a ideia de que aqueles que são “privilegiados” têm obrigações para com os mais desfavorecidos. O termo “privilegiado” não implica riqueza e é relativo, podendo ser utilizado para descrever uma situação mais benéfica em que alguém se encontra, por comparação com alguém menos favorecido. Subjacente à expressão “responsabilidade social” está também a noção de “ser depositário”, segundo a qual, tido de que dispomos é posto ao nosso cuidado para ser partilhado e utilizado em benefício dos outros.” ONU – *Direitos Humanos e Serviço Social*. Manual para as Escolas e Profissionais de Serviço Social. Lisboa: ISSS – Departamento Editorial. Organização das Nações Unidas. 1999, p. 34.

²¹² Reconhecendo que a facultação desses materiais nem sempre é fácil, os alunos poderão tentar persuadir as empresas apelando à solidariedade das pessoas, partilhando a sua visão. As pessoas podem partilhar desse sentido de contribuição para com a sua comunidade, se a causa defendida estiver ao encontro da perspectiva dessas pessoas, então poderá ser menos difícil contar com o seu apoio.

²¹³ As datas são de início do trabalho de grupo, as de entrega do trabalho escrito e a posterior apresentação do trabalho final à turma. Conferir Guião presente em anexo.

²¹⁴ Os alunos estão a assumir um papel enorme responsabilidade ao integrarem um projeto de Trabalho de Grupo como este. A constituição do grupo, a escolha dos seus elementos deve ser ponderada. Terá que existir uma instituição de regras que fomentem o espírito democrático que um trabalho de conjunto exige. Os alunos deverão também procurar ser o mais profissionais possível. Terão que marcar reuniões, assim como terão que realizar atas que registem os assuntos discutidos. A planificação do projeto deve ter o contributo de todos os alunos. A divisão de tarefas deve ser bem discutida. Os alunos terão que realizar um cronograma do trabalho de grupo e um cronograma individual. Conferir guião presente em anexo, *II – Calendarização e Organização* no Guião presente em anexo.

implicações inerentes a um projeto de grande responsabilidade, mas que defendo que os alunos podem assumir.

O Guião tem um capítulo intitulado *III – Introdução, ideias gerais sobre o Trabalho de Grupo*²¹⁵. Como o nome indica, este é um capítulo dedicado à instrução dos alunos, que os prepara, de certa forma, para o *profissionalismo* que um trabalho desta índole exige. Os alunos, ao integrarem o TG, são uma voz ativa na co-construção do trabalho que irão elaborando, por isso é-lhes exigido que participem ativamente no desenvolvimento do TG. O capítulo que se segue (isto é, o *IV – Guião – questões para Trabalho de Grupo*²¹⁶) possui uma importância capital, pois elenca as sete etapas que conjugam a A. C. com a DUDH – materializando, dessa forma, o que foi inicialmente idealizado. Os alunos terão que elaborar um trabalho escrito, respondendo às questões presentes em cada etapa, que estão expostas no guião. Cada etapa pode ter mais do que uma pergunta para os alunos responderem. Assinale-se, ainda, que o número mínimo e máximo de palavras estabelecido no guião varia consoante a importância que concedo a cada uma das questões, mas também de acordo com as tarefas que cada uma delas impõe.

A primeira etapa centra-se na *Alegoria da Caverna*, mais precisamente no retorno daquele que ascendeu (a questão é: *O ex-prisioneiro uma vez no exterior está a salvo das sombras. Possui o conhecimento que precisava. Então por que razão terá o ex-prisioneiro regressado à caverna? Justifique a sua resposta.*²¹⁷). Esta questão é muito importante, pois permite fazer a ponte para as outras questões que se seguirão. Como tive oportunidade de elucidar ao longo do Relatório de Estágio, o meu objetivo ao usar a *Alegoria da Caverna* não é recorrer à filosofia segundo a teoria platónica (dispenso, por isso, dar espaço nestas questões à ideia de bem, à teoria da ideias ou à linha dividida), mas antes usá-la como recurso didático para outros objetivos, nomeadamente, levar os alunos a refletir sobre os direitos humanos.

A segunda etapa é constituída por duas perguntas relacionadas, mas distintas. Para a elaboração deste trabalho, os alunos farão uma reflexão sobre a leitura da *Alegoria da Caverna*, tendo como alicerce um excerto²¹⁸ da obra de Bryce Haymond que permite fazer uma passagem natural e pertinente para a problemática dos direitos

²¹⁵ Conferir guião presente em anexo, III – introdução, ideias gerais sobre o Trabalho de Grupo.

²¹⁶ Conferir guião presente em anexo, IV – Guião – Questões para Trabalho de grupo. Ver anexo-guião.

²¹⁷ Conferir guião presente em anexo, IV – Guião – Questões para Trabalho de grupo. Ver anexo-guião.

²¹⁸ Este excerto, estando já presente no corpo de texto deste Relatório de Estágio, pode ser conferido no Guião presente em anexo. Ver anexo-guião.

humanos, pois compara os ex-prisioneiros a pessoas como Gandhi ou Martin Luther King. Esta segunda etapa sugere, na sua primeira questão²¹⁹, o elo necessário que possibilita que os alunos investiguem sobre os direitos civis. Ao saber um pouco sobre a vida de pessoas que travaram as suas batalhas, defendendo causas que contribuíram de alguma forma para a evolução dos Direitos Humanos, os jovens despertarão a sua curiosidade e sensibilidade para este tema tão importante para a sua formação cívica e moral. Estes alunos, ao considerarem as opções destas pessoas, poderão refletir sobre o que têm de tão distinto as decisões que personalidades como Gandhi ou Martin Luther King tomaram em defesa das suas causas, arriscando a sua vida como fizera o ex-prisioneiro libertador, descrito na *Alegoria da Caverna* de Platão. Julgo que este ato autónomo de investigar por parte dos alunos, pesquisando sobre a vida de pessoas que se notabilizaram pela sua luta por causas tão nobres como os direitos humanos, contribuirá não só para o enriquecimento cultural, mas também para a sua formação cívica – escopo deste Guião de TG –.

A segunda etapa é, como referi acima, enriquecida por uma pergunta suplementar que possui um carácter especial. Enquanto todas as outras são feitas como parte do Trabalho de Grupo, onde os alunos podem livremente estabelecer uma divisão entre os autores de cada resposta, esta segunda pergunta é obrigatória para cada um dos membros que constituem cada grupo. Esta questão, parte integrante da segunda etapa (isto é, a questão 2.2.)²²⁰, implica que os alunos relacionem o prisioneiro e o contexto da alegoria não apenas com o ser humano em geral, mas também que a relacionem consigo mesmos. Os alunos terão que comparar a alegoria com o seu contexto²²¹, com a sua própria vida. Eles devem interpretar em que medida é que eles são prisioneiros das sombras de uma caverna, e o que essa caverna representa.

Na terceira etapa, existe uma focalização na DUDH. Na primeira questão desta etapa, os alunos terão a possibilidade de relacionar a DUDH com a AC. Deverão relacionar o papel exercido pelo Sol, presente no exterior da caverna de Platão, com o

²¹⁹ A primeira questão da segunda etapa é a seguinte: “Bryce Haymond defendeu que pessoas como Martin Luther King, Mahatma Gandhi, Madre Teresa de Calcutá e Nelson Mandela, que tanto contribuíram para a evolução dos direitos humanos, representam o ex-prisioneiro que regressa à caverna. Concorda com Bryce Haymond? Como podem estas pessoas (que estão com o seu nome sublinhado) serem relacionadas com o ex-prisioneiro no seu regresso à Caverna? Justifique a sua resposta.” Ver anexo-guião.

²²⁰ Conferir Guião para tornar a leitura mais dinâmica. Ver anexo-guião.

²²¹ Os alunos terão que interpretar a AC e o seu contexto, relacionando consigo o papel tido pelo prisioneiro. Assim o aluno relacionará a sua vida com diferentes tópicos, terão que interpretar o que representará na sua vida os seguintes itens: os homens transportadores de objetos; as sombras; o Sol; a fogueira; a caverna; a noite, os objetos, os prisioneiros. Ver anexo-guião.

papel que esta declaração poderia desempenhar na orientação da Humanidade, se fosse efetivamente levado em conta. Desta forma, pretendo que os alunos reflitam sobre o compromisso universal que procura impedir que o ser humano se autodestrua em guerras, genocídios e crimes contra a Humanidade. Pretendo também que os alunos considerem como *cavernosas* não só estas atrocidades em grande escala, mas também as outras barbáries que proliferam pelo planeta. Desta forma, sem qualquer pretensão religiosa, ambiciono realçar o papel de agitador de consciências que a DUDH significa, orientando o ser humano para a partilha de um planeta de todos²²², onde cada um tem direitos e liberdades a invocar, mas também deveres a cumprir.

A segunda parte desta etapa possui uma série de questões que devem ser integradas numa só resposta. Os alunos terão que compreender o que significa *ter direitos inalienáveis*, assim como ponderar se os artigos respeitantes à DUDH são inteiramente cumpridos. Os estudantes terão depois a nobre missão de denunciar casos onde os Direitos Humanos não estão a ser inteiramente cumpridos, fazendo uma análise dos casos encontrados. Ao relatar estes casos de não cumprimento em diferentes territórios²²³, os alunos deverão documentar-se com diferentes tipos de *provas*, servindo como fundamentação da sua análise. Os educandos podem recorrer a artigos de jornais ou de revistas, a relatos em diários, ou mesmo a documentos digitais. É imprescindível que os jovens de hoje se esforcem por conhecer os aspetos formais adequados na citação de fontes bibliográficas, reconhecendo a sua importância e necessidade. Esta etapa é essencial para sensibilizar os alunos em relação aos problemas da sua comunidade – seja numa perspetiva local, nacional ou global. Reconhecerão que a DUDH é um documento muito importante, mas que não automatiza as mudanças, nem impede que surjam violações aos seus artigos. É preciso que as pessoas intervenham denunciando não cumprimentos, expondo violações, exigindo justiça.

A quarta etapa apela à capacidade de intervenção dos alunos na comunidade local. É lançado o repto aos estudantes de que estes promovam um projeto de solidariedade. Estes terão a possibilidade de materializarem esse projeto com ações de apoio nas áreas que escolherem. Existe um vasto leque de opções a que os alunos poderão recorrer. Se algum dos grupos sentir dificuldades em encontrar uma instituição,

²²² Recordar a Terra-Pátria presente na reflexão prévia.

²²³ É interessante que os alunos reflitam se na sua localidade existe algum caso de não cumprimento. Devendo depois alargar a escala de observação. Se há violações, ou não cumprimento, dos Direitos Humanos seja no seu país, seja no espaço territorial mundial. Ver anexo-guião.

ou orientação para direcionar o seu projeto, então poderá aceitar as sugestões dos colegas, ou promover na própria escola uma intervenção. Esta etapa é a que mais valoriza este TG. Os educandos necessitam destes desafios para exercerem a sua cidadania com maior responsabilidade e consciência cívica. Existem diferentes tipos de solidariedade, diferentes tipos de sociedade, diferentes tipos de intervenção social. No entanto, é sempre possível intervir com o intuito de melhorar o espaço territorial e a qualidade de vida das pessoas que o habitam. O debate, a troca de ideias e mesmo a investigação inerentes a este tipo de TG implicam o exercício de valores próprios da democracia. Os estudantes reconhecerão por sua experiência que quando o diálogo, a tolerância, o respeito pelo outro e o trabalho conjunto emergem, o preconceito, a exclusão, a solidão e o anarquismo mergulha num mar de sombras. Dotando desde cedo os educandos da capacidade de dinamizarem projetos desta qualidade solidária, a escola garante a formação humanista necessária para enriquecer a cultura cívica da sua localidade. Como professor de filosofia, julgo ser uma importante mais-valia para a formação dos alunos proporcionar-lhes o envolvimento em projetos como o concurso “Liga-te aos Outros”, da AMI.

“O “Liga-te aos Outros” é um claro estímulo ao exercício do voluntariado. Mas é mais: é um estímulo ao desenvolvimento de uma consciência social, desde a juventude, uma vez que promove a identificação de necessidades na comunidade local; é um estímulo à criatividade e pro-actividade social, uma vez que são os próprios jovens que apresentam a solução para o problema detectado; é um estímulo ao profissionalismo e ao rigor, uma vez que a ficha de candidatura constitui uma proposta de projecto rigorosa, com definição de objectivos gerais e específicos, resultados, actividades, orçamento, calendário de execução, critérios de viabilidade e sustentabilidade e impacto; é um estímulo ao envolvimento dos jovens na comunidade, uma vez que 10% do orçamento apresentado terá que ser conseguido pelos próprios jovens, junto de empresas, instituições e/ ou comércio local.

A AMI espera, desta forma, alterar realidades socialmente injustas e, simultaneamente, formar os jovens, no sentido de os alertar para a possibilidade que cada um tem de melhorar a comunidade que o rodeia.”²²⁴

Os estudantes terão o conhecimento da existência destes concursos²²⁵ de forma a definirem melhor, em diálogo e em reunião de grupo, a ambição dos seus projetos. Uma

²²⁴ Conferir informação *Liga-te aos Outros* no sítio

<http://www.ami.org.pt/default.asp?id=p1p211p173p153&l=1>. Acesso em 10-09-2012, 12h40.

²²⁵ Existem outros concursos interessantes, que, como professor, sinto ser extremamente importante dar a conhecer aos meus alunos, concursos como os seguintes: “Paz, Europa, Futuro: que significa para ti a Paz na Europa?”; “Selo Escola Intercultural”; “Comunicando o Cancro”; “Escola Alerta”; “Como Melhorar a Qualidade Ambiental da Minha Comunidade?”. Estes, e outros concursos, podem ser conferidos no seguinte endereço eletrónico:

das minhas funções como professor é fomentar nos alunos este espírito solidário e humanista. Um dos meus deveres como professor de filosofia visa, também, promover a reflexão sobre a pertinência destes valores. Sendo este um TG pensado para o final do ano lectivo, os educandos estarão dotados das competências necessárias para criticar os argumentos dos seus colegas e mesmo os dos seus professores. Vejo-os como aptos para assumir a responsabilidade de projetos desta envergadura, assim como de julgar a viabilidade dos mesmos.

Na quinta etapa do meu guião, os estudantes têm como tarefa elaborar uma reflexão sobre o desenvolvimento das suas competências ao longo do ano. Os alunos terão que relacionar a experiência obtida com este TG com os conteúdos lecionados em filosofia durante o ano letivo. Os alunos poderão recorrer ao *Programa de Filosofia*, e refletir sobre alguns dos diversos temas dedicados ao décimo ano, relacionando as ideias obtidas com a experiência vivenciada neste trabalho de grupo, por exemplo através da consulta da subunidade *II – A Acção Humana e os Valores*, nomeadamente do ponto 2. *Os valores – análise e compreensão da experiência valorativa*. Nesta parte do programa os alunos irão ter como conteúdo: *2.1 os valores e a valoração – a questão dos critérios valorativos; 2.2 Valores e cultura – a diversidade e o diálogo de culturas*. Ao longo deste percurso, os alunos tiveram que refletir sobre a sua relação valorativa com o mundo, assim como sobre a idiosincrasia de cada ser humano, possuidor de preferências e valores particulares. Assim, os alunos estão alerta para a necessidade de “encontrar critérios trans-subjectivos de valoração, bem como [para] a importância do diálogo intercultural”²²⁶.

Estes conteúdos do *Programa de Filosofia* devem ser relacionados com a experiência deste TG, de forma aos alunos se habituarem a construir pontes que permitam o acesso a novas reflexões e conclusões. Ainda no *Programa de Filosofia*, os estudantes podem, e devem, relacionar a experiência realizada no TG com o conteúdo da subunidade *3.1 – A ético-política – Análise e compreensão da experiência convivencial*. Nesta subunidade, estão ainda presentes outros conteúdos relacionáveis

<http://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/not%C3%ADcias/241/Ver%20Not%C3%ADcia?tag=Pr%C3%A9mios%20e%20Concursos>. Acesso em 10-09-2012, 12h40.

²²⁶ HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves e BARROS, Maria do Rosário – *Programa de Filosofia 10º e 11º*, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Conferir em http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidec.min-edu.pt%2Fdata%2Fensinossecundario%2FProgramas%2Ffilosofia_10_11.pdf&ei=w3e3T5PbLL-n8QOiqKjSCg&usq=AFQjCNH8l8B35hjr0038z0wJ4HvGAqPblQ&sig2=ka7d9qTFDRQiZV53iYELM Q. Acesso em 15-05-2012, 11h38, p. 28.

com o TG, designadamente, o subponto 3.1.2. *A dimensão pessoal e social da ética – o si mesmo, o outro e as instituições*. A ética kantiana e o utilitarismo de John Stuart Mill (ambos presentes em 3.1.3. *A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas*) também representam uma oportunidade de reflexão para os estudantes relacionarem com o trabalho final desenvolvido por todos os elementos de grupo. Os educandos poderão ainda recorrer à sub-unidade 3.1.4 – *Ética, direito e política*.²²⁷

A sexta etapa diz respeito a uma tarefa mais leve em termos de exigência para com os alunos²²⁸. Os educandos deverão nesta etapa refletir sobre os problemas existentes no mundo contemporâneo e criar um direito que fosse importante acrescentar à Declaração Universal dos Direitos Humanos, justificando a sua relevância. Tal, deve-se ao meu desejo de os estudantes verem a DUDH não como um objeto estagnado, mas algo que deve ser valorizado, sobretudo, pelos seus ideais de garantir direitos que certifiquem uma vida humana mais digna. Procuo que os alunos vejam a DUDH como uma espécie de organismo vivo que necessita constantemente de ser alimentado com novas ideias, que renovem a ambição de garantir qualidade de vida a todos os seres humanos. Quero que os alunos percebam que em certos períodos históricos a existência de escravos²²⁹ foi legal e socialmente aceite, até surgirem medidas legislativas que promovessem a abolição da escravatura²³⁰. Ao longo dos tempos, as mulheres²³¹ também foram vítimas de diferentes tipos de desigualdades²³². Por exemplo, não terem acesso à vida democrática na antiguidade grega ou, durante muitos séculos, não terem a possibilidade de votar. Só no século XIX, é que a Nova Zelândia expandiu o direito de voto às mulheres, expansão esta que veio a suceder noutros países. Os direitos dos

²²⁷ Esta subunidade possui como conteúdos: *a liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade*. Aqui, neste momento do programa, estão alguns dos tópicos que servem como base às ideias que me fizeram preparar o guião para o TG. Tal é notório mesmo neste Relatório de Estágio, onde estão expostos alguns desses conteúdos. Exercitar a capacidade de relacionar conteúdos parece-me ser uma das mais-valias, apresentadas pelo Guião elaborado para o Trabalho de Grupo.

²²⁸ Tal revela-se sobretudo ao número mínimo de páginas exigido pela resposta, trezentas palavras. Ver anexo-guião.

²²⁹ Podemos aproveitar para recordar o 4º artigo da DUDH “Ninguém será mantido em escravatura ou em servidão; a escravatura e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos.” Ver anexo-DUDH.

²³⁰ Embora ainda hoje existam outros tipos de escravatura, interessa não esquecer essa realidade.

²³¹ Podemos recordar o 2º artigo da DUDH “Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamadas na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. [...]” Ver Anexo-DUDH.

²³² Ainda hoje as mulheres possuem algumas desigualdades gritantes, nomeadamente no salário que é maioritariamente mais reduzido que o dos homens com as mesmas funções. Importa aqui ressaltar a condição secundária das mulheres em diversos países do oriente. Algo que comprova que há muito por fazer na área dos Direitos Humanos, aqui em particular, no que diz respeito aos direitos das mulheres.

trabalhadores²³³, por exemplo, representam outra dimensão na qual os direitos humanos procuram a dignidade e igualdade de direitos para cada ser humano.

A sétima, e última, etapa presente no guião possui uma tarefa opcional. Os alunos que a fizerem serão valorizados, mas os que não a fizerem não serão prejudicados. Nesta etapa, existe apenas o estímulo da criatividade dos estudantes. A estes jovens é lançado o repto de serem realizadores-amadores de curtas-metragens. É, por isso, feito o pedido aos alunos para estes realizarem um vídeo curto, com duração máxima de quinze minutos, relacionando a *Alegoria da Caverna* com a Declaração Universal dos Direitos Humanos²³⁴. O vídeo será uma interpretação contemporânea da *Alegoria da Caverna*. Deixo ao critério dos alunos o rumo da interpretação da A.C. Contudo, terei que o visionar antes de o expor em sala de aula. Na elaboração do vídeo, haverá liberdade criativa, sendo esta apenas limitada pela necessidade de conjugar a *Alegoria* e a DUDH²³⁵. Se estas interpretações forem bem conseguidas, irei tomar as diligências necessárias para que o trabalho seja apresentado à escola – por exemplo, numa festa de fim de ano –, ou disponibilizado no sítio da escola – ou no sítio dedicado à disciplina de Filosofia –.

O guião possui ainda algumas tabelas que visam dar espaço à organização dos grupos e à avaliação dos seus trabalhos. Como haverá um guião para cada aluno – personalizado e não de grupo –, existe a possibilidade de os alunos procederem à organização dos seus grupos. Contudo, e ainda mais importante, essa personalização do guião permite que possa existir já no guião uma avaliação prévia dos alunos, avaliação que incide em três dimensões distintas: autoavaliação, avaliação de cada membro do seu grupo e avaliação das apresentações dos restantes grupos. Com esta ideia em mente, achei por bem elaborar uma tabela para cada dimensão mencionada, na qual os alunos possam avaliar de forma responsável e autónoma estas três dimensões.

²³³ Podemos recorrer ao 23º artigo da DUDH “Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego [...] Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual [...] Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social [...] Toda a pessoa tem o direito de fundar com outras pessoas sindicatos e de se filiar em sindicatos para defesa dos seus interesses.” Ver Anexo-DUDH.

²³⁴ Ou com a ação solidária promovida pelos alunos. O meu desejo é dar apenas algumas indicações sem limitar em excesso a potencial criatividade dos alunos.

²³⁵ A intenção é que os alunos realizem o vídeo tendo a DUDH o protagonismo, substituindo o papel do sol na A.C. nesta interpretação contemporânea. Contudo, não será uma exigência visceral e intransponível. Se os alunos demonstrarem com o seu poder argumentativo que a sua interpretação deve seguir outro caminho haverá tolerância para aceitar essa sua interpretação. É importante ter em conta que a tarefa é perto do final do ano, procura-se algo estimulante para eles mas também exige-se que se divirtam na realização desta última etapa do guião.

Gostaria de terminar este capítulo com uma breve reflexão sobre o trabalho de grupo. Estas sete etapas que acabámos de ver são o fruto mais visível das ideias que esboçaram este trajeto visando a formação cívica. O guião para o TG foi a proposta que apresentei, sem ter ainda o relato dos seus proveitos. Ficará, no entanto, disponível para outros professores. O mesmo, pode acontecer a um arquiteto. Por vezes, bons arquitetos concebem excelentes projetos que não são materializados, sendo adiados até que a melhor oportunidade de os realizar surja. O contexto temporal e a existência de algumas contingências podem obrigar a adiar bons projetos, mas não apagam a sua existência e pertinência. Este trabalho deu um fruto que caiu na terra. O tempo passa, o vento sopra, a terra modifica e acolhe o fruto e a sua semente. A água da chuva banha a terra, o sol irradia a sua luz e, o que foi fruto, é já uma árvore em potência. Será uma árvore com diversos frutos. Este guião, corolário do Relatório de Estágio, é essa árvore em potência com muitos frutos.

Espero que o meu futuro profissional reserve as oportunidades necessárias para que eu elabore muitas outras ações solidárias e outras tantas intervenções na comunidade local onde leciono, as quais promovam um espírito humanista e uma cultura de cidadania democrática ativa. Não esquecendo outras valências e exigências inerentes ao cargo de professor de filosofia, mas dando primazia neste relatório de estágio à formação cívica, desejo fomentar nos alunos um espírito de participação e dinamização. Concluo este capítulo final, recorrendo às palavras de Leonardo Coimbra, com uma afirmação que, de resto, possui o espírito de intervenção e transformação que pretendo semear nos alunos. *Como quem semeia intentos e colhe novas vontades de intervenção e transformação: “O homem não é uma inutilidade de um mundo feito, é um obreiro de um mundo a fazer.”*²³⁶

²³⁶ MARINHO, José – *O Pensamento Filosófico de Leonardo Coimbra e Outros Textos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2001, p. 5.

Conclusão

Este Relatório de Estágio representa o corolário mais vivível de um somatório de diversas experiências e aprendizagens obtidas ao longo de dois anos de frequência do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário (MEFES). O último ano, em particular, preparou-me, através de múltiplos desafios, para a exigência inerente à docência. Realizar um Relatório de Estágio num ano em que como professor estagiário tive que cumprir com algumas das várias tarefas próprias do cargo de professor e, ainda, como aluno frequentar as unidades curriculares do Plano de Estudos do MEFES, tornou-me capaz de lidar com múltiplas tarefas, necessárias ao desempenho da profissão docente. Atualmente, um professor tem que ser também um excelente gestor, organizando o seu tempo de forma meticulosa, de forma a cada função ser cumprida na sua devida altura com o maior rigor.

Este Relatório de Estágio tem algumas limitações próprias do seu contexto, seja pelas indicações presentes no Regulamento Geral do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário²³⁷, seja pela necessidade de cumprir as outras exigências já aqui identificadas, próprias do Estágio na Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima e do MEFES. Contudo, e apesar do tempo disponível para realizar o estágio ser limitado, achei por bem construir um Relatório de Estágio onde conseguisse conjugar a investigação com uma proposta que pudesse levar à intervenção na comunidade local. Julgo que um professor deve ter sempre a ambição de ser investigador e um *crítico solucionista* dos problemas da sociedade e da comunidade da região onde leciona. Por isso, este meu Relatório procura realizar a minha ambição de conjugar a investigação – através do estudo da *Alegoria da Caverna* e dos diversos contributos dos seus comentadores – com a intervenção sobre um problema detetado: a crise de valores. Assim, defendi, ao longo deste trabalho, que uma reflexão mais demorada e pertinente acerca da Declaração Universal dos Direitos Humanos e um contacto mais próximo da comunidade local poderão ajudar a solucionar o problema da crise de valores²³⁸.

²³⁷ Conferir *Regulamento Geral do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário* no sítio da Faculdade de Letras Universidade do Porto presente em: https://sigarra.up.pt/flup/conteudos_geral.conteudos_ver?pct_pag_id=1190&pct_parametros=p_unidade=135&pct_disciplina=&pct_grupo=14601#14601. Acesso em 14-09-2012, 15h 49.

²³⁸ “EXISTE UMA CONSCIÊNCIA CRESCENTE de que a espécie humana enfrenta uma crise de moralidade. É algo difícil de admitir, uma vez que pretendemos fixar-nos à convicção de que sabemos o que é certo e errado, bom e mau, tendo em vista o que aconteceu no século XX, já não podemos ter certezas.” FRANKL, George – *Os Fundamentos da Moralidade*. Uma Investigação da Origem e Finalidade dos Conceitos Morais. Lisboa: Bizâncio, 2003, p. 13.

O uso que faço da *Alegoria da Caverna* é independente da teoria de Platão, embora ache a alegoria um excelente recurso para usar como apresentação da disciplina aos alunos de décimo ano. No entanto, o meu objetivo principal era um: a discussão dos valores. A conjugação da A.C. com a DUDH permite levar os alunos a discutir a pertinência da declaração. Que direito temos de tomar a posição de que alguns dos costumes e tradições de outros povos estão errados? – este é o tipo de reflexão que pretendo promover. Se há tradições que vão contra os Direitos Humanos, devemos ou não intervir? Por exemplo, alguns povos impõem a Mutilação Genital Feminina, também conhecida como excisão. Devemos ou não intervir? O objetivo é levar os alunos a refletir sobre as diferentes realidades existentes nos diferentes contextos geográficos. Este meu Relatório possui essa intenção de refletir sobre os Direitos Humanos e sobre a viabilidade de uma Terra-Pátria, mas não pretende perder-se em teorias procurando, ao invés, uma dimensão prática e interventiva. Tendo isto presente, os alunos são levados a refletir sobre os problemas com que se deparam, os quais podem ajudar a solucionar.

Da minha parte, existe, de facto, uma conceção da *Alegoria da Caverna* que promove uma direção bem definida e que está subjacente à conjugação da AC com a DUDH. Logo, esta leitura é suscetível de ser interpretada como *endoutrinação*. Contudo, tal não é o meu objetivo. A minha intenção primordial é, apenas, a de fornecer as experiências e promover as competências, que permitam aos alunos que pensem por si mesmos. A minha proposta incide num Guião de Trabalho de Grupo, criado estritamente para os alunos se confrontarem com a realidade que os rodeia e os levar a intervir. Por isso, julgo que se existe um dirigismo da minha parte em relação à proposta feita aos alunos, esse cumpre meramente as mesmas funções daquele adulto que leva a criança a experimentar a bicicleta sem as rodas de apoio, dando um primeiro impulso – quando ela dá o impulso por si, o adulto já não lhe está a amparar a queda, e ela segue sozinha, controlando a direção da bicicleta, dirigindo o seu destino –.

Pensar por si mesmo é, por isso, o desafio que proponho a cada estudante com esta proposta, integrando-os num grupo de trabalho no qual terão que ascender, deixando para trás e nas sombras os seus medos e inibições, e aproveitar esta oportunidade para intervir seja nas decisões no seio do grupo, seja na comunidade local. Este Relatório de Estágio pretende contribuir, por isso, para a formação cívica dos alunos, mas também para o desenvolvimento do seu espírito crítico. Não sendo tal responsabilidade exclusiva da escola e dos seus professores, julgo que me compete

também a mim, como Professor da disciplina de Filosofia, contribuir para o desenvolvimento cívico dos estudantes. Estes alunos, através de ações de solidariedade como as que são promovidas pelas tarefas presentes Guião de Trabalho de Grupo, integram uma comunidade de jovens livres e fraternos, tornando-se membros participativos da comunidade na qual residem, exercendo uma cidadania ativa e altruísta. Julgo que a proposta que brota deste Relatório de Estágio, o Guião de Trabalho de Grupo, produzirá um efeito que contribuirá para a autorrealização dos estudantes. Num contexto social e económico delicado, no qual é preciso recorrer a alguma criatividade e imaginação para produzir nos jovens de hoje um sentido de utilidade, esta proposta de Trabalho de Grupo permite que os alunos tomem as rédeas de um projeto digno e sintam a responsabilidade por algo importante. Como refere George Frankl:

“É do interesse da sociedade realçar e promover as melhores qualidades dos seus cidadãos e demonstrar apreço pelos seus talentos, pois sabemos perfeitamente que muitos indivíduos não vendo os seus talentos reconhecidos, tornam-se descontentes ou mesmo hostis, e a sociedade perde um vasta reserva de capacidades, em seu prejuízo.”²³⁹

Talvez a existência de projetos como este, no qual os diferentes talentos dos alunos se conjugam em função do bem da comunidade, venha mesmo a funcionar como a pedra de toque que promove nos estudantes a sensação de autoconfiança nos seus talentos, de forma a tornarem-se os *obreiros do mundo a fazer* de que falou Leonardo Coimbra. Nesta cultura de respeito pelos Direitos Humanos, com esta abertura ao diálogo e esta visão de co-construção é possível vislumbrar, desde já, a *longínqua Terra-Pátria*. Através da comunicação, tão essencial à filosofia, estas distâncias são reduzidas não deixando, contudo, de haver ainda caminho para percorrer: “*Na comunicação a filosofia alcança sua finalidade, o fundamento e o sentido último de todos os fins: a apreensão do ser, a claridade do amor, a plenitude da paz.*”²⁴⁰

Ao professor cabe, entre outras coisas relacionadas com a sua área de formação, ensinar as opções e os valores de liberdade e de humanismo que promoverão uma formação de jovens livres e fraternos. Ao professor de Filosofia, em particular, cujo programa da disciplina contém uma dimensão ético-política que integra as dimensões da

²³⁹ FRANKL, George – *Os Fundamentos da Moralidade*. Uma Investigação da Origem e Finalidade dos Conceitos Morais. Lisboa: Bizâncio, 2003, p. 245.

²⁴⁰ JASPERS, Karl – *Iniciação Filosófica*. Lisboa: Guimarães Editores, 1998, p. 32.

ação humana e dos valores, é reservada a possibilidade de contribuir para o arrastar dos seus jovens estudantes das sombras, levando-os a ascender até ao topo. Estes, depois de serem banhados com a luz solar, estarão habilitados a retornar à caverna, em auxílio de outros que por lá se mantenham. Este é o ciclo da vida. Uma troca de conhecimentos entre gerações. Uma responsabilidade de deixar o mundo que foi herdado um pouco melhor para a geração seguinte. A ambição de uma Terra-Pátria é genuína e não utópica, mas está, certamente, mais distante do que seria desejável. Este Relatório de Estágio visa promover, através da comunicação e da troca de conhecimentos e experiências necessárias, a diminuição destas mesmas distâncias.

Bibliografia citada

ARAÚJO, Luís de – *Ética, uma introdução*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.

ARISTÓTELES – *Política*. Lisboa: Vega Universidade-Ciências Sociais e Políticas, 1998.

AZEVEDO, Carlos A. Moreira; AZEVEDO, Ana Gonçalves de – *Metodologia Científica. Contributos Práticos para a Elaboração de Trabalhos Académicos*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2008.

CARVALHO, Adalberto dias de (org.) – *A Educação e os Limites dos Direitos Humanos*. Porto: Porto Editora, 2000.

CARVALHO, Adalberto dias de (coord.) – *Contemporaneidade Educativa e a Interpelação Filosófica*. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

CARVALHO, Adalberto dias de (org.) – *Sentidos Contemporâneos da Educação*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

CROMPTON, Samuel Willard – *Cyrus The Great, Ancient World Leaders*. Nova York: Chelsea House Publishers, 2008.

DELORS, Jacques – *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasil: Cortez Editora, 1998.

EDMUNDSON, William A. – *An Introduction to Rights*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

FRANKL, George – *Os Fundamentos da Moralidade*. Uma Investigação da Origem e Finalidade dos Conceitos Morais. Lisboa: Bizâncio, 2003, p. 13.

HEIDEGGER, Martin – *The Essence of Truth – On Plato's Cave Allegory and Theaetetus*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2002.

HOBBS, Thomas – *Leviatã*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1995.

JASPERS, Karl – *Iniciação Filosófica*. Lisboa: Guimarães Editores, 1998

KANT, Immanuel – *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Porto: Porto Editora, 1995.

KENNY, Anthony – *Filosofia Antiga*. Lisboa: Gradiva, 2010.

LAQUEUR, Walter – *The Holocaust Encyclopedia*. Londres: Yale University Press, 2001.

LOCKE, John – *Dois Tratados do Governo Civil*. Lisboa: Edições 70, 2006.

LOCKE, John – *Ensaio Sobre a Verdadeira Origem, Extensão e Fim do Governo Civil*. Lisboa: Edições 70, 1999.

MARINHO, José – *O Pensamento Filosófico de Leonardo Coimbra e Outros Textos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2001, p. 5.

MIEROOP, Marc Van De – *King Hammurabi of Babylon: a biography*. Oxford: Blackwell, 2005.

MORIN, Edgar – *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

ONU – *Direitos Humanos e Serviço Social*. Manual para Escolas e Profissionais de Serviço Social. Lisboa: ISSS – Departamento Editorial. Organização das Nações Unidas. 1999.

OTERO BELLO, Edison – *El pensador en la caverna*. Chile: Edison Otero Bello, 1997.

PLATÃO – *A República – Politeia*. Lisboa: Guimarães Editores, 2005.

REIS, Felipa Lopes dos – *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado. Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques – *O Contrato Social*. Maia: Círculo de Leitores, 2012.

SAVATER, Fernando – *Ética para um jovem*. Alfragide: Publicações Dom Quixote, 2011.

SAVATER, Fernando – *O valor de educar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2006.

SHELTON, Dinah L. – *Encyclopedia of Genocide and Crimes Against Humanity*. Vol. I Farmington Hills: Thompson-Gale, 2005.

WRIGHT, John Henry – The Origin of Plato's Cave. *Harvard Studies in Classical Philology*. Vol. 17 (1906) 131-142.

DUVIGNAUD, Jean – *A Solidariedade – Laços de sangue, Laços de Razão*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

Bibliografia consultada sobre Platão

ANNAS, Julia – *Plato – A very short introduction*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2003.

BALABAN, Oded – *Plato and Protagoras. Truth and Relativism in Ancient Greek Philosophy*. Nova Iorque: Lexington Books, 1999.

BARACCHI, Claudia – *Of myth, life, and war in Plato's Republic*. Bloomington: Indiana University Press, 2002.

BARAQUIN, Noëlla, LAFITTE, Jacqueline – *Dicionário de Filósofos*. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARTLETT, A. J. – *Badiou and Plato, An education by truth*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011.

BLITZ, Mark – *Plato's political philosophy*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2010.

BOSANQUET, Bernard – *The education of the young in the Republic of Plato*. Cambridge: University Press, 1900.

CORNELLI, Gabriele; XAVIER, Denny Garcia – *A República de Platão – outros olhares*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FERRARI, G. R. F. – *The Cambridge Companion to Plato's Republic*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

HAYMOND, Bryce – *A modern worldview from Plato's Cave*. United States: Brigham Young University, 2005.

HUARD, Roger – *Plato's political philosophy – The cave*. Nova Iorque: Algora Publishing, 2007.

KRAUT, Richard – *The Cambridge Companion to Plato*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

MALCOM, John – The Cave Revisited. *Classical Quarterly*. nº 31 (1981) 60-68.

PENEDOS, Álvaro – *A Interpretação Heideggeriana da Alegoria de Platão*. Revista da Faculdade de Letras – Série de Filosofia, Conferir em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7223.pdf>.

PEREIRA, Américo – *Da ontologia da "Polis" em Platão*. Covilhã, LusoSofia Press, 2011.

SZE, Corine Praus – Eikasia and Pistis in Plato's Cave Allegory. *Classical Quarterly*. nº 27 (1977) 127- 138.

TANNER, R. G. – Dianoia and Plato's Cave. *Classical Quarterly*. nº 20 (1970) 81-91.

Endereços eletrónicos

Acção Animal – pelo direito à vida animal. Conferir em http://www.youtube.com/watch?v=CNA7u-9UokE&feature=player_embedded.

Albert Camus

http://classiques.uqac.ca/classiques/camus_albert/homme_revolte/camus_homme_revolte.pdf.

BRADBURY, Ray – *Fahrenheit 451*. Conferir em http://www.ddooss.org/libros/fahrenheit_451.pdf.

Código de Hamurabi em

<http://www.cpihts.com/PDF/C%C3%B3digo%20hamurabi.pdf>.

Conferir Carta dos Direitos Humanos e dos Povos – Estados Africanos em <http://br.humanrights.com/sites/default/files/5.African%20Charter%20of%20Human%20and%20People%27s%20Rights.pdf>.

Conferir informação *Liga-te aos Outros* no sítio

<http://www.ami.org.pt/default.asp?id=p1p211p173p153&l=1>.

Conferir Lei das Doze Tábuas em <http://solatelie.com/cfap/pdf/leiXIItabuas.pdf>.

Conferir lista de ONG's em <http://www.inr.pt/content/1/42/organizacoes-nao-governamentais>.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Conteúdo retirado do endereço eletrónico: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm.

FISCHER, Louis – *Gandhi*. Conferir em

<http://bvespirita.com/Gandhi%20%28Louis%20Fischer%29.pdf>.

HANSEN, D. Drew – *The Dream, Martin Luther King Jr., and the speech that inspired a nation*. 2007 ISBN: 978-0-06-146225-2, HarperCollins e-books, <http://harpercollinsebooks.com>.

HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves e BARROS, Maria do Rosário – *Programa de Filosofia 10º e 11º*, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Conferir em

www.dgicd.min-edu.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Ffilosofia_10_11.pdf

HITLER, Adolf – *A Minha Luta*. Conferir em

<http://www.radioislam.org/historia/hitler/mkampf/pdf/por.pdf>.

Mago Saramago – Caverna de Platão e as imagens.

<http://www.youtube.com/watch?v=XvKzrsAk168>

Museu virtual dedicado a Aristides Sousa Mendes em <http://mvasm.sapo.pt/>.

O Cilindro de Ciro em

http://www.britishmuseum.org/explore/highlights/highlight_objects/me/c/cyrus_cylinder.aspx.

O Estado dos Direitos Humanos no Mundo.

<http://www.amnesty.org/es/library/asset/POL10/001/2011/es/a1696a96-74a2-4afe-99f0-3c209a6a9181/pol100012011pt.pdf>.

Regulamento Geral do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário no sítio da Faculdade de Letras Universidade do Porto presente em:

https://sigarra.up.pt/flup/conteudos_geral.conteudos_ver?pct_pag_id=1190&pct_parametros=p_unidade=135&pct_disciplina=&pct_grupo=14601#14601.

Reportagem Burnout, <http://sicnoticias.sapo.pt/vida/article1627224.ece>

Reportagem Sala de Pânico, <http://www.tvi24.iol.pt/programa/3008/53>.

Tomás Magalhães Carneiro, *Exercícios de Filosofia com Crianças e Jovens* em <http://filosofiacritica.wordpress.com/2012/07/04/jovens-filosoficos-o-que-e-ser-livre-i/>.

Universidade Júnior, acesso em <http://universidadejunior.up.pt/>

Anexos



La Caverna de Platón. — Composición al óleo de Clouet.

ANEXOS

Anexo 1 – Declaração Universal dos Direitos Humanos	I
Anexo 2 – Imagem da cada de Leviathan, de T- Hobbes.....	VII
Anexo 3 – Marcos.....	VIII
Anexo 4 – Guião	X
Anexo 5 – Universidade Júnior	XXIII

1] ANEXO – DUDH.

Declaração Universal dos
Direitos Humanos.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOSⁱ

Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III)
da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948

Preâmbulo

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum,

Considerando essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo Estado de Direito, para que o homem não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra tirania e a opressão,

Considerando essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,

Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a desenvolver, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos humanos e liberdades fundamentais e a observância desses direitos e liberdades,

Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso,

A Assembleia Geral proclama

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

ⁱ Este conteúdo da DUDH foi retirado do seguinte endereço eletrônico: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm, 17 – 09 – 2012, às 15h05.

Artigo I

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Artigo II

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Artigo III

Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo IV

Ninguém será mantido em escravidão ou servidão, a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Artigo V

Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Artigo VI

Toda pessoa tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei.

Artigo VII

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo VIII

Toda pessoa tem direito a receber dos tributos nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.

Artigo IX

Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo X

Toda pessoa tem direito, em plena igualdade, a uma audiência justa e pública por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir de seus direitos e deveres ou do fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.

Artigo XI

1. Toda pessoa acusada de um ato delituoso tem o direito de ser presumida inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.

2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituíam delito perante o direito nacional ou internacional. Tampouco será imposta pena mais forte do que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

Artigo XII

Ninguém será sujeito a interferências na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência, nem a ataques à sua honra e reputação. Toda pessoa tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.

Artigo XIII

1. Toda pessoa tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.

2. Toda pessoa tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar.

Artigo XIV

1. Toda pessoa, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países.

2. Este direito não pode ser invocado em caso de perseguição legitimamente motivada por crimes de direito comum ou por atos contrários aos propósitos e princípios das Nações Unidas.

Artigo XV

1. Toda pessoa tem direito a uma nacionalidade.

2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade.

Artigo XVI

1. Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família.

Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução.

2. O casamento não será válido senão com o livre e pleno consentimento dos nubentes.

Artigo XVII

1. Toda pessoa tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros.
2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.

Artigo XVIII

Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

Artigo XIX

Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Artigo XX

1. Toda pessoa tem direito à liberdade de reunião e associação pacíficas.
2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

Artigo XXI

1. Toda pessoa tem o direito de tomar parte no governo de seu país, diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.
2. Toda pessoa tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.
3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.

Artigo XXII

Toda pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

Artigo XXIII

1. Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Toda pessoa, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.
3. Toda pessoa que trabalhe tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que

lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.

4. Toda pessoa tem direito a organizar sindicatos e neles ingressar para proteção de seus interesses.

Artigo XXIV

Toda pessoa tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e férias periódicas remuneradas.

Artigo XXV

1. Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.

2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.

Artigo XXVI

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Artigo XXVII

1. Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios.

2. Toda pessoa tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor.

Artigo XXVIII

Toda pessoa tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.

Artigo XXIV

1. Toda pessoa tem deveres para com a comunidade, em que o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.
2. No exercício de seus direitos e liberdades, toda pessoa estará sujeita apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer às justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática.
3. Esses direitos e liberdades não podem, em hipótese alguma, ser exercidos contrariamente aos propósitos e princípios das Nações Unidas.

Artigo XXX

Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos.

2] ANEXO – Leviathan.

Capa da obra de Hobbes.

Figura 1 – Zoom da capa.



Figura 1 – Imagem retirada do seguinte endereço:

http://www.hypermoderne.com/html/figure/ecume_leviathan_300.jpg

Acesso em 17-09-2012, às 15h37.

Figura 2 – Imagem retirada do seguinte endereço:

http://shortnotesonexcess.files.wordpress.com/2009/08/hobbes_leviathan_1.gif

Acesso em 17-09-2012, às 17h38.

Figura 2 – Capa inteira



3] ANEXO – Marcos

Alguns dos marcos mais importantes da história dos Direitos Humanos.

Alguns episódios que permitiram o progresso da “família humana” até aos nossos dias, no que diz respeito aos direitos humanos.	
Datas	Marcos históricos na evolução dos Direitos Humanos
1700 a.C.	código de Hamurabi ⁱⁱ
VI-V a.C.	- Democracia Grega
539 a.C	- O cilindro de Ciro – (de argila, em língua acádica) / Libertação dos escravos ⁱⁱⁱ
455-450 a.C.	- Lei das 12 Tábuas ^{iv} -
1215	- Magna Carta (Inglaterra)
1628	- a Petição de Direito
1689	- Bill of Rights (Inglaterra)
1776	Declaração de Virgínia (EUA) Declaração de Independência dos Estados Unidos
1787	Constituição dos Estados Unidos
1789	Declaração Universal dos direitos do homem e do cidadão (França)
1791	Bill of Rights (EUA) - Declaração dos Direitos dos Estados Unidos
1864	A Primeira Convenção de Genebra
1866	Civil Rights Act – Movimentos em defesa dos direitos civis.
1917	Constituição do México - (México, revolução zapatista)
1918	Declaração dos direitos do povo, dos trabalhadores e dos exploradores (Rússia)
1919	Constituição de Weimar (Alemanha)
1920	19th amendment – emenda, integrando o voto das mulheres.
1945	As Nações Unidas – criação pós- II guerra mundial
1948	Declaração Universal dos Direitos do homem ('Mundo', ONU)
1949	Convenção Europeia dos Direitos Humanos – criação.
1951	Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados

ⁱⁱ Conferir Código Hamurabi em <http://www.cpihts.com/PDF/C%C3%B3digo%20hamurabi.pdf> acesso em 17 – 09 – 2012, 16h42.

ⁱⁱⁱ Conferir Cilindro de Ciro em http://www.britishmuseum.org/explore/highlights/highlight_objects/me/c/cyrus_cylinder.aspx acesso em 17 – 09 – 2012, 16h42.

^{iv} Conferir Lei das Doze Tábuas em <http://solatellie.com/cfap/pdf/leiXIItabuas.pdf> acesso em 17 – 09 – 2012, 16h42.

3] ANEXO – Marcos

Alguns dos marcos mais importantes da história dos Direitos Humanos.

1959	Tribunal Europeu dos Direitos Humanos
1964	Civil Rights Act
1966	1.º Protocolo Opcional para o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos
1979	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres,
1981	Carta dos Direitos Humanos e dos Povos – Estados Africanos ^v
1986	A Carta Asiática dos Direitos Humanos – criada pela Comissão Asiática dos Direitos Humanos – “carta do povo” (não do poder governamental)
1989	2.º Protocolo Opcional para o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (abolição de pena de morte) Convenção sobre os Direitos da Criança,
1990	Declaração dos Direitos Humanos do Cairo no Islão – Estados Muçulmanos
2002	Tribunal Criminal Internacional (julga Crimes contra a Humanidade, Genocídio, Crimes de Guerra.)

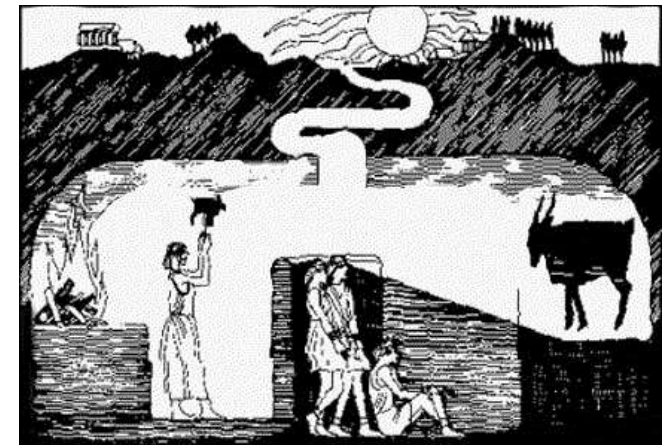
^v Conferir Carta dos Direitos Humanos e dos Povos – Estados Africanos em

<http://br.humanrights.com/sites/default/files/5.African%20Charter%20of%20Human%20and%20People%27s%20Rights.pdf> acesso em 17 – 09 – 2012, 16h42.

4] ANEXO – Guião.

Guião de Trabalho de Grupo visando a Formação Cívica.

Conceitos Chave: Alegoria da Caverna; Direitos Humanos; Solidariedade; Intervenção Social.^{vi}



I – Exposição dos objetivos e competências a desenvolver neste trabalho de grupo:

– Competências Educativas Gerais

- *Adquirir hábitos de estudo e de trabalho autónomo.*
- *Utilizar criteriosamente as fontes de informação, designadamente, obras de referência e novas tecnologias.*
- *Promover a integração de saberes (perspetiva interdisciplinar).*
- *Desenvolver a capacidade de problematização.^{vii}*
- Aumentar a autoestima dos alunos através do envolvimento e da satisfação nas tarefas desenvolvidas.
- Domínio da expressão linguística – quer oral quer escrita.
- Exposição clara e rigorosa dos conteúdos.
- Promover um sentido de responsabilidade para com a comunidade local.
- Desenvolver o processo de ensino-aprendizagem formando a capacidade para procurar colaborações e parcerias com as instituições sociais no sentido de melhorar a comunidade local.
- Estimular a autonomia e a responsabilidade pelo percurso escolar e pela realização do seu projeto de vida.
- Responsabilizar os alunos, consciencializando-os do seu papel como co-construtores da comunidade local, fomentando a construção de propostas que visem intervir na construção da comunidade.
- Combater o abandono escolar, fomentando um espírito de inclusão nos alunos.
- Promover a formação cívica dos alunos, consciencializando os alunos para a importância da cidadania.
- Promover o sucesso escolar.

^{vi} As datas presentes em cabeçalho são obviamente as da realização da proposta, serão alteradas quando existir a possibilidade de materializar o TG.

^{vii} Em *italico* estão as competências expostas nas sugestões, presentes na página 31 do PF, dedicadas às possíveis atividades aplicáveis à sub-unidade: 4. – Temas/Problemas do Mundo Contemporâneo.

– Competências Formativas Específicas

- Promover a integração de saberes (perspetiva interdisciplinar).
- Desenvolver a capacidade de problematização.
- Analisar e interpretar textos de índole filosófica.
- Reflexão filosófica sobre os problemas filosóficos.
- Reflexão filosófica sobre problemas do nosso tempo – que são do interesse de todos.
- Fomentar o espírito humanista e humanitário nos alunos, dando-lhes possibilidade de materializar o espírito solidário em acções que contribuam para o melhoramento das condições da comunidade local.
- Relacionar conteúdos.
- Exposição oral e escrita de ideias.
- Atividade constante de argumentação e interrogação.
- Escolher a sua perspetiva, apresentando argumentos próprios.
- Fomentação do pensamento crítico.
- Leitura crítica e compreensiva de textos.
- Pesquisa e seleção de informação.
- Negociação de interpretações.
- Competência argumentativa.
- Adquirir e utilizar de forma correta os conceitos fundamentais de filosofia.

Conteúdos da História da Filosofia

- Platão, *A República* – Alegoria da Caverna.
- Filosofia Antiga: A Origem da Filosofia.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos – contexto histórico e pertinência da sua existência.
- Relacionar ética deontológica e ética utilitarista com a D.U.D.H.
- Conceitos chave: Sociedade civil; Direitos Humanos; Filantropia; Humanismo; Ética; Altruísmo; Moral; Solidariedade; Estado; Humanitário; Norma; Valores; Responsabilidade; Consciência civil; Responsabilidade social; Equidade; Liberdade; Fraternidade; Política; Voluntário; Justiça;

Conteúdos Filosóficos:

3.1 – A Dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência valorativa.

3.1.1 – Intenção ética e norma moral.

3.1.2 – A dimensão pessoal e social da ética – o si mesmo, o outro e as instituições.

3.1.3 – A necessidade da fundamentação da moral – análise de duas perspectivas filosóficas.

3.1.4 – Ética, direito e política: Liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; Justiça e equidade.

4 – Temas e Problemas do mundo contemporâneo – Os Direitos Humanos.

- Os Direitos Humanos e a globalização.
- Direitos Humanos e os perigos num mundo
- Compreender o aparente conflito entre ética e o interesse individual
- Compreender o aparente conflito entre ética universal e interesse nacional
- Compreender o aparente conflito entre a ética universal e (outros) interesses: Religiosos; Económicos; Sociais; Culturais;
- Reflexão sobre a riqueza e diversidade dos valores.
- Conceptualização e problematização.
- Aproximação linguística de conceitos (humanitário v.s. humanístico/ ética v.s. moral; solidariedade v.s. filantropia)

II – Calendarização e Organização.

Calendarização e organização do Trabalho de Grupo (TG)	
Datas	Fases importantes
Data de Início do trabalho de grupo.	1 ° Constituição do grupo, escolha dos elementos.
3 de setembro ^{viii}	2 ° Instituição de regras no grupo que fomentem o espírito democrático.
Data de conclusão (trabalho escrito)	3 ° Elaboração de Atas - Registo em ata das ideias dos alunos.
10 de Setembro. (3 aulas!)	4° Planificação do projeto – estrutura, objetivos e marcação de reuniões.
Apresentação do Trabalho à turma	5° Definição e divisão de tarefas.
17 de Setembro.	6° Criação de cronograma do grupo e de cada elemento que o constitui.
NOTA: Os alunos neste TG terão que entregar o produto final como grupo. Não serão aceites trabalhos independentes do grupo, assim como não haverá possibilidade de entregarem o trabalho depois da data limite apresentada aqui no guião.	

- O trabalho escrito terá que ser desenvolvido no prazo estabelecido.
- A sala de aula servirá como espaço de organização dos grupos, procedendo às investigações durante as aulas.
- Os alunos poderão trazer da biblioteca alguns livros para ir dando corpo ao trabalho.
- O computador não terá lugar em sala de aula. Esse tipo de investigação não terá lugar na sala de aula.
- As aulas poderão servir também para esclarecimento de dúvidas que possam existir.
- Este trabalho de grupo está pensado para que a percentagem a ser dada para avaliação seja de sessenta por cento para o trabalho escrito e quarenta por cento para a apresentação.
- Contudo, esta cotação é provisória, pois a percentagem final não é definitiva, uma vez que está aberta a negociação.

^{viii} Obviamente a data aqui presente é fictícia. Esta data é a do momento da elaboração do Relatório de Estágio, serve para tornar mais claro o projeto.

III – Introdução: ideias gerais sobre o Trabalho de Grupo.

Este é um trabalho que se enquadra na última parte do Programa de Filosofia dedicada ao décimo ano. Serve como culminar de um ano que teve muitos desafios. Os objetivos deste Trabalho de Grupo passam também pela superação dos desafios que esta atividade representa para os alunos. Este Trabalho de Grupo é o último desafio deste ano, e promove diferentes tarefas que permitirão o desenvolvimento de algumas capacidades dos alunos. Aqui estão algumas dessas competências: a autonomia do aluno, que é exigida para a realização das tarefas; a responsabilidade pelo trabalho conjunto; a capacidade de intervir na divisão e na distribuição de tarefas; a capacidade de ouvir o outro, mostrando abertura a ideias e contributos diferentes dos seus; o cumprimento dos prazos estabelecidos quer nas diferentes etapas de realização do projeto, quer na entrega final; a capacidade de esboçar um plano, bem organizado, onde cada elemento tenha a sua função; a integração de cada fração do trabalho, de cada elemento, como se o projeto de um puzzle se tratasse.

O objetivo desta proposta de Trabalho de Grupo é, também, propiciar o bom ambiente entre os alunos, desencadeando a oportunidade de integrar os alunos numa *comunidade de pares* que propicie o crescimento de todos. Os alunos terão a possibilidade de interagir entre eles, responsabilizando-se pelo produto final. É importante integrar alunos introvertidos com extrovertidos num mesmo trabalho, onde o contributo de cada um é essencial. Cada elemento representa uma parte importante de igual modo para o trabalho final. A troca de ideias entre todos permitirá que todos se sintam valorizados e entusiasmados na elaboração do Trabalho de Grupo.

É importante que os alunos percebam a dimensão de conjunto, estando todos a trabalhar para o mesmo fim. Esta dimensão evitará que alguns alunos se sintam isolados ou marginalizados, e responsabilizará cada elemento na concretização da sua tarefa. Espera-se evitar, assim, os elementos mais *preguiçosos* que se apoiam nas capacidades dos outros alunos. Com esta finalidade, a avaliação será transparente, promovendo a crítica aberta, se alguns alunos não trabalharem tanto como os restantes. Os alunos estarão conscientes que se não trabalharem poderão prejudicar os restantes elementos. Contudo, serão eles os mais prejudicados se não trabalharem, se forem *preguiçosos*, se não cumprirem com as suas tarefas, se não entregarem o seu trabalho no dia estipulado.

IV - Guião – questões para Trabalho de Grupo.

Este Trabalho de Grupo visará reunir as respostas a diferentes questões. O trabalho final será exposto à turma, havendo a possibilidade de ser apresentado à escola, se surgir oportunidade para tal. É importante que este trabalho tenha como consequência natural o desenvolver de uma ação de solidariedade por parte de cada grupo, inspirada pelo espírito humanista da DUDH. Este trabalho tem como escopo o contributo dos alunos para melhorar a comunidade local. Deve ser eleito um responsável por cada grupo. O eleito será responsável pela organização e dinamização dos trabalhos de grupo. A divisão de tarefas deve ser feita em clima e diálogo democrático com direito a votação. O responsável de cada grupo tem a prerrogativa de desempatar alguma votação que mantenha os mesmos votos para cada opção. Contudo, deve decidir após apresentação dos argumentos de cada posição e após medir os prós e contras de cada possível decisão.

1 – Fazer uma leitura do Livro VII da obra *República* de Platão. A *República* existe na biblioteca da escola. Contudo, será distribuída uma versão digitalizada para o email da turma.

1.1 – O ex-prisioneiro, uma vez no exterior, está a salvo das sombras. Possui o conhecimento de que precisava. Então, por que razão terá o ex-prisioneiro regressado à caverna? Justifique a sua resposta. (resposta com um mínimo de 500 palavras – máximo de 750)

2 – Após ter lido atentamente a Alegoria da Caverna de Platão, analise o pensamento de um autor que foi influenciado pelas palavras de Platão. As palavras de Bryce Haymond^{ix} foram as seguintes:

“[...] Pessoas ao longo da história ligaram a sua situação aos mesmos conceitos ilustrados na alegoria de Platão – a humanidade ignora a sua situação e que existe no exterior uma forma mais elevada de verdade e realidade. Alguns especularam que existiram muitos que conseguiram “escapar da caverna” ascendendo ao iluminado esclarecimento. Estes indivíduos podem incluir Sócrates, Jesus e os seus apóstolos, Gandi, [...] e Martin Luther King Jr.. É interessante recordar que quando estes indivíduos tentaram “reentrar na caverna” e trazer os

^{ix} HAYMOND, Bryce – *A modern worldview from Plato's Cave*. United States: Brigham Young University, 2005

restantes até à luz exterior, eles foram gozados, rejeitados e mortos, tal e qual como Platão explica na sua Alegoria da Caverna. Os prisioneiros não quiseram abandonar o conforto da caverna.”^x

2.1 – Bryce Haymond defendeu que pessoas como Martin Luther King, Mahatma Gandhi, Madre Teresa de Calcutá e Nelson Mandela, que tanto contribuíram para a evolução dos direitos humanos, representam o ex-prisioneiro que regressa à caverna. Concorda com Bryce Haymond? Como podem estas pessoas (cujos nomes estão sublinhados) serem relacionadas com o ex-prisioneiro no seu regresso à Caverna? Justifique a sua resposta. (resposta com um mínimo de 2000 palavras – máximo 2500)

2.2 –E o ser humano em geral pode ser relacionado com o prisioneiro e todo o contexto presente na Alegoria da Caverna? E o aluno, em particular, pode ser relacionado/a com o prisioneiro na caverna de Platão? Justifique a sua resposta. **(IMPORTANTE: Esta questão é para cada aluno, todos os alunos devem responder individualmente à questão 2.2.– resposta com um mínimo de 1500 palavras – máximo 2000)**

2.2.1. – Indicar o que representam: os prisioneiros, a caverna, os transportadores de objetos, as sombras, os objetos, o sol, a noite, a fogueira.

3 – Leia com atenção a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). A Declaração está presente nas páginas número 163 a 165 do vosso manual *Contextos*. É importante ter em conta que a DUDH surge após ocorrerem duas Guerras Mundiais, como é possível ver no preâmbulo da DUDH. Assim, a DUDH surge como reação aos “atos de barbárie que revoltam a consciência da humanidade.”

3.1 – Relacione o papel exercido pelo Sol, presente no exterior da caverna de Platão, com o papel que esta declaração desempenha na orientação da Humanidade. Justifique a sua resposta. (resposta com um mínimo de 750 palavras – máximo 1300)

^x Tradução livre a partir das seguintes palavras do autor, Bryce Haymond: “[...] people throughout history have likened their situations to the same concepts illustrated in Plato’s allegory – that mankind is ignorant of their situation and that there is a higher form of truth and reality out there. Some have speculated that there are many that have been able “to escape from the cave” into enlightenment. These individuals could include Socrates, Jesus Christ and his apostles, Gandhi, [...] and Martin Luther King Jr. Interesting enough, when this individuals have tried to “reenter the cave” and bring other to the light, they have been laughed at, rejected, and killed, just like Plato explain in his Allegory of the Cave. The prisoners did not want to leave the comfortable accommodations of the cave.” HAYMOND, Bryce – *A modern worldview from Plato’s Cave*. United States: Brigham Young University, 2005, p. 13.

3.2 – Responder a todas as questões (3.2.1, 3.2.2. e 3.2.3) *juntando-as numa só resposta* : (resposta com um mínimo de 2000 palavras – 3000). Seja um membro atento da sua comunidade!

3.2.1 – O que são direitos inalienáveis?

3.2.2 – Serão estes artigos da DUDH inteiramente cumpridos? Justifique a sua resposta

3.2.3 – Verifique se esses direitos são respeitados, quer ao nível da sua comunidade local, quer ao nível da comunidade nacional, quer a nível da comunidade mundial. Os alunos devem relatar as infrações detetadas, identificando os artigos não cumpridos.

3.2.4 – Os alunos, para fundamentarem as suas posições, devem para além de usarem a bibliografia que aborde a DUDH, consultar os diferentes meios de comunicação social: rádio, internet, revistas, jornais, blogs. Desta forma, reunirão a documentação necessária, colocando-a em anexo, de forma a justificar as suas posições.

4 – Encontre uma forma de contribuir para a consciência humanista presente na DUDH. Existem múltiplas formas de contribuir para melhorar as condições do mundo em que vives e das pessoas que o habitam. Basta que encontres uma para fazeres a diferença!

4.1 – Desenvolva uma ação solidária para com a comunidade, que ajude na construção de um mundo melhor. Desenvolva um projeto que indique a sua ação solidária, quem vai ajudar e como o vai fazer. Materialize o seu projeto elaborando um foto-documentário, a ser apreciado na apresentação final do TG. (resposta com um mínimo de 400 palavras)

5 – Relacione esta experiência com o conteúdo lecionado ao longo do ano. (resposta com um mínimo de 1500 palavras)

6 – Após uma análise ao conteúdo presente na DUDH, reflita sobre o mundo contemporâneo e identifique um direito que fosse importante acrescentar à Declaração. Justifique a sua resposta. (resposta com um mínimo de 1000 palavras)

7 – Tarefa opcional (é valorizado quem a faz, mas não é prejudicado quem não a faz). Realize um vídeo, de curta duração, relacionando a Alegoria da Caverna com a Declaração Universal dos Direitos Humanos ou com a ação solidária que foi desenvolvida. O vídeo será uma interpretação contemporânea da Alegoria da Caverna. Haverá liberdade criativa na elaboração do vídeo, apenas condicionada pela necessária conjugação da Alegoria e da DUDH. A DUDH substituirá o papel do Sol na A.C. (vídeo com um máximo de 15 minutos)

Nota: Apresente sem falta o trabalho escrito na data indicada.

V - Distribuição dos alunos por grupos

Constituição dos grupos - [5 alunos por grupo]				
Grupos	Nome dos alunos (e respetivos números)^{xi}	Área Solidária – título	Instituição/ O.N.G.	Intervenção solidária
1]	Amadeu S. (1), Amélia M. (2), Ana J. (3), Aristides S (4) Bernardo (5),	Combater a fome	Banco Alimentar Contra a Fome	Recolha de alimentos e distribuição.
2]	Berto A. (6) Bruno R. (7) Carla M. (8) Carolina A. (9) Cátia F. (10)	Crianças – sorrisos em construção.	[...]	Recolha de brinquedos, de livros e material desportivo.
3]	Daniela C. (11) Daniel E. (12) David L. (13) Emanuel S. (14) Elias L. (15)	Amigos não se abandonam.	[...]	Procura de famílias para adotar cães abandonados
4]	Fábio S. (16) Filipa F. (17) Francisco R. (18) Gil L. (19) Jéssica C. (20)	Idosos – diversão em maturação.	[...]	Acompanhar idosos em atividades lúdicas.
5]	Jorge M. (21) Luiza E. (22) Mário I. (23) Néilson S. (24) Teresa C. (25)	Consciência ecológica	[...]	Recolha de pilhas, reciclagem de materiais. Plantar árvores.

^{xi} Estes nomes não se reportam aos meus alunos de filosofia, quando do meu estágio na Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima. Recordo que não realizei este TG no estágio. Os nomes fictícios justificam-se pela intenção de possibilitar uma melhor leitura do guião. Optei por não colocar os nomes dos alunos da ESJML, pois não tiveram acesso a este TG e também como proteção das suas identidades.

VI – Auto avaliação ^{xii}

Auto avaliação					
Nome do aluno :	Nº	Grupo:		Instituição	
Tópicos: O meu nível de/do...	1 – Muito insatisfatório	2 – insatisfatório	3 – Suficiente	4 – Bom	5 – Muito Bom
cooperação com os meus colegas foi...			X		
participação voluntária no desenvolvimento do trabalho final foi...	X				
intervenção no trabalho de grupo foi...		X			
respeito e tolerância para com os meus colegas foi...				X	
organização e definição de etapas foi...					
avaliação do ambiente de trabalho entre colegas foi...			X		
desempenho particular na apresentação oral conjunta do TB foi...					X
produto final do meu grupo de trabalho foi...				X	
meu desempenho pessoal na minha parte do trabalho foi de...		X			
Sobre esta avaliação em particular desejaria acrescentar o seguinte:					

^{xii} As respostas apresentadas representam apenas a intenção de dar maior realismo à proposta aqui apresentada. As percentagens da avaliação não estão presentes, pois devem estar de acordo com os critérios de avaliação da escola.


VII – Hetero avaliação do próprio grupo. ^{xiii}

Hetero avaliação (dos membros do grupo)	Sim	Não
Houve bom ambiente?	X	
Existiu organização?		X
A divisão de tarefas foi pacífica?	X	
Todos cumpriram com o que lhes foi pedido na divisão de tarefas?	X	Quem ? _____
Todos compareceram nas reuniões marcadas?	X	Quem? _____
Houve alguém que trabalhou menos?		Quem? _____ X
Houve algum aluno que se trabalhou mais?		Quem? _____ X
Preferia ter trabalhado sozinho?	X	
<u>Sobre esta avaliação em particular desejaria acrescentar o seguinte:</u>		

^{xiii} As respostas apresentadas representam apenas a intenção de dar maior realismo à proposta aqui apresentada. As percentagens da avaliação não estão presentes, pois devem estar de acordo com os critérios de avaliação da escola.

VIII – Hetero avaliação de todos os grupos – apresentações.^{xiv}

Hetero avaliação - Avaliação das apresentações dos projetos elaboradas pelos restantes grupos.												
Questões	Houve dinâmica?		Houve Organização?		Houve diversidade de recursos?		Foi uma apresentação pertinente?		Existiu clareza no discurso?		Algum aluno se distinguiu dos outros?	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim
Grupo 1	X			X	X		X			X	X	Quem? _____
Grupo 2		X	X		X		X		X		X	Quem? _____
Grupo 3	X		X			X		X		X	X	Quem? _____
Grupo 4		X	X		X			X	X		X	Quem? _____
Grupo 5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Quem? _____
Sobre esta avaliação em particular desejaria acrescentar o seguinte:												

Nota Importante:	Os Trabalhos de Grupo (TG) representam uma oportunidade de trabalho conjunto entre alunos, muito importante para a vossa formação. O TG em sala de aula implica uma capacidade de cooperação, essencial para o vosso desempenho futuro – quer enquanto alunos, quer enquanto profissionais, independentemente da área profissional que escolham –. Todos vocês conhecem o monstro Frankenstein, criado por Mary Shelly, dotado de um corpo cheio de “cortes e colas” – não façam tal monstruosidade no vosso trabalho de grupo! –. Um TG só será valioso para vocês se existir trabalho de equipa: reflexão, diálogo, divisão de tarefas, capacidade de trabalho, dinamismo e muita organização! A divisão de tarefas só pode surgir após traçarem conjuntamente um projeto do que querem para o vosso trabalho. Coletivamente, vocês devem definir qual o todo que ambicionam e qual a parte que cada um fará, tendo sempre em conta a futura integração dessa parte no produto final. Caso contrário, será uma monstruosidade, um mero amontoar de dados sem coerência. Sintam prazer no desenvolvimento do vosso projeto e envolvam-se – respeitando-se uns aos outros e dialogando com tolerância e abertura às ideias dos colegas – nesta experiência. Divirtam-se trabalhando!
	Fonte da Imagem: http://www.123rf.com/photo_7699415_cartoon-frankenstein-kid.html
	Márcio Matos

^{xiv} As respostas apresentadas representam apenas a intenção de dar maior realismo à proposta aqui apresentada.

5] ANEXO – UJ

Uma experiência na
Universidade Júnior.

Relato de uma outra experiência: Universidade Júnior

Ao longo da elaboração deste Relatório de Estágio, tive a oportunidade de comprovar a existência de diversos trabalhos que foram influenciados pela *Alegoria da Caverna* – ou, pelo menos, que partilham com ela algumas semelhanças, já que a influência em si nem sempre pode ser comprovada –. A alegoria mostra-se, também por isso, um recurso fascinante pela sua riqueza, que pode ser utilizada em diferentes funções, para realizar diversos objetivos – nomeadamente servir como um notável recurso pedagógico –. Julgo que um professor de filosofia pode, por exemplo, ousar criar um guião para elaborar uma dramatização da alegoria de Platão. Fazer uma encenação e uma interpretação contemporânea da *Alegoria da Caverna*, pode ser algo ambicioso e atrevido, mas poderá contribuir para a felicidade e dedicação dos alunos, e, até, como prémio pelo seu desempenho durante o ano letivo. Todavia, não sendo propriamente um projeto megalómano, exige grande esforço do professor. Uma peça de teatro, mesmo com o amadorismo da escola, exige grande coragem e responsabilidade. Sendo atrativa a ideia de realizar em conjunto com os alunos uma peça de teatro baseada numa interpretação contemporânea da A.C., este projeto não deixará de ser um extra a realizar futuramente. Esta poderia ser uma das experiências a realizar na escola, durante o ano lectivo. Todavia, pude vivenciar outra experiência relacionada com a alegoria e exterior ao meu estágio na ESJML.

A Universidade Júnior^{xv} (UJ) é um programa da Universidade do Porto aberto a todo o país, para iniciação ao ambiente universitário, no qual as crianças e jovens do país podem ficar a conhecer as diferentes faculdades da Universidade do Porto, assim como diversas unidades de investigação. Neste ano de desafios, como a realização do estágio e a elaboração deste Relatório de Estágio, tive a oportunidade de viver a

^{xv} É possível aceder à apresentação da Universidade Júnior no seu sítio: “Se estás a frequentar, neste ano letivo (11/12), **entre o 5.º e o 11.º anos de escolaridade**, junta-te a milhares de jovens que vão experimentar um Ensino Superior. De segunda a sexta-feira, entre as **9h e as 18h**, poderás participar em diversas atividades e projetos de investigação em áreas tão diversificadas como as ciências, as tecnologias, as humanidades, as artes ou o desporto. A Universidade Júnior (U.Jr.) é o maior programa nacional de iniciação ao ambiente universitário para os estudantes do ensino básico (2.º e 3.º ciclos) e secundário. Aqui tens a oportunidade de conhecer as catorze faculdades da U.Porto, assim como várias unidades de investigação” <http://universidadejunior.up.pt/>

experiência de ser monitor na Universidade Júnior na atividade *Jovens Filósofos*, sob a orientação do formador Tomás Magalhães Carneiro. Estas atividades realizaram-se de segunda a sexta-feira, das nove da manhã às dezoito horas. O formador Tomás M. mostrou-se disponível para ouvir e colaborar na minha intenção de realizar uma atividade relacionada com a *Alegoria da Caverna*, de forma a enriquecer este Relatório de Estágio com mais uma experiência. Esta experiência ficou reservada para anexo de forma a não retirar protagonismo à proposta principal, ou seja, o guião de trabalho de grupo que estará destacado no corpo de texto. Passo, então, a expor o produto final da atividade que realizei, destinada à Universidade Júnior, que teve o enriquecedor apoio de Tomás Magalhães Carneiro.

A atividade *Jovens Filósofos* possui quatro exercícios, sendo dois realizados da parte da manhã e os outros dois da parte da tarde. Os exercícios com a *Alegoria da Caverna*, pensados para *Jovens Filósofos*, podem ser usados em conjunto, mas também possuem o seu valor de forma independente podendo, por isso, serem apresentados individualmente. Deve ter-se em atenção que para estas atividades interessa, apenas, o contributo dos alunos, cabendo aos monitores a tarefa de orientar, dirigir ou clarificar o contributo dos alunos. É, por isso, em função do diálogo entre alunos que estes exercícios se sustentam. Logo, a intervenção do professor é, desejavelmente, reduzida. Quero com isto apenas dizer que a função do professor é a de fazer cumprir as regras do diálogo entre os alunos e não a de contribuir com conteúdo filosófico. As regras serão: ouvir os colegas, falar na sua vez, apresentar razões para as fundamentar as suas opiniões, dar exemplos que ilustrem os seus pontos de vista, ser claro na exposição dos argumentos e procurar que as suas intervenções estejam ligadas dialeticamente umas às outras (pergunta-resposta, argumento e contra-argumento, etc.), e não sejam meros discursos soltos e sem ligação, como costuma acontecer numa normal *conversa de café*.

Estes exercícios^{xvi} irão centrar-se nas quatro fases identificadas por Heidegger na obra *Vom Vessen der wahrheit: zu Platons Höhlengleichnis und Theätet Gesamtausgabe*, que foi traduzida por Ted Sadler na obra que foi trabalhada ao longo do capítulo dois deste Relatório de Estágio. É essencial ter em conta que o tempo

^{xvi} Gostaria de sublinhar que embora estes exercícios tenham sido pensados para a Universidade Júnior, são um sério complemento à discussão da Alegoria da Caverna nas aulas de filosofia no Ensino Secundário. Diálogos como estes são muito importantes para a formação dos alunos. Pude, ao longo do estágio na ESJML, fazer um dos exercícios aprendidos com o formador Tomás Magalhães Carneiro e a receptividade dos alunos foi imediata, atraindo a participação da grande maioria dos alunos que constituem a turma. Esse exercício, prisioneiro voluntário, pode ser visto sob orientação de Tomás Magalhães Carneiro em <http://filosofiacritica.wordpress.com/2012/07/04/jovens-filosoficos-o-que-e-ser-livre-i/> 13 – 09 – 2012, 13h33.

destinado para cada exercício não pode ser estipulado rigidamente. O tempo despendido dependerá sempre do contributo dos alunos. Assim, o que numa turma demore uma hora, noutra pode demorar apenas vinte minutos. Para além de não existir um controlo temporal rígido, também não pode ser esquecido que nestes exercícios não se está à procura que os alunos digam *a resposta certa*, ou a *verdade absoluta*. Os alunos não são avaliados, são apenas alimentados para o diálogo. Se disserem algo absurdo, é possível o monitor não intervir e esperar que outros alunos argumentem contra essa posição. Portanto, se o absurdo suscitar uma batalha de argumentos, então o absurdo é bem-vindo.

1º Exercício – o contexto da *Alegoria da Caverna* (1ª fase – 514 a-515c).

Deve estar sempre presente que o objetivo é que os alunos dialoguem entre si. Logo, não poderei impor conteúdos, pois estes dependem muito do contributo dos alunos. Farei, por isso, uma exposição de momentos que se vão sucedendo ao longo do exercício. Primeiramente, será entregue aos alunos, numa folha individual, a primeira fase que constitui a *Alegoria da Caverna*, havendo depois lugar para a leitura dessa mesma folha. O segundo momento será o da abertura da discussão, através da seguinte frase, extraída da obra de Platão: “ – Semelhantes a nós.”^{xvii} Esta frase é escrita no quadro, enquanto o monitor anuncia a tarefa inicial: os estudantes devem indicar uma semelhança entre eles e nós, entre os prisioneiros e os seres humanos. Os alunos têm cerca de cinco minutos para escrever em que medida é que eles são semelhantes a nós, identificando uma semelhança, devendo ainda justificá-la. Os alunos têm que escrever os seus argumentos com o mínimo de palavras possível, um máximo de quinze já será suficiente.

De seguida, os alunos terão que ler a sua resposta, dando lugar a uma crítica conjunta, em diálogo, de uma das frases lidas e selecionadas pelos alunos. Os estudantes, ao longo do diálogo, poderão dizer algo como, por exemplo: “Os prisioneiros só olham em frente, nós temos tendência a ver só a nossa perspetiva.”. Este momento é constituído por um diálogo extenso, no qual os alunos procurarão, nas diferentes interpretações, confrontar argumentos. Este momento pode durar cerca de uma hora, dependendo das diferentes e interessantes respostas dos alunos que promovem uma discussão frequentemente alimentada por novas ideias que eles vão

^{xvii} PLATÃO – *República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993, p. 318.

acrescentando. Tal acontecimento atesta a diversidade e riqueza da *Alegoria da Caverna*. A seguir à discussão, os alunos poderão indicar a *melhor* semelhança. Deve, no entanto, ter-se em conta a necessidade de os alunos, ao identificarem a melhor resposta, deverem também referir um conceito que explique este critério de *melhor* (mais realista, mais interessante, mais original, etc.). Identificar a *melhor*, é obviamente relativo, mas serve para os alunos continuarem a debater, em função da tese que apresente melhores argumentos. Tal, ajudará a cumprir o objetivo de levar os alunos a compreenderem melhor a *Alegoria da Caverna*. Algumas das semelhanças possíveis estão expostas no quadro seguintes:

1º Exercício – o contexto da <i>Alegoria da Caverna</i> (1ª fase – 514 a-515c).	
(os prisioneiros são) <i>Semelhantes a nós</i> (seres humanos)	
Prisioneiros da caverna	Nós, os seres humanos
São forçados a estar lá, desde a infância.	Nós não pedimos para nascer. Somos forçados a existir.
Só olham em frente.	Temos tendência a só ligarmos à nossa perspetiva. Tal, pode aprisionar-nos.
Eles só vêem sombras.	A nossa infância é muito <i>sombria</i> até adquirirmos a linguagem.
O fogo presente na caverna possibilita sombras que iludem os prisioneiros.	O uso dos sentidos permite-nos aceder a um conhecimento, mas que é limitado. Se confiarmos em demasia nos sentidos, ficamos vulneráveis.
Os prisioneiros nomearam, o que viram, as ilusões, como real.	As pessoas também tomam como <i>o real</i> : o preconceito, a intolerância, o racismo, postura acrítica.
Os prisioneiros deram voz às sombras.	Medo do desconhecido, necessidade de algo. Nascimento de mito e credos.
Querem as sombras. Fogem à dor. Evitam o desconhecido.	O conformismo seguro e estável é sempre melhor que a rutura. Medo de reconhecer o erro e/ou a ignorância (ex. Copérnica e Teoria Heliocêntrica, imposição do geocentrismo até ao século XVI)
O efeito da Luz solar (Ideia de Bem) na obtenção de conhecimento por parte do ex-prisioneiro.	O norte, objetivos, postura crítica, amor à sabedoria.
Retorno do ex-prisioneiro, retorno como libertador.	Consciência moral, reflexão sobre o bem, o correto e o dever. Ser humanista e humanitária. Filantropia e altruísmo.

2º Exercício – Uma libertação primária e insuficiente do homem (2ª fase – 515c -515e).

Neste segundo exercício, é fornecida, aos estudantes, uma folha com a 2º fase da alegoria. Os alunos poderão acompanhar o texto através da leitura do monitor. Posteriormente, o monitor pede aos seus alunos que estes escrevam na folha três conceitos que possam ser relacionados com as sombras presentes na alegoria. Após a conclusão dessa tarefa, é pedido a todos os alunos que leiam os seus conceitos, cabendo a cada um escolher uma definição que ache *melhor*, justificando-a. Surge, assim, espaço para os alunos irem confrontando argumentos, algo que pode demorar até cerca de quarenta minutos. Seguidamente, cada aluno passa a sua folha ao colega do lado, ficando os alunos a trabalhar em pares. Posteriormente, cabe a cada estudante realizar uma pergunta para cada um dos três conceitos do seu colega. O outro aluno é convidado a escolher uma das questões que o colega colocou a cada conceito e a responder. Tal, vai suceder, também, com os restantes estudantes presentes na sala de aula.

Posteriormente, os alunos apresentam perante a turma o seu trabalho e as respostas que deram às questões que lhes foram colocadas. Segue-se a *dissecação* de argumentos, onde os alunos aprofundam as suas posições, à medida que o monitor vai questionando, sucessivamente: Quem concorda? Por que razão concorda? Quem discorda? E por que razão discorda? Isto, tendo como objetivo explorar os trabalhos e as respostas mais incomuns e que possam gerar mais discussão, havendo ainda oportunidade para perguntar se algum aluno possui mais algumas questões que se distingam das que surgiram em sala de aula. Posteriormente, é pedido aos alunos que exponham no quadro os conceitos que relacionaram com as sombras. Os alunos poderão ver todos os conceitos e fazer uma breve conclusão sobre essas relações e a sua pertinência. Alguns dos conceitos que os alunos poderão expor são os seguintes:

O que pode ser relacionado com as <i>sombras</i> da caverna de Platão?		
Preconceito	Amor	Confusão
Drogas	Vício	Comunicação social
Televisão	Arrogância	Gula
Ódio	Fúria	Doença
Pobreza	Carência	Incoerência
Computador	Ganância	Intolerância
Crime	<i>Mal</i>	Morte

3º Exercício – A libertação genuína do prisioneiro (3ª fase – 515e -516e).

O terceiro exercício é muito semelhante ao segundo, no que diz respeito à sequência de momentos na aula. Começando com a leitura da terceira fase, os alunos terão que relacionar o Sol – a sua luz – e a caverna com três conceitos. Cada estudante

escolhe os seus conceitos e, desta vez, escreve também uma pergunta para cada um deles, passando-os ao colega. Posteriormente, o próprio colega terá que responder às questões que o amigo colocou aos próprios conceitos. Poderá surgir a questão – *por que razão é o sol associado ao amor?* –, algo que será respondido pelo amigo de quem colocou a questão. O monitor vai gerindo as intervenções, clarificando os argumentos quando estes surgem muito confusos, assim como vai alimentando a discussão, averiguando *quem concorda?* E *porquê?* *Quem discorda?* E *porquê?*. Posteriormente, os alunos expõem os respetivos conceitos, existindo uma última reflexão sobre as conclusões a que chegaram. Alguns dos conceitos relacionados com o Sol que poderão ser expostos, são os seguintes:

O que pode ser relacionado com o <i>Sol</i> presente no exterior da caverna de Platão?		
Norte	Nobreza	Direitos Humanos
Lei	Bem	Razão
D.U.D.U.	Felicidade	Sentimentos
Virtude	Objetivos	Espírito crítico
Humanismo	Punição	Paz
Amor	Ambição	Felicidade do maior número
Família	Regras	Imperativo Categórico ^{xviii}

4º Exercício – A humanidade do Homem (4ª fase – 516e -517a).

Inicia-se o quarto exercício com a leitura da quarta fase. Cada aluno escreve numa folha uma pergunta filosófica acerca do texto. Normalmente, os alunos fazem algumas questões que têm como intenção levar o monitor a explicar o sentido de uma pergunta filosófica. O monitor deve apenas distinguir essas perguntas das que são de índole empírica, histórica, ou científica. Não é missão do monitor despender muito tempo nessa explicação, bastando definir questões filosóficas como questões que possam ser respondidas usando apenas o pensamento, e não a verificação factual. Posteriormente, os alunos escrevem as questões no quadro. Cada questão surge como mote para o diálogo. O objetivo é deixá-los com liberdade para confrontar argumentos. Este momento poderá levar cerca de uma hora. Se o diálogo não tiver a participação esperada, há sempre formas do monitor ir estimulando o debate com algumas questões – *quem concorda* ou *quem discorda* – procurando as justificações para as respetivas respostas. Estes recursos funcionam sempre como autênticos dinamizadores dos diálogos na atividade *Jovens Filósofos*, na Universidade Júnior. Como conclusão, os monitores

^{xviii} A **negrito** podemos ver possíveis relações que os alunos de filosofia no Ensino Secundário poderiam formar.

podem escrever uma pergunta síntese do exercício e, consoante o ocorrido na sala de aula, o monitor identifica o conceito central da aula e escreve no quadro a questão: *o que é (...)?*^{xix}

Estes são quatro exercícios pensados para cada uma das quatro fases apresentadas por Heidegger. Contudo, a liberdade e a enriquecedora experiência mental que a Alegoria da Caverna provoca permitem que surjam muitos mais exercícios deste género, como, por exemplo, o monitor, depois de ler a A. C., escrever as seguintes questões: *O que é que tu farias se estivesses no lugar do ex-prisioneiro? Retornavas à caverna em socorro dos restantes prisioneiros? Justifica a tua posição.* Alguns educandos responderiam sim, pois é nosso dever. Outros responderiam não, pois receavam que os outros lhe fizessem mal, ou mesmo por mero desinteresse pelas pessoas que por lá permaneciam. Mas, se por ventura, surgisse unanimidade, esta teria que ser combatida. Por exemplo, se todos fossem apologistas do sim, então todos teriam que defender o não, e justificá-lo como se fosse essa a sua posição. O monitor deve sempre desafiá-los a pensar fora da sua perspectiva. Este descentrar da sua posição representa um excelente contributo para a sua formação crítica. Assim, fazer os alunos pensar sobre posições opostas leva-os a confrontar argumentos e a hierarquizar as suas preferências, avaliando *as melhores*. Por exemplo:

a) O filósofo deve servir as pessoas	b) As pessoas devem servir o filósofo.
1 – Cada aluno deve escolher uma posição e justificar.	
2 – Existindo uma maior incidência sobre a posição A ou sobre a B, então devem passar a justificar a posição contrária à sua. ^{xx}	
Nota: <i>Normalmente</i> ^{xxi} aparecem sempre alunos a não perceber a pertinência do exercício, pois já tinham uma posição e a sua resposta preparada. Por isso...	
3 – Pedir aos restantes alunos que não estavam irritados ou desapontados com o rumo do exercício que argumentem a favor da pertinência do rumo do exercício. <i>Por que razão é positivo, útil e pertinente que possamos ver o lado oposto do que pensamos?</i>	

Este seria mais um exercício interessante que podia ser levado para as aulas de Filosofia do décimo ano. Este vasto leque de exercícios que pudemos testemunhar comprova o amplo leque de opções metodológicas que a alegoria da caverna pode

^{xix} Esta questão está dependente das intervenções dos alunos, e é imprevisível o rumo que as sessões com este exercício podem levar. Mas, a título de mero exemplo, posso deixar algumas possíveis questões: O que é o bem? O que é a justiça? O que é a educação? O que é a filosofia? o que é a coragem?

^{xx} É importante que surja aqui o **advogado do diabo**. Alguém que diga *e o que diria alguém que pensasse justamente o oposto? Que argumentos ele utilizaria?*

^{xxi} Fruto da experiência vivida na Universidade Júnior, é frequente os alunos “insurgirem-se” contra este momento do exercício.

suscitar, sendo todos eles passíveis de enriquecerem as aulas da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário. Acabaria com uma última questão que serve tanto para miúdos, como para graúdos – tanto para alunos, como para professores –: *Se lhe dessem a possibilidade de escolher entre uma vida feliz e confortável nas sombras ou uma vida infeliz e desconfortável na luz do exterior da caverna, o que escolheria? Justifique a sua resposta...*

