



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Luís Miguel Teixeira Pereira

**Do Ensino da Filosofia à prática dos Valores**

Luís Miguel Teixeira Pereira **Do Ensino da Filosofia à prática dos Valores**

UMinho | 2016

dezembro de 2016



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Luís Miguel Teixeira Pereira

## **Do Ensino da Filosofia à prática dos Valores**

Relatório de Atividade Profissional  
Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor Artur Manso**

dezembro de 2016

“O que faço quando ensino? Falo. Não tenho outro sustento ou outra dignidade; não tenho outra maneira de transformar o mundo ou outra influência sobre os homens. [...] Esta comunicação pela palavra de um conhecimento adquirido e de uma pesquisa em movimento é a minha razão de ser: o meu trabalho e a minha honra”<sup>1</sup>. (Paul Ricœur, “La parole est mon royaume”, *Esprit*, 1955)

---

<sup>1</sup> “Qu’est-ce que je fais quand j’enseigne? Je parle. Je n’ai pas d’autre gagne-pain et je n’ai pas d’autre dignité; je n’ai pas d’autre manière de transformer le monde et je n’ai pas d’autre influence sur les hommes. [...] Cette communication par la parole d’un savoir acquis et d’une recherche en mouvement est ma raison d’être: mon métier et mon honneur”.

## **Agradecimento**

Da providência me considero peregrino. Agradeço ao Doutor Artur Manso e ao Doutor João Mendes que cruzaram o meu caminho e souberam interpretar o meu gesto. O reconhecimento é verdadeiramente uma das chaves da ação humana. Pena que, às vezes, seja tão desprezado. Sorte ou graça a minha de não cair nas malhas dos fariseus.

## Resumo

O presente relatório, elaborado ao abrigo do despacho RT-38/2011 de 21 de Junho da Universidade do Minho, visa a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Filosofia. Pretende retratar a experiência profissional adquirida, realçando a forma como encaro e vivencio o ensino dos valores na formação de indivíduos autónomos e cidadãos responsáveis. É constituído por cinco capítulos.

No primeiro, procura-se equacionar a problemática dos valores na intricada relação entre o indivíduo e a sociedade. Como estabelecer equilíbrios entre um individualismo característico da nossa época e a necessária coesão social? Como fazer face ao pluralismo e ao relativismo? Hoje, temos a necessidade, mais do que nunca, de educar e formar as jovens gerações no respeito pelos valores humanos, a começar pela dignidade da pessoa humana, evitando o atomismo social e tecendo o *viver em comum*, num toque de criatividade e recriação constante.

Daí, um segundo capítulo, onde procuraremos ver qual o papel da escola na formação dos indivíduos. A escola, no âmbito de uma formação integral, da qual não se pode dispensar, é o principal ator das dinâmicas próprias ao *viver em comum*. E, dentro desse *locus operandi*, qual será o papel da Filosofia? Que pedagogia utilizar no sentido de guiar os alunos nas malhas com que se tece a vertigem da liberdade? Como ensinar o aluno a ser autónomo e responsável?

Dada a complexidade desta tarefa, no capítulo seguinte, propomos a criação da disciplina de *Ética* nas escolas, pois não se trata apenas de formar os alunos nos valores cívicos e nas normas da República, mas de os levar a interrogar-se acerca do *porquê* das opções que fazemos cada dia, no quadro do pluralismo que caracteriza as modernas sociedades democráticas ocidentais.

O quarto capítulo é todo ele consagrado ao Colégio D. Diogo de Sousa, escola católica, onde exerço a minha atividade docente. Apresentamos o seu ideário e o seu projeto educativo, onde a pedagogia dos valores assume um papel fundamental, na abertura a todas as dimensões do ser humano.

Finalmente, no último capítulo, evocaremos uma experiência concreta, onde alguns alunos desta instituição puderam exercer a sua cidadania e sentir a pluralidade consentânea à cultura europeia, através da participação no programa *Euroscola*. Como levar os cidadãos europeus a aderir aos grandes princípios e valores do projeto europeu? Nada melhor que aproximar as instituições europeias de cada um dos cidadãos, a começar pelos mais jovens, levando-os a refletir sobre o ideal europeu e tornando-os participantes na construção de uma cidadania ativa.

O relatório conta ainda com uma introdução, uma conclusão e uma bibliografia.

**Palavras-chave:** Ensino – Educação – Escola – Valores – Europa - *Euroscola*

## Résumé

Ce rapport, préparé sur l'accord de la résolution RT-38/2011 du 21 Juin de l'Université du Minho, vise à obtenir un diplôme de Maître en Philosophie de l'Éducation. Il prétend présenter l'expérience professionnelle acquise, relevant la façon dont je vois et j'éprouve l'enseignement des valeurs dans la formation d'individus autonomes et des citoyens responsables. Il comprend cinq chapitres.

Dans le premier, je cherche à mettre en œuvre la problématique des valeurs dans l'enchevêtrement entre l'individu et la société. Comment établir l'équilibre entre un individualisme caractéristique à notre temps et la nécessaire cohésion sociale? Comment aborder le pluralisme et le relativisme? Aujourd'hui, nous avons besoin, plus que jamais, d'éduquer et de former les jeunes générations dans le respect des valeurs humaines, à commencer par la dignité humaine, empêchant ainsi l'atomisme social et tissant, avec une touche de créativité et de récréation constante, le vivre ensemble.

Ainsi, un second chapitre, où nous allons essayer de voir quel est le rôle de l'école dans la formation des individus. L'école, dans le cadre d'une éducation accomplie, de laquelle ne peut pas être exonérée, est l'acteur principal des dynamiques du vivre ensemble. Et dans ce *locus operandi*, quel est le rôle de la philosophie? Quelle pédagogie partager dans le but de guider les étudiants dans les filets où se tisse le vertige de la liberté? Comment enseigner l'étudiant d'être responsable et indépendant?

Compte tenu de la complexité de cette tâche, nous proposons, le chapitre suivant, la création de la discipline d'Éthique dans les écoles, car il ne s'agit pas seulement de former des étudiants dans les valeurs et les normes de la République, mais de les amener vraiment à se demander le pourquoi des choix que nous faisons chaque jour, dans le contexte du pluralisme qui caractérise les modernes sociétés démocratiques occidentales.

Le quatrième chapitre est tout consacré au collège D. Diogo de Sousa, école catholique où j'exerce mon activité d'enseignant. Nous présentons ici les idées et le projet éducatif propre à cette école, où l'enseignement des valeurs joue un rôle clé, pour l'ouverture de toutes les dimensions de l'être humain.

Enfin, le dernier chapitre évoque une expérience concrète, où certains étudiants de cette institution ont pu exercer leur citoyenneté et sentir le multiculturalisme européen à travers la participation au programme *Euroscola*. Comment amener les citoyens européens à respecter les principes et valeurs de l'Europe? Rien de mieux qu'approcher les institutions européennes de chaque citoyen, en commençant par les plus jeunes, les enseignant à réfléchir sur les idéaux européens et les rendant participants d'une citoyenneté active.

Le rapport comprend également une introduction, une conclusion et une bibliographie.

**Mots-clés:** Enseignement – Éducation – École – Valeurs – Europe - *Euroscola*

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	10
I. A DIFÍCIL PROBLEMÁTICA DOS VALORES.....	13
1. Sociedade em rutura.....	13
2. Individualismo exacerbado .....	16
3. O problema do relativismo .....	18
4. Sentido e valor .....	20
II. ESCOLA E FILOSOFIA .....	23
1. Pedagogia da autonomia .....	24
1.1 Curiosidade/Criticidade.....	24
1.2 Ética da prática docente.....	25
2. A Filosofia no contexto do ensino secundário.....	28
2.1 A didática da filosofia .....	28
2.2 Um novo paradigma organizador .....	30
3. O Valor da Filosofia .....	33
III. A ÉTICA COMO QUESTÃO E TAREFA.....	35
1. Necessidade da ética .....	35
1.1 Como viver e como agir .....	36
1.2 Pertinência do ético .....	37
2. Desafios ao discurso ético.....	38
3. Pluralidade e fontes da ética .....	40
4. Tarefas da sabedoria ética .....	41
5. Finalidades do ensino dos valores .....	43
IV. UMA ESCOLA VOLTADA PARA A CIDADANIA .....	45
1. O Colégio D. Diogo de Sousa.....	45
2. Ideário e Projeto Educativo.....	47

2.1 Ideário Educativo .....	47
2.2 Projeto Educativo .....	50
V. EUROPA E VALORES.....	55
1. O projeto Europeu .....	56
1.1 Democracia e Paz .....	56
1.2 Os direitos fundamentais .....	57
2. Concurso <i>Euroscola</i> .....	58
1.1 Objetivo .....	59
1.2 Participação e critérios.....	60
1.3 Tema.....	61
3. Desenvolvimento curricular do projeto.....	61
3.1 Caracterização da turma.....	62
3.2 Metodologia .....	62
3.3 Seleção .....	63
3.4 Grupos de Trabalho.....	64
4. Jornada Parlamento Europeu .....	65
4.1 Apresentação .....	66
4.2 Perguntas e Debate sobre questões Europeias .....	68
4.3 Conclusões .....	71
4.3.1 Energia e desenvolvimento sustentável .....	71
4.3.2 Política de desenvolvimento da União Europeia .....	72
4.3.3 Futuro da Europa .....	72
4.3.4 Migrações e Integração.....	73
CONCLUSÃO.....	75
BIBLIOGRAFIA .....	79
ANEXOS.....	81

## **Siglas**

UE – União Europeia

CDDS – Colégio D. Diogo de Sousa

## INTRODUÇÃO

O existente é exposto ao plural dos possíveis. Embora o homem não possa justificar a sua existência, pode, ao menos, justificar ou tentar justificar as suas escolhas. E é neste jogo dos possíveis que nasce uma consciência desvelada na vertigem da sua liberdade, dada e reconquistada a cada momento. A ética é a expressão do sentido misterioso dos aspetos da existência. Ela tece de autenticidade o nosso quotidiano e constitui talvez o único desígnio espiritual.

Todos os homens procuram ser felizes, quaisquer que sejam os meios que empreguem para o conseguir. Mas porquê instruir-nos junto de filósofos sobre aquilo que já sabemos tão bem: que existimos, que estamos no mundo e que procuramos a cada momento habitá-lo? Porquê procurar entre os mortos, como guiar a vida dos vivos? Porquê perguntar tais evidências? Talvez porque elas não o sejam assim tanto. Ou então porque a evidência da vida esconde tantos mistérios, a que Mallarmé chama “o sentido misterioso dos aspetos da existência”.

De facto, sabemos muito pouco acerca da vida, basta interrogar aqueles que nos são próximos para o constatar. E mais do que a vida é, de facto, a preocupação maior será sempre o que ela poderá ser. Por todo o lado procuramos sinais e imagens que nos permitam sustentar que a existência não se resume à nossa experiência presente, que está povoada de possíveis, mais do que tudo aquilo que já experimentamos até ao presente.

Assim, a sabedoria ética e o esforço para a conquistar é uma verdadeira missão espiritual que tece de autenticidade a nossa experiência existencial. Esta é uma tarefa de todos, sobretudo dos que atravessam tempos de infortúnio e aflição, ou então a palavra tarefa deixa de ter sentido. A ética abre o prisma dos possíveis, mesmo que apenas um deles fixe o oriente da nossa existência. E mesmo se o existente se expõe ao plural dos possíveis, nenhum dentre eles nos diz ainda em direção do qual ele é conduzido. São precisas mais que palavras, mesmo as mais sábias, para transformar uma possibilidade em promessa. É preciso mais que uma palavra, para que neste plural de possíveis um dentre eles se separe e firme um sentido à existência, para que ela se volte para além de todos os outros.

O objetivo da teoria ética não é construir um “sistema de regras” prontas a “aplicar” diretamente “na prática”, mas sim justificar uma maneira de viver ou um modo geral de agir.

Melhor dizendo, ela fornece elementos de reflexão e formas de raciocínio que permitem responder à questão do *porquê*, que se coloca perante toda e qualquer norma, princípio ou prática social. Porém, um dos problemas é o caráter subjetivo dos valores. Os valores são enunciados por mim, e quem os enuncia torna-se mais importante que os próprios valores enunciados. E cada um que os acredita pensa fazê-lo na crença de que as suas escolhas são suficientes para a coexistência pacífica dos homens em sociedade. Os valores regulam os compromissos comuns pelos quais respeitamos a vida e a propriedade privada, e produzem senão o bem, pelo menos na maior parte dos casos, o bem-estar. Será este acordo mínimo suficiente?

A resposta a estas inquietações é uma necessidade, mesmo uma urgência, no contexto escolar onde os jovens estão emersos, desde a mais tenra idade, num espírito crítico, concomitante a um sentido ético, qualificado, sem qualquer pretensão pelos antigos moralistas, como a formação da consciência moral. Ora, esta formação precisa de recrutar toda uma série de exemplos práticos e experiências que a possam enformar, dar-lhe corpo, e que coloquem os adolescentes e jovens em situação de aprender com a sua própria experiência. Só aquilo que toca a nossa *carne* e que fica impregnado nas nossas vivências, como memória corporal, adquire o sentido de uma experiência fundadora.

Este desígnio é assumido na escola na qual exerço a minha atividade docente. No desenvolvimento deste relatório, mais uma dissertação crítica, vou procurar, no primeiro capítulo, mostrar a necessidade que temos hoje, mais do que nunca, de educar e formar as jovens gerações no respeito pelos valores humanos, a começar pela dignidade da pessoa humana, evitando o atomismo social, tecendo o viver em comum, num toque de criatividade e recriação constante. Tal não se afigura uma tarefa fácil, pois vivemos numa sociedade plural, onde existem diferentes concepções daquilo que é o bem ou então da prática da justiça, a começar pela justiça social, aquela que mais toca as pessoas, porque a que mais imediatamente as afeta. Este é o primeiro dado que é necessário problematizar.

Ora, a escola é o reflexo por excelência do tecido social e das suas complexas e intrincadas relações. E no contexto do mesmo tem de exercer um papel central, não de espectadora passiva, mas de interveniente constante. Daí um segundo capítulo no nosso trabalho, onde mostraremos qual o papel interventivo destinado a ser exercido pela *Filosofia*. Pois, a formação de indivíduos autónomos e cidadãos responsáveis tem, no contexto escolar, de ser realizada a dois níveis. Um primeiro, no âmbito de uma formação integral na transversalidade dos saberes, onde todos

contribuem, na sua especificidade, na iluminação da *praxis* humana e na revelação do homem a si próprio e ao seu desígnio criador. Mas como este plano não esgota a questão, num segundo nível, para integrar as propostas surgidas das discussões, é necessário acima de tudo esclarecer, refletir, contextualizar e, para tanto, deve haver uma disciplina específica que o faça. E mesmo no quadro de uma disciplina como *Formação Cívica*, tal pode levar a um regime de boas práticas, mas não conduz necessariamente a uma reflexão e à justificação de uma prática.

Assim, à falta de uma disciplina específica, este esforço tem de ser operado na disciplina de *Filosofia*, dada no contexto curricular desde o início do ensino secundário, onde o docente consagra ao menos uma unidade letiva a tratar deste assunto. O nosso intuito é sobretudo mostrar que um desafio concreto e mais vasto é colocado ao próprio ensino da Filosofia, que também ele tem de ser continuamente repensado com a ajuda de outros saberes, no caso concreto, a pedagogia e as suas ferramentas.

Contudo, o melhor seria a criação da disciplina de *Ética* nas escolas, pois não se trata apenas de formar os alunos nos valores cívicos e nas normas da República, mas de os levar a interrogar-se acerca do *porquê* de tal prática ou de tal forma de viver no contexto do pluralismo que caracteriza as sociedades democráticas ocidentais. Quais seriam os contornos desta disciplina específica? A isso respondemos num terceiro capítulo, marcado pela ossatura estruturante de um tal saber e da sua especificidade, ou seja, depois de evocar esta necessidade, interrogar-nos-emos concretamente sobre o que é a ética, os seus fins, o objeto de estudo, no contexto mais global da relação intrincada entre a *Filosofia* e os *Valores*.

O quarto capítulo é todo ele consagrado a apresentar o Colégio D. Diogo de Sousa, escola que legalmente se insere no regime especial do Ensino Particular e Cooperativo e que se orienta segundo o modelo da escola católica. As traves mestras deste capítulo assentam no seu ideário e projeto educativo, onde a pedagogia dos valores assume um papel fulcral.

Finalmente, num quinto capítulo, evocaremos uma experiência concreta, onde alguns alunos desta mesma instituição puderam exercer a sua cidadania e sentir a pluralidade consentânea da cultura europeia através da participação no programa *Euroscola*, que inicialmente não deixa de ser um concurso, mas cujas finalidades estão muito para além de um simples programa criado no seio da União Europeia. Este projeto procura levar os alunos a refletir sobre o ideal do projeto europeu tornando-os participantes na construção da cidadania e não apenas meros recetáculos daquilo que acriticamente lhes vão apresentando, tantas vezes como verdades definitivas.

## **I. A DIFÍCIL PROBLEMÁTICA DOS VALORES**

A problemática dos valores enraíza-se na intricada relação entre o indivíduo e o social. Como estabelecer equilíbrios entre um individualismo característico da nossa época e a necessária coesão social? Como fazer face ao pluralismo e ao relativismo? O gesto recriador do indivíduo, na busca de sentido, é uma força ou então uma fraqueza? Algumas questões que procuramos problematizar ao longo deste capítulo.

### **1. Sociedade em rutura**

Refletir acerca dos valores não é uma tarefa fácil. A nossa primeira intuição, ainda antes de aflorarmos esta problemática, é a de fazermos uma espécie de fenomenologia do conceito, interrogando a realidade. Ainda antes da questão dos valores, o que realmente está em causa é a coesão social e a difícil realidade do viver em comum.

A questão do viver em comum tem emergido como uma interrogação crucial nos últimos anos. É de esperar que a mesma assuma grande primazia nos próximos tempos, quer a nível político, quer social, pois estão em causa os próprios laços que estreitamos uns com os outros, isto é, a coesão da própria sociedade.

A interrogação fundamental sobre o viver em comum não diz respeito ao mundo das ideias. Ela é uma das eternas questões filosóficas. No entanto, o que está em causa não é uma dissertação académica, mas a vida concreta de milhões de pessoas atingidas pelas políticas públicas, o desenvolvimento sustentável e a democracia, o mundo digital, os riscos tecnológicos e ambientais, as religiões e o secularismo, o racismo e a xenofobia.

Numa primeira abordagem, pode-nos causar espanto o lugar que hoje ocupa esta questão, já que os homens sempre viveram em comum. A espécie humana só se compreende em sociedade e a sociabilidade faz parte integrante da sua existência e da sua história. Ela está ancorada na sua natureza, na sua essência, se assim o podemos dizer, na sua própria definição.

Na verdade, não é no viver em comum que está centrada a novidade. A novidade está que o viver em comum aparece doravante como um problema, uma fonte de interrogação, um espaço onde o debate é necessário, as análises exigidas, a reflexão imperiosa. O viver em comum perdeu toda a sua evidência. Não é mais uma certeza, nem um conjunto de constrangimentos impostos, mas um edifício a construir, um mundo complexo a explorar.

Ainda há algumas décadas atrás, o viver em comum aparecia como natural e mesmo protetor no plano coletivo, hoje, é fonte de inquietude, de violência, de tensões, de relações de força entre dominadores e dominados e a chamada “revolta dos fracos” mostra a recusa desta dominação na qual cada um se sente esmagado (Droit, 2011: 6).

Entre as múltiplas causas desta situação, encontram-se as tensões económicas e financeiras, dificuldades sociais, novos modos de comunicação, aos quais se juntam a crise dos refugiados, as crispações identitárias, os conflitos ideológicos, religiosos e comunitários. E, no centro de tudo, está o triunfo do individualismo e da mundialização. Não podemos diabolizar nenhum destes elementos. O fundamental é compreendê-los, pois eles constituem o mundo no qual vivemos quotidianamente.

Viver em comum é também refletir e pensar em comum. Através da palavra confrontada de uns e outros, é necessário não deixar que os estereótipos se instalem, pois a confiança e a desconfiança são os dois grandes antípodas do viver em comum. Deste modo, é indispensável confrontar as ideias de uns e outros a vários níveis:

- **Político** - Hoje, a crise social e política fragiliza o campo das esperanças, que tendem a nutrir a aspiração do viver em comum: a esperança comunista com a queda do Muro de Berlim, a esperança liberal com a queda do *Lehman Brothers*; de modo que as esperanças políticas aparecem mais como uma estratégia de conquista do poder, do que propriamente como um projeto ao serviço da sociedade. As esperanças não cultivadas e alimentadas nos espíritos cedem o seu lugar à exploração de medos e humilhações e ao não menos inócua conceito de populismo, tão dirimido atualmente.
- **Económico** - As decisões económicas ou políticas são tomadas muitas vezes debaixo do peso da urgência e da emoção. Por isso, torna-se extremamente complicado querer analisar os efeitos comportamentais e sociais das forças que interferem a dado momento nos processos de decisão. O nível económico atingiu um tal grau de abstração que não se sabe mais se o mesmo serve verdadeiramente a comunidade ou então apenas indivíduos ou interesses obscuros e instalados.
- **Demográfico** - Algumas evoluções que se vão operando ao nível social podem criar fenómenos de rutura. A demografia gera necessariamente desequilíbrios que têm de ser compensados. Se não nos preocupamos com eles, a rutura geracional, sobretudo dos jovens contra os idosos, pode colocar em causa o pacto coletivo e

consequentemente o viver em comum. Estaremos face ao choque de interesses e à emergência da pura individualidade.

- **Psicológico** - Da mesma forma que o mundo do trabalho e a fadiga física nos preocupa, sobretudo das profissões sujeitas a grande desgaste físico, esquecemos o mais importante, ou seja, a fadiga psicológica. É necessário ocupar-se das *almas* e do cansaço do cérebro. A sociedade do cansaço pode instalar-se no espírito dos indivíduos (*Ibidem*).

De facto, enganamo-nos quando pensamos compreender e conhecer o mundo, porque ele nos envolve e nele estamos absorptos. É um erro pensar desta forma. O mundo quotidiano permanece, o mais das vezes, obscuro. Porém, por força de hábito, acabamos por não discernir todas as questões que o mesmo levanta. Uma conclusão se impõe: o mais familiar exige na realidade a nossa maior atenção.

Sobretudo a partir do ano 2000, o coletivo enveredou por uma estratégia de nos proteger do outro, porque a exigência de segurança era a inquietude da sua presença. Este foi um dos episódios maiores de viragem para uma sociedade mais consumidora do viver em comum e da proteção do mesmo, do que propriamente construtora e responsável de novas relações, que possam assegurar a sua perenidade.

Em nome do viver em comum, a nossa sociedade construiu um conjunto de normas que promovem mais a exclusão do que a inclusão. A nossa cultura do *viver em comum* é na realidade um mecanismo de exclusão que faz com que a pessoa seja colocada não diante das suas potencialidades, mas sob o peso dos seus fracassos. Num dos estudos realizados no meio escolar francês, acerca das *desigualdades na escola*, Gilles Kepel mostra que nos subúrbios de Paris o primeiro serviço público que mais criticava os jovens não era a polícia, mas a escola<sup>2</sup>. Tal exemplo é significativo da cultura hodierna.

Se não temos mais a capacidade de alimentar as esperanças coletivas tendentes a promover a adesão a um projeto e, por conseguinte, ao viver em comum, instala-se a tendência a explorar os medos e humilhações, que representam a confrontação face ao outro, à diversidade e à diferença. A violência torna-se então uma forma de expressão contra a injustiça e as desigualdades. As pessoas têm necessidade de criar as suas próprias utopias, mas, se outra saída não lhes é oferecida, pensarão apenas na violência.

---

<sup>2</sup> Outros elementos podem ser encontrados em: KEPEL, Gilles (2012). *Banlieue de la République*. Paris: Gallimard.

Números recentes mostram que a Europa precisará de 50 milhões de estrangeiros para equilibrar a sua população ativa até 2050. Face a esta constatação, como abordar o problema da assimilação, da integração e da identidade? Quando uma identidade é fraca, ela constrói-se na conflitualidade. Este é sem margem para dúvidas um dos assuntos políticos mais difíceis de abordar por qualquer país do mundo ocidental.

Desta forma, diante de nós estão todos os riscos de rutura ou todos os riscos de mobilização. Qual será a resposta? A tentação do fechamento em si, ou, ao contrário, a necessidade de pensar o coletivo, a partilha, a solidariedade? Torna-se imperioso revisitar as antigas solidariedades de modo a criar novas redistribuições, novas articulações entre a esfera pública e o espaço privado do indivíduo. O viver em comum necessitará de novos espaços de partilha.

Neste contexto, a escola será sempre um espaço privilegiado não apenas da emergência de conflitos, mas também do diálogo entre diversas perspetivas e aprendizagem de novas formas de partilha, tendentes a neutralizar conflitos e a possibilitar novas formas de viver em comum. É, portanto, a necessidade de uma nova consciência coletiva que precisamos de despertar. A dificuldade maior que se nos coloca é a impossibilidade de colocá-la em prática sem a respetiva adesão individual. Daí o nosso segundo ponto.

## **2. Individualismo exacerbado**

Uma certa *cultura da irresponsabilidade* ganhou terreno nas últimas décadas, a pretexto de as pessoas já terem sido demasiadamente culpabilizadas no passado pelos regimes autoritários, pelas religiões ou então por práticas e costumes retrógrados. De modo que o próprio património dos ideais democráticos e humanitários começa a ser questionado, já que alguns decidiram fazer dos seus prazeres o centro e umbigo do mundo (Costa, 2004: 30).

O ideal de felicidade é hoje o bem-estar associado ao prazer sensorial. A maior parte das pessoas procuram o prazer pelo prazer e nunca pensam nas consequências éticas do que fazem. É verdade que o prazer é legítimo em todas as suas formas, mas a ditadura de um prazer físico, conseguido a qualquer custo, torna a pessoa dependente do aqui e agora, porque o corpo só é estimulado por algo presente, criando-se uma servidão diante do objeto que contrasta com o desejo de autonomia do sujeito.

Além do ideal da felicidade sensorial, cultiva-se a ideia da vida como entretenimento. Parece que tudo é uma comédia, uma brincadeira, uma contínua Disneylândia. O planeta transformou-se num parque de diversões e a vida é um produto descartável.

Os pais querem habitar o espaço e o tempo juvenil, da puerilidade mental e da contínua forma física, recusando-se, não raras vezes, a transmitir tradições e valores, pois querem ser, a todo o custo, eternos jovens. Os próprios filhos sentem-se naturalmente constrangidos e acabam por perder as suas referências, pois se os pais não têm forçosamente de dar a vida pelos filhos, têm pelo menos de os integrar na sua própria vida.

A capacidade de pensar é seriamente afetada por *enxurradas* de informação, que prejudicam o tempo lento, sólido e convicto, que a cultura do livro e da meditação permitia. As pessoas alimentam-se da moda, porque assim não criam convicções e podem sempre facilmente revestir-se, de um dia para o outro, de uma nova roupagem. Se o indivíduo pode trocar todos os dias de valor, como acontece na cabeça dos adolescentes e jovens, então deixa de ser responsável, instalando-se confortavelmente na *cultura do espetáculo*. Na moral do espetáculo, o valor da pessoa está no seu poder económico e o outro é sempre responsável pelas mazelas do eu. Para existir, o indivíduo tem necessariamente de aparecer, independentemente do talento, do esforço ou da disciplina.

Constata-se que a nossa cultura consente e promove, um poder sem autoridade, a qual é substituída pela celebridade. As personagens mediáticas são vistas com inveja e não com respeito e a crítica das elites é parte integrante do nosso caldo de cultura, pois a maior parte das pessoas que ocupam lugares de relevância social não têm o respeito e a admiração moral. As figuras do poder inspiram predominantemente sentimentos de inveja e desprezo: inveja pelo poder, sobretudo económico ou mediático, que adquiriram; desprezo, porque o seu mérito não é reconhecido. Alguns culpam as elites de não serem portadoras de valores e de explorarem os miseráveis, mesmo que o grupo dos miseráveis e as elites queiram a mesma coisa, não uma guerra, mas um acordo de morte conjunta (*Ibidem*: 31-32).

O conjunto de pessoas apresentadas como modelos de sucesso é limitado o que cria um problema de autoestima individual, pois a vida ordinária e quotidiana de um cidadão dito normal parece que não tem qualquer valor, face aos padrões instituídos, já que o que é anormal passou a ser normal, ou seja, a fama e o sucesso romantizados.

### 3. O problema do relativismo

Uma das problemáticas que está subjacente aos dois pontos anteriores é a questão filosófica do relativismo ético. O relativista considera que as concepções de valores, princípios, bens e outros são relativas, isto é, apenas se consideram válidas ou justificadas no contexto de uma dada cultura, para um grupo determinado de indivíduos ou então em última análise na perspectiva de um único indivíduo. No lado oposto, temos os defensores da existência de princípios éticos, valores universais que são válidos independentemente das concepções particulares de cada um, pois obrigam toda e qualquer pessoa. Como mediar este debate e que conclusões podemos tirar do mesmo?

Certo é que somos nós, que no contacto com as coisas, materiais ou não, lhes atribuímos valor e preferência. Consideramos, por exemplo, a saúde, o dinheiro, etc. No entanto, existem valores que só valem para certos indivíduos, a que poderíamos chamar de *subjetivos individuais*, como por exemplo, um determinado objeto que alguém considera importante, mas que para outra pessoa não tem grande significado. Podemos, também, encontrar outra espécie de valores, que valem não apenas para indivíduos concretos, mas para toda a espécie humana, onde não se levanta grande discussão acerca da validade dos mesmos. Estes estão ligados sobretudo a aspetos sensíveis, que alguns classificam na classe dos chamados *valores inferiores*, valorados de uma maneira positiva não apenas por indivíduos, mas por toda a espécie humana. Trata-se por exemplo dos alimentos, a saúde, o vestuário, etc. São valores que interessam ao homem como ser natural.

Como facilmente constatamos, não existem valores que não estejam em relação com um sujeito. Esta referência pertence à essência daquilo que é um *valor*, ou seja, destinado a ser valorado, creditado por um sujeito. Porém, tal facto parece condenar-nos ao relativismo moral. Ora, não poderemos postular a existência de outros valores, que vão para além destes valores subjetivos e cuja validade seja objetiva, ou melhor dizendo, *trans-subjetiva*, isto é, dependente do sujeito, mas também, de certo modo, para além do mesmo.

Como vemos, a possível existência destes valores pressupõe uma validade independente da valoração feita pelos indivíduos, isto é, estes valores seriam valores não apenas pelo facto de os homens os reconhecerem e valorarem as coisas à sua luz, mas porque se impõem a todos os homens que os devem reconhecer necessariamente (Hessen, 1980: 94). Contudo, a existência

destes valores, chamados por alguns de *espirituais*, de validade intemporal e incondicionais no seu reconhecimento, não deixa de levantar sérias questões.

A simples possibilidade da sua existência é negada pelo chamado *relativismo axiológico*, para quem todos os valores são relativos, pois o que para uns é valor, pode não ser para os outros e vice-versa. O relativismo axiológico professa um *ceticismo* que recusa aos valores qualquer validade objetiva. E apesar de podermos apontar contradições internas ao próprio esforço do cético, que são interessantes de elucidar no decorrer do debate filosófico, não deixa de ser sintomático que ao nível de um conhecimento inicial, o relativismo prático e a indiferença sejam atitudes omnipresentes entre os sujeitos, pelo menos, nas modernas sociedades ocidentais (*Ibidem*: 95).

Evidentemente que podemos dizer que se professamos o relativismo axiológico, todo o entusiasmo por uma doutrina, todo o desejo de convencer dela os outros, deixam de fazer sentido, se não existirem valores objetivos. É certo que no preciso momento em que alguém se dispõe a defender uma opinião e a tentar convencer dela os outros, afirma implicitamente a existência de valores objetivos.

Assim se conclui que o ceticismo axiológico coloca-nos evidentemente o problema mais profundo da validação do conhecimento, ou seja, a validade ou não do ceticismo lógico, pois, a própria demonstração do mesmo enferma a contradição de que se procura demonstrar o valor daquilo que aparentemente não tem ou pode não ter valor, como é, no caso, o conhecimento da verdade. E se o ceticismo, enquanto, por exemplo, dúvida metódica, num estado bastante mitigado, não deixa de ter um valor fundamental no conhecimento da verdade, enquanto posição dogmática, absolutizando o método e fazendo dele um princípio e um fim, cai numa irreduzível contradição e torna-se ele mesmo nocivo numa discussão aberta.

Infelizmente o debate não ganha os contornos deste grau de elevação. As pessoas no meio do individualismo e do atomismo social não seguem estas considerações, procurando apenas defender os seus interesses individuais. Atualmente, o debate resume-se ao conjunto de vantagens que posso ter e a forma de as conseguir. E até o *ceticismo axiológico* e a discussão acerca do mesmo seria já um luxo a que muitos não se dão, em nome de um pragmatismo, que nada tem de pragmático, pois apenas reflete a persecução a todo o custo de interesses individuais sem atenção à dimensão social do ser humano e à sua interação com o outro.

A constatação deste facto torna ainda mais premente o gesto filosófico, que pode contribuir de forma decisiva para elucidar a grande amálgama relativista na qual alguns caem.

A pergunta que se nos coloca, dito de outro modo, o que no fundo todos queremos saber, parafraseando o título de um dos livros mais vendidos nos últimos anos de Michael Sandel<sup>3</sup>, é *o que devemos fazer*, qual a melhor opção a tomar perante as escolhas que a vida nos impõe. A nossa firme convicção e que facilmente pode ser também transmitida aos outros, no caso os alunos, é que a confrontação com o dilema da existência é inevitável e, neste campo da ética e dos valores, ou somos nós a decidir e procuramos alterar, no reino das nossas possibilidades limitadas, o curso dos acontecimentos, ou então outros decidirão por nós.

#### 4. Sentido e valor

Se, como acabámos de constatar, o *relativismo ético* é um desafio, o mesmo pode ser também uma oportunidade. Pelo menos, é nesse sentido que o queremos considerar. O relativismo ético pode ser uma oportunidade, quer para quem o perfilha, quer para aqueles que o contestam, de suscitar novas deliberações, a discussão de outros argumentos e, no fundo, relevar uma aproximação à vida como dinamismo constante.

Elucidativo é o pensamento de Nietzsche, sobretudo o seu gesto filosófico, onde sentido e valor se unem numa interpretação recriadora. O seu pensamento altera radicalmente a fundamentação que podemos fazer dos valores. Emerge uma nova conceção do homem e da vida, ao mesmo tempo que são colocados de lado *outros mundos*. O “mestre da suspeita” dá uma machadada fatal na metafísica clássica e no papel das religiões tradicionais, sobretudo o cristianismo e o budismo, religiões da decadência e do pessimismo: negam a vida presente nas quimeras de um outro mundo.

Nietzsche é um subversor e um provocador que nos convida a questionar e a pensar. Conhecido por filosofar a golpes de martelo, polémico, instigador, mestre da suspeita, pluralista, apresenta um pensamento onde propõe uma crítica contundente dos valores vigentes e ataca a moral do ressentimento, constitutiva da nossa forma de pensar, desconstrói a linguagem e desmascara a falta de sentido de inúmeras convicções.

O niilismo revoluciona a forma de pensar no Ocidente e a filosofia em particular. O âmago do gesto filosófico nietzschiano está em introduzir na filosofia os conceitos de sentido e de valor, os quais permitem compreender o mundo sob uma outra perspetiva. Considerando a filosofia como uma espécie de fábrica de conceitos que expressam interpretações, Nietzsche

---

<sup>3</sup> Este aspeto pode ser aprofundado em: SANDEL, M. (2011). *Justiça. Fazemos o que devemos?*. Lisboa: Editorial Presença.

inaugura uma outra forma de abordagem do ser como *vir-a-ser*, desde o sentido e o valor, como interpretação. No fundo, o mundo que tem valor é o mundo da interpretação, na prática, o único mundo possível, pois os conceitos não dizem algo acerca da realidade, mas exprimem perspectivas.

Não existem fenómenos morais, mas somente uma interpretação moral dos fenómenos. Assim, passamos a colocar no centro o que interpreta, o que avalia, e, ao mesmo tempo, o seu querer, que é avaliar e avaliar é um querer que determina quem avalia através do que avalia. O propósito do autor está em considerar o elemento crítico como criador e, por isso, exige que da própria determinação de um valor façam parte as condições de criação do mesmo. A crítica ao valor dos valores não é mais que a recusa de uma posição indiferente que aniquila tanto aquilo que vale em si quanto aquilo que vale para os outros.

Enquanto avaliador, o humano é produtor de valores, os quais apresentam uma dupla face: precedem avaliações e procedem de avaliações. Em Nietzsche encontramos a recusa de postular um elemento indiferente à determinação dos valores, ou seja, a rejeição a considerar, na determinação dos valores, a falsa dicotomia entre aquilo que valeria em si e o que valeria para os outros. Um sujeito unitário, permanente, idêntico, simples, protótipo das mais variadas tradições metafísicas torna-se obsoleto perante um pensamento que procura acolher, sem restrições, a pluralidade.

A verdade é assim subjetiva, pois verdades indubitáveis, objetivas e eternas não são reconhecíveis. Deus está morto e o homem entregue a si mesmo só pode apoiar-se na vida e nas suas forças. A verdade não pode mais ser uma verdade no sentido antigo, como “*esse*”, mas apenas uma fórmula. O homem, sobretudo nos momentos difíceis da sua vida, cria valores, verdades, nos quais se possa apoiar e que servem de justificativo das suas opções. Esta crença partilhada torna-se de tal forma evidente que depois é extramente difícil romper com ela. E mesmo na filosofia também há aquilo que Nietzsche designa como plebeus: pessoas que seguem as verdades e valores dominantes para serem aceites e aplaudidos. Porém, o verdadeiro filósofo, ao contrário, “vive ‘antifilosoficamente’, ‘contrariamente à sabedoria’ e antes de mais nada *imprudentemente* e sente o peso e o dever de numerosas tentativas e tentações da vida - arrisca-se continuamente, joga o grande jogo” (Nietzsche, 2001: 122).

Aparece uma nova visão do homem, pois o humano é visto de forma condicional e não sob a égide de uma natureza humana universal. O “super-homem” nietzschiano é muito mais aquele que chega a um domínio suficiente de si para ser criador, como o artista ou a criança, do

que o atleta da perfeita soberania sobre si mesmo. “A posição nietzschiana sobre a moral vai muito mais no sentido da dureza consigo mesmo, da disciplina das pulsões, do domínio de si, do que no sentido do abandono às pulsões e à fantasia do arbitrário” (Valadier, 2004: 4). Ao questionar o valor dos valores, o mestre da suspeita não contribui para a relativização dos valores morais na contemporaneidade. Algumas interpretações do seu pensamento podem caminhar nessa direção. Nietzsche não procura uma “destruição da moral em proveito da espontaneidade ou do reino do instinto, o que conduziria a uma moral da servidão” (*Ibidem*: 6). O autor sempre rejeitou este tipo de moral de forma veemente, procurando trazer à luz as ambiguidades de toda a vontade, contidas entre a servidão e a nobreza - o abandono às pulsões, como um escravo, ou o domínio de si como um mestre.

A posição de Nietzsche é extremamente criadora, porque nos coloca precisamente no ponto da genealogia dos valores, incorporando desde dentro um elemento crítico que nos implica desde o início. O risco que podemos correr está na forma de determinar um critério diferenciador, pois ele nunca deixará de ter a sua parte de arbitrário, sujeito às contingências do tempo e do espaço. Nietzsche acaba por revelar um pensamento da vida e da força onde se insiste na importância dos valores para a unidade da vontade e na necessidade de *criá-los* de acordo com as finalidades livremente instituídas pelo eu.

## II. ESCOLA E FILOSOFIA

Acabámos de traçar um quadro dinâmico, onde o viver em comum perde a sua evidência e o indivíduo se encontra entregue a si próprio. Daí que o individualismo possa ser também encarado como um gesto de abandono. Entre o relativismo das posições e dos conceitos e o gesto criador de sentido, como encarar a escola enquanto edificadora de sujeitos responsáveis, cooperantes da sociedade, futuros construtores da mesma?

A escola é o microcosmos privilegiado do macrocosmos que é a sociedade. Todas as formas, padrões, comportamentos, problemáticas, dificuldades que habitam o social convidam-se constantemente a fazer parte do meio escolar. Se a escola reflete a sociedade e dela é tributária a cada instante, também é sobre a influência da mesma que a sociedade se pode transformar. A escola tem de desempenhar um papel pró-ativo na determinação dos grandes desígnios e desafios de uma sociedade aberta e plural.

Como vimos anteriormente, o individualismo exacerbado é o grande desafio atual ao viver em comum, mas é sempre com base no sujeito, nas suas energias, na força da sua convicção que devemos intervir e moldar o viver em comum. O meio escolar é o espaço natural onde o indivíduo se insere na sociedade, um espaço que não pode ser fechado, mas que deve apresentar desde muito cedo aos seus protagonistas, os alunos, os desafios de uma sociedade plural em contínua mudança dos quais os mesmos são já os atores do amanhã, construído no hoje da existência.

A escola, no âmbito de uma formação integral, da qual não se pode dispensar, é também o principal ator das dinâmicas próprias da vida em comum. Qual o seu papel concreto? Que pedagogia utilizar no sentido de guiar os alunos nas difíceis malhas com que se tece a vertigem da liberdade? Como ensinar o aluno a ser livre e autónomo? Que ferramentas mentais se devem adotar para o efeito? Estas são as perguntas a que de modo muito sucinto procuram responder os dois pontos seguintes, acentuando o valor da autonomia e o papel da Filosofia como disciplina escolar.

## 1. Pedagogia da autonomia

O professor precisa de repensar constantemente a sua prática pedagógica. Assim o preconiza Paulo Freire na sua obra *Pedagogia da Autonomia*<sup>4</sup>. Esta é uma evidência que não merece sequer discussão. O problema está em determinar o caminho a seguir. Ora, o autor defende, ao longo de toda a obra, que este esforço está sobretudo na capacidade do professor em desenvolver no seu educando a *críticidade*. Tal projeto está irmanado na crítica direta deste grande pedagogo ao conhecimento *bancário* que se recebe, se deposita e se transfere, consequência direta do novo paradigma da mundialização.

Por que não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e as experiências sociais que eles têm como indivíduos? Esta é a questão fundamental que Paulo Freire coloca. Inicialmente, o professor, assumindo este desígnio, deve respeitar desde logo a pré-compreensão e os conhecimentos possuídos pelos alunos quando chegam à escola e na discussão das temáticas abordar as suas implicações políticas e ideológicas. Depois, dentro do mesmo contexto, o papel da escola é criar um cidadão ativo, crítico e político, comprometido com a realidade social que o envolve.

A escola é o reflexo do mundo, da sociedade, da sua evolução e das suas problemáticas. No despertar da vocação humana, deve ser geradora de novos caminhos que possam ajudar o desenvolvimento do sujeito, no âmbito da sua individuação pessoal e como ser colaborativo, enquanto membro de uma comunidade. Ora, tal deve despertar no aluno o refinamento crítico, que não se pode exonerar à discussão concreta da realidade social e política.

### 1.1 Curiosidade/Criticidade

O enfoque principal do ato pedagógico tem de se concentrar no binómio *curiosidade/criticidade*. O postulado principal que enforma o mesmo é o seguinte: *superar a curiosidade ingénua, recriando-a, através da criticidade, em curiosidade epistemológica, quer*

---

<sup>4</sup> Esta é a última grande obra do autor, publicada no Brasil um ano antes da sua morte, em 1996. Para outros dados conferir: FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

*no sentido de uma aproximação ao objeto de forma rigorosa, quer na interação entre esta e os demais objetos* (Freire, 2002: 15).

Esta eleição da curiosidade e criticidade não deve ser realizada de modo isolado, mas numa estreita interação com o pensamento estético e ético. Trata-se de habitar um mundo que do caos originário e original procura uma ordem, que embora seja incoativa, é uma transformação constante do mesmo. A emergência de elementos constantes do real é um ato artístico de criação e recriação que na própria ordem e emergência mostra a beleza do gesto criador e manifesta a mesma no suporte, ainda que perecível, do criado. A nossa forma de habitar o mundo expressa-se no seguinte adágio: *estar sendo é a condição do ser humano para ser* (Ibidem: 16).

Somos seres histórico-sociais, porque temos a capacidade de comparar, intervir, escolher, decidir, romper. Logo, não é possível pensar a humanidade independentemente da ética, ou seja, a experiência educativa é o lugar privilegiado para a formação humana, porque ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo. O professor, que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigurosidade do pensar certo, nega como verdadeira a fórmula farisaica: “faz o que eu mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que a palavra a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada vale. Pensar certo é fazer certo encarnando a corporeidade do exemplo.

## 1.2 Ética da prática docente

A criticidade e a ética, na prática docente, são duas faces da mesma moeda, pois cada uma, no campo que lhe é próprio, criam e recriam o gesto humano a cada momento, num círculo hermenêutico de contínua interpretação e comunhão: a primeira, chamando a atenção para os conhecimentos e a forma de os apreender; a segunda, urdindo a relação entre a teoria e a prática. Certo é que a ética não diz apenas respeito à corporificação dos conteúdos por parte do docente, nem à responsabilidade inerente à sua função, mas também à formação da personalidade dos alunos e ao diálogo concreto do professor e do aluno com as situações concretas do quotidiano. E como urge uma resposta a todas essas questões que habitam o *mundus vivendi* escolar.

Ora, opera-se, neste preciso momento, um movimento hermenêutico onde a criticidade gera um olhar novo e transformador em relação ao devir histórico-social de um sujeito em mudança. Esse novo olhar, habitado por uma matriz humanista, apoiada no fundamento

fundante da dignidade humana, procura a transformação do devir histórico do ser humano. E é desta mesma forma, num esforço de determinação de atitudes e valores concretos, que se convidam a entrar na sala de aula os livros escritos na vida quotidiana dos sujeitos, que aí são fruto de interrogações e desejos a que o professor tem de dar voz, tematizando a problemática de um quotidiano sempre presente, que precisa de ser constantemente iluminado por uma *praxis* transformadora (*Ibidem*).

Embora todas as disciplinas nos seus objetivos e descritores concretos, na transversalidade da prática pedagógica, tenham forçosamente de ter estes dois aspetos em linha de conta, pois a própria prática pedagógica não deixa de os solicitar constantemente, a Filosofia, enquanto disciplina curricular, pela especificidade do objeto de estudo, pelo método com que se aproxima do mesmo, de cujo pensamento crítico é a trave mestra e, sobretudo, pelo caráter fundante em relação às outras formas de racionalidade, tem responsabilidades acrescidas nesta matéria.

Certamente, na humildade de quem sabe que tem de ser mestra no saber, a criticidade e a ética, que nos outros saberes atuam sobretudo como instrumentos mentais, têm aqui de ser trabalhadas enquanto condições de possibilidade de acesso ao objeto, pois as mesmas determinam o rigor epistemológico e a credibilidade educativa necessárias ao bom desenvolvimento da prática pedagógica. A própria *Filosofia*, no desenvolvimento das suas competências específicas, tem imperiosamente de as estimular, de modo a que as mesmas transbordem para o conjunto de todas as áreas disciplinares e daí para o quotidiano do aluno, como sujeito ativo e cooperante no esforço da aprendizagem.

Numa outra perspetiva, concomitante à primeira, é o próprio professor de ensino do *gesto filosófico* que, na sua prática docente, suscita nos seus alunos este olhar crítico que muito mais que uma ferramenta pedagógica é uma tarefa ética constante. Deste modo, a criticidade está ao serviço da ética e é ela mesmo ética na razão da sua existência e a ética não pode ser que um gesto recriador constante, perante uma *praxis* nunca totalmente balizada, que é necessário constantemente transformar.

Depois de alguns anos de prática docente, não deixa de ser por demais incómodo e objeto de preocupação dois aspetos fundamentais. Quanto ao primeiro, todos sabemos que a escola reproduz a sociedade e as suas problemáticas. Mas, mais do que isso, o espírito de competição desenfreada, por parte de uma globalização económica destruturante, fez-se convidado do cerne do processo educativo escolar. Antigamente, dizia-se que a escola tinha de nos preparar

para os desafios da vida. Hoje, ela tem de nos capacitar para sobreviver num mercado de trabalho altamente competitivo, cujos únicos valores são números e fórmulas de desempenho.

Ora, as palavras de ordem não são mais a criatividade, a competência, o rigor, mas sim a competição e a inovação. É evidente que ao longo da história sempre existiu competição e a mesma é saudável quando cria um estímulo à criatividade, ao esforço pessoal e ao desenvolvimento das práticas de mérito que não podem ser ignoradas. Ao contrário, quando a mesma é absolutizada, torna-se num rolo compressor justificativo de todas as aberrações das sociedades pós-industrializadas.

Quanto ao segundo, refletimos que não podemos parar o curso da história, no entanto, incorporando o espírito do *Renascimento*, podemos e devemos ser os seus mestres e senhores. O espírito mercantil tende a subverter a prática pedagógica através da ideologia da competição, onde o saber se vende, não já em termos de uma conceção pedagógica do homem como depositário, mas na do homem como produto cosmético a transformar, que, segundo a fábrica, diga-se escola, adquire um rótulo, uma marca de melhor ou menor qualidade. Este produto acabado de sair de uma linha de montagem é depois caucionado por um sistema de avaliação externa, cuja *fábrica-escola* prepara o aluno a passar. O mesmo visa mostrar a qualidade do produto e a sua conformidade com os padrões instituídos, de modo que, em termos práticos, chegamos à seguinte definição: este é o aluno  $x$  que frequentou a escola  $y$  e que na avaliação externa teve a nota  $z$ . Este sistema é altamente pernicioso, pois, quanto a nós, tende a criar um aluno que é um *produto estético* e não um sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem. O aluno foi treinado para superar dificuldades, aprendendo conteúdos que depois aplica em exercícios práticos até à exaustão, procurando estar preparado para resolver todas as hipóteses possíveis.

Ora, a criticidade faz parte do método não apenas como uma atitude mental global, daquele que coloca em causa o conhecimento espontâneo, o procura desbastar, afinar as suas imperfeições ou, até mesmo, rejeitar as falsas impressões que podem enganar, mas sobretudo como a construção de um novo horizonte de sentido revisitado, incoativo certamente, como nova tentativa de compreender o mundo e a vida, sempre limitada, sobretudo numa idade mais jovem, pois se tem o sabor da conquista, falta-lhe a experiência do tempo profundo.

O problema está em que a criticidade é utilizada apenas como um instrumento técnico que permite evitar o erro circunstancial ou o *bug* do sistema. O aluno não é colocado na dança dos saberes, no estímulo da criatividade, na resolução do inesperado, mas treinado

incessantemente para apreender conteúdos e aplicá-los à sociedade em casos hipotéticos. A questão é que este tipo de aprendizagem procura a todo o custo colocar, ao menos entre parênteses, a vida, evitando o imprevisível e o circunstancial.

Assim, uma vez abandonado este quadro mental, o aluno fica indefeso e, num novo ciclo de estudo, mais complexo certamente, procura repetir o mesmo esquema, num grau de abstração mais elevado. Chegando ao fim de um percurso e, dependendo do objeto estudado, pode ficar completamente alheado da vida, que foi cortada de todo este percurso e formatado numa forma de pensar que não tem em conta a complexidade do real.

## 2. A Filosofia no contexto do ensino secundário

A Filosofia não se pode exonerar das suas responsabilidades. Precisa de estar atenta e socorrer-se ela também de todas as ferramentas necessárias à compreensão e assimilação de um gesto que se quer sempre renovado.

Assim, tentaremos de seguida refletir sobre as seguintes questões: Será que hoje a filosofia está em condições de nos fornecer um critério necessário para distinguir as interpretações? Será que ainda pode fazê-lo? E em que condições? Será que deseja mesmo propiciá-lo? Qual o papel do ensino da Filosofia no contexto escolar?

### 2.1 A didática da filosofia

A didática da filosofia é o estudo do ensino e da aprendizagem da filosofia. Devemos falar preferencialmente de didática ou de pedagogia? Michel Tozzi, na abordagem que faz, prefere o termo didática a pedagogia (Tozzi, 2009: 1). Da mesma forma que a didática seria preferencialmente *do filosofar* que propriamente *da filosofia*: “a didática, num sentido contemporâneo (desde os anos 1970) focaliza-se sobretudo no triângulo formado pela ligação do professor à disciplina, do aluno ao conteúdo da mesma e na relação entre o aluno (alunos) e o professor (e inversamente) relativamente a este conteúdo” (*Ibidem*: 2).

A sua principal tarefa estaria não numa estrutura monocorde, mas na pluralidade de três vetores: *normativo, prático, crítico e prospetivo*. Do ponto de vista da **didática normativa**, a filosofia visa sobretudo aquilo que é necessário saber: como ensinar a filosofia e o modo de a aprender, o que é preciso evitar, o que os alunos devem saber dizer e fazer, o que devem

aprender por eles próprios, como avaliá-los e classificá-los. “Esta didática é conformadora, no sentido em que define o programa de ensino, os métodos apropriados, ‘didaticamente corretos’, orienta a montante os manuais dos editores e o ato de ensinar no terreno e julga-o segundo a conformidade ou afastamento perante a norma” (*Ibidem*: 1). Este quadro opera uma orientação determinada do ensinamento da filosofia. Se o professor é, de certa forma livre na sua própria orientação filosófica e pedagógica, pelo menos, no tratamento de certos conteúdos, esta liberdade é enquadrada num conjunto de imperativos, como a melhor preparação para os exames. Estes aspetos são poucos sensíveis à inovação didática e pedagógica, talvez julgada um pouco subversiva.

O segundo momento é o que aborda uma **didática prática**, a dos professores que estão no terreno. O professor é aquele que parte de um programa oficial de filosofia e o transpõe num ensinamento efetivo, através de um processo *didático*, que transforma um programa nacional e teórico em atos concretos de ensino e aprendizagem, por parte dos alunos. Este momento tem um carácter geral, que lhe advém de um quadro comum à profissão, como os horários, os programas, as recomendações da tutela ou a utilização dos manuais. Assume, todavia, um carácter singular resultante de múltiplos fatores, como a personalidade e o perfil pedagógico do professor, a conceção pessoal do mesmo acerca do ensino e do papel da filosofia, a formação recebida enquanto aluno, a formação permanente, a atenção aos principais assuntos da atualidade, a forma de preparar os alunos para os exames, entre outros aspetos.

Um terceiro quadro conceptual lança-nos na direção do que poderá ser uma **didática crítica e prospetiva**, a dos investigadores, na dupla função de não apenas estudar o mais objetivamente possível o desenvolvimento do ato de ensinar, elaborando um conjunto de análises críticas, principalmente acerca dos resultados positivos e negativos correlativos aos objetivos pré-determinados, mas também de perspetivar um conjunto de proposições de renovação do mesmo, sobretudo através de experiências piloto segundo modelos experimentais, já colocados em prática e devidamente analisados. Este trabalho prospetivo, quer de professores, quer de investigadores, muitas vezes críticos do modelo existente, é fundamental para o desenvolvimento da didática e do ensino da filosofia.

## 2.2 Um novo paradigma organizador

Olhando agora a realidade concreta, somos confrontados com um conjunto de problemáticas, erigidas em outros tantos desafios, aqui invocados em algumas questões. Como formar alunos pouco atentos e concentrados, adeptos do *zapping* televisivo? Como suprir a falta de pré-requisitos fundamentais à compreensão da linguagem e noções filosóficas, como o domínio da língua? Como interessar os alunos de humanidades pela epistemologia e os métodos da ciência? Ou, num registo diferente, como abordar a questão da religião, a questão do género em ambientes mais fechados? Como abordar a reflexão sobre a homossexualidade ou, num período eleitoral, a filosofia política? E as questões deontológicas respeitantes ao estatuto do ensino e do professor na escola pública e no ensino privado, respeitante à conceção ética ou política numa sociedade aberta e plural?

Uma das novas correntes didáticas do ensino da filosofia, nascida no campo das ciências da educação e apoiada principalmente em trabalhos realizados em psicologia da aprendizagem, parte da definição preliminar de um conjunto de conceitos didáticos, tais como “campo disciplinar”, “objetivo-obstáculo”, “situação-problema”, “conceito-chave” ou “objeto-nuclear”, “matriz disciplinar”, “paradigma organizador” e define didaticamente o filosofar como “um modo de pensar que procura articular, numa relação habitada pelo sentido e pela verdade, as questões fundamentais acerca da condição humana, a sua relação com o mundo, com o outro e consigo próprio e os processos de problematização de questões, de conceptualização de noções e de argumentação racional de teses e objeções” (*Ibidem*: 4).

Esta perspetiva de aprendizagem *do filosofar*, mais do que a transmissão de um saber filosófico por parte de um professor, procura a aprendizagem filosófica favorecendo a aquisição das capacidades filosóficas de base, através de uma pedagogia ativa assente nos seguintes vetores: capacidades e competências dos alunos, diferentes formas e métodos de introduzir as principais noções filosóficas, percursos individuais de leitura dos textos e desenvolvimento do debate na sala de aula. Muitos de nós aprenderam a filosofar escutando e lendo os grandes mestres. Porém, a experiência demonstra que, para muitos alunos, o discurso do professor e o texto filosófico não deixa de ser obscuro pela sua complexidade. Daí a necessidade de didatizar o pensamento, que nunca é autoevidente, através da leitura, da escrita ou a discussão filosófica (*Ibidem*: 9).

Os defensores deste método não o fazem de forma arbitrária. Apoiam-se antes em estudos realizados nas escolas secundárias e na articulação entre o ensino da filosofia e os principais contributos da parte das ciências da educação e de outras didáticas já constituídas, onde é importante o contributo das ciências da linguagem e da didática do ensino das línguas, assim como das ciências da educação, mormente as áreas de filosofia da educação, psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, psicologia social, história das disciplinas escolares e sociologia da educação.

Estas investigações mostram mesmo a possibilidade de desenvolver o ensino da Filosofia estendendo-o à adolescência e até mesmo à infância, onde é manifesto o interesse destes exercícios no despertar da reflexividade, na construção da personalidade, no domínio oral da língua e do debate e na educação para a cidadania. Este é um terreno inédito, onde os investigadores estão sempre a ser surpreendidos pelas capacidades reflexivas das crianças e adolescentes e onde a filosofia pode desempenhar um papel preponderante num tempo de crise de sentido e valores.

Evidentemente que alguns *puristas* do ensino da filosofia criticam esta forma de conceber o ato pedagógico, utilizando o argumento que o mesmo desnaturaliza a essência da disciplina através da importação selvagem de conceitos que lhe são originariamente estranhos. E isto baseado no pressuposto de que a filosofia seria a sua própria didática. De acordo com esta conceção filosófica, quer a didática, quer a pedagogia, além de ser supérflua ou tautológica ao saber filosófico, poderia ser mesmo nociva, contaminando o modo de pensar filosófico pelo *pedagogismo* das ciências da educação (*Ibidem*). Se a nossa conceção é que a filosofia é a sua própria didática, como disciplina autorreferencial, definindo o seu próprio estatuto epistemológico, como o das outras disciplinas, então a didática não poderá ocupar qualquer lugar, pois a filosofia será sempre autorreflexiva, isto é, todo o filósofo começa sempre por perguntar-se o que é a filosofia.

Será que a filosofia pode excluir do seu campo as ciências da educação e a didática da filosofia e fundar-se unicamente no próprio saber filosófico? Tomando como didática o ato de ensinar e de aprender no que respeita a um conteúdo determinado, vemos que a filosofia é central no ato da didática da filosofia, mas que esta última não pode abarcar totalmente aquela. Filosofar não corresponde *ipso facto* a ensinar, pois se podemos ensinar filosofando, como Sócrates, também podemos filosofar sem ensinar, como Descartes. E mesmo procurando as ideias claras e distintas e admitindo que o bom senso é a coisa mais bem distribuída do mundo,

o discurso filosófico não deixa de ser complicado e confuso para os alunos, mostrando que existe um corte epistemológico entre a exposição e a sua receção.

Assim, a didática é um mediador que permite a compreensão do pensamento do outro; ela é um terceiro sem o qual muitas vezes eu não avançarei (*Ibidem*: 10). No entanto, o gesto filosófico está não apenas em compreender o pensamento de um outro, mas, através do mesmo, produzir o meu próprio pensamento. Compreender o pensamento de um outro pode ajudar-me a alimentar a minha própria reflexão, mas não me faz forçosamente pensar. Aprender a pensar é uma arte que necessita de uma aprendizagem, o que implica motivação, esforço e método. “A didática é uma reflexão acerca de todas estas mediações para ajudar os alunos a construir um pensamento” (*Ibidem*). O papel da didática enquanto tal é o de facilitar este processo através de exercícios, situações, confrontações, que coloquem o que aprende num processo ativo.

Daí o interesse de construir uma didática da aprendizagem da Filosofia, tomando em conta o objeto próprio da disciplina: o filosofar e as pesquisas contemporâneas acerca da sua aprendizagem, quer no que diz respeito às condições gerais de apropriação (desejo de aprender), quer na especificidade da tarefa (trabalho crítico). A partir daqui, os principais objetos de aprendizagem a didatizar são os seguintes: os processos filosóficos, desde a problematização, conceptualização e argumentação; as capacidades e competências a desenvolver nos alunos e requeridas aos professores; o comentário de texto e as suas diferentes modalidades; o debate e as diversas formas de escrita filosófica.

Toda a didática encerra os seus pressupostos filosóficos, sempre discutíveis. Esta forma de didática, que o autor classifica mais de *aprendizagem do filosofar* do que *da filosofia*, como já constatamos, procura acentuar que a filosofia é mais o processo de pensamento e menos o conhecimento das grandes teses ou sistemas. Não se acentuam também outros elementos da filosofia, considerada por alguns como um exercício espiritual ou então um compromisso existencial e militante. Nesta ótica, procura-se a verdade como construção, através da confrontação com a alteridade, num olhar que releva a importância da discussão. Ao nível dos grandes filósofos, este gesto estaria mais de acordo com o pensamento de Bachelard, Ricoeur ou Habermas do que com o conhecimento das grandes ideias, verdades ou conceitos, à maneira de Platão, Descartes ou Hegel.

Neste debate chegamos à conclusão, também convicção, que, neste âmbito, o papel da escola é de proporcionar ao aluno um caminho reflexivo, de confronto pessoal, onde este aprenda a filosofar e não apenas a dizer o que os filósofos pensam ou como pensam.

### 3. O Valor da Filosofia

Terminamos este ponto com o debate, também ele necessário, acerca do valor da filosofia, ou seja, da sua imperiosa necessidade, da sua pertinência. Pois este valor do ato filosófico deve ser trabalhado e colocado em cena. Na realidade, em sociedades cada vez mais plurais, é imperiosa uma ética da discussão e a sua primeira forma é a aprendizagem, desde cedo, das ferramentas necessárias a um diálogo rigoroso e profícuo. Aí se impõe o valor da filosofia como a disciplina dos fundamentos, ou pelo menos do questionamento radical, onde as eternas questões que preocupam o homem e a sua existência emergem através de um quotidiano habitado por uma palavra que o revela.

Não estamos aqui a discutir o possível alargamento do saber filosófico, nem os moldes de o fazer, a outros níveis do currículo académico. Queremos mostrar antes a sua pertinência e plausibilidade. A filosofia não será certamente uma *tábua de salvação*, mas a integração progressiva dos alunos no saber filosófico, iniciada em idades mais precoces, pode apresentar vantagens. Uma das principais, dado que a filosofia é a paciência do conceito, seria a possibilidade de uma reflexão mais aturada e progressiva por parte dos alunos.

O valor da filosofia está sobretudo no facto de nos mostrar que a luta contra a *doxa*, cada vez menos esclarecida, arrogante e inculta, é uma tarefa inacabada. Não se trata de procurar ou ser possuidor de uma iluminação, mas de desobscurecer uma realidade complexa, identificando claramente a problemática e os desafios com que somos confrontados, definindo os termos do diálogo com clareza e precisão, propondo respostas, não definitivas, mas pelo menos, apontando caminhos ou perspetivas que podem ser seguidas.

A filosofia pode e deve contribuir para a análise, fundamentação, proposição e adoção de valores tendentes ao viver em comum, numa sociedade democrática, onde todos têm o seu lugar, mas onde é necessário o respeito do outro, a resolução de possíveis dificuldades e, finalmente, a promoção de uma sociedade plural e justa, onde a paz social possa imperar sobre os conflitos possíveis. É essencial que a filosofia dote as novas gerações de ferramentas conceptuais e princípios racionais que possam contribuir para uma reflexão justa e equilibrada sobre as principais questões com que se deparam quotidianamente as novas gerações, num mundo cada vez mais em mudança, onde é necessária uma reflexão permanente.

Talvez esta pretensão seja utópica, mas é o sonho que conduz o devir humano. A capacidade do homem a adaptar-se a novas situações e problemáticas é um dos traços fundamentais daquilo a que podíamos chamar a natureza e o agir propriamente humanos.

### III. A ÉTICA COMO QUESTÃO E TAREFA

Hoje, mais do que nunca, a *ética* enquanto saber é solicitada nas mais diversas áreas. Todas reclamam os seus fundamentos e procuram mesmo escrever a sua carta de princípios ou normas. Neste contexto, é necessário responder a um conjunto de questões, as quais procuramos sucintamente evocar neste capítulo. Que necessidade de um tal saber? Qual a sua tarefa e finalidade? No contexto escolar, não seria desejável que os alunos pudessem ter, pelo menos durante um ano letivo, uma introdução à ética, às suas grandes problemáticas e teorias? Quais seriam as principais linhas orientadoras deste percurso?

#### 1. Necessidade da ética

Uma das causas da crise atual tem a sua origem na ética ter-se tornado adversária da sociabilidade. Deste modo, para que o viver em comum seja possível é preciso reconciliar os ideais éticos com as necessidades de cada um. Este desafio não pode ser relevado sem, por um lado, identificar claramente os problemas e questões, alguns que se vão transmutando no fio do tempo e, por outro, sem um quadro conceptual mínimo de noções e princípios, suficientemente claros e abrangentes, que possam ser constantemente definidos e conduzam a uma discussão e à tomada de decisão sobre bases mínimas de consenso. Aqui chamamos a terreiro a sabedoria ética, enquanto reflexão, quer a montante, quer a jusante da norma, cabendo-lhe o papel de a elucidar ou então de propor soluções em contextos de incerteza ou em situações onde a norma parece estar ausente.

Não é fácil, contrariamente ao que podemos pensar, a tarefa da filosofia e da ética em particular, no que respeita à questão concreta dos valores. A ética não deixa de ser a disciplina filosófica que está mais exposta às críticas da opinião comum. Da mesma forma que todo o homem nunca deixará, em algum momento da sua existência, de colocar-se um conjunto de questões acerca do sentido da vida e do papel que representam as suas escolhas concretas no intrincado tecido social, também é no campo do homem comum, cuja urgência é o agir, que as teorias filosóficas encontram maiores reticências, pois o seu enfoque é o pensar.

A ética é também uma disciplina especial, por duas razões fundamentais. A primeira prende-se com o facto de neste campo do saber ninguém ser ignorante ou desprovido de conhecimento, como o seria noutros domínios. No início de um ano letivo, um aluno de ética

terá sempre no mínimo uma pré-compreensão do objeto de estudo e sobretudo a experiência de muitas vezes se interrogar sobre o caminho a seguir, que opções tomar, a importância a dar às múltiplas facetas da sua vida.

Além dos momentos de dúvida e reflexão, existem também um conjunto de experiências, sobretudo de injustiça, pelas quais já todos passamos ou presenciamos. Nestas ocasiões somos acometidos por um sentimento de indignação ou de revolta perante tais atos que julgamos que não deviam acontecer. Ora, este é um dos exemplos em que tentamos justificar as nossas escolhas éticas. Assim, a ética, como disciplina filosófica, aparece como “uma reflexão sistemática e aprofundada sobre estes dois tipos de questões que já se colocam, de maneira espontânea e mais ou menos explícita, na vida quotidiana de qualquer ser capaz de pensar a sua vida e os seus atos” (Santos, 2012: 31-32).

A segunda razão pela qual a ética é uma disciplina especial diz respeito ao caráter do próprio saber. Enquanto as outras disciplinas procuram fornecer *informações* e *conhecimentos* sobre o mundo, os seus entes, os seres em geral, as formas lógicas, a ética pretende fornecer uma *orientação* para a vida dos seres humanos. Isto não quer dizer que ela não possa ou não queira constituir-se como *saber*. Porém, o seu objetivo último é procurar fornecer instrumentos e procedimentos que levem o humano a saber *como viver* ou *como agir*.

### 1.1 Como viver e como agir

A necessidade de orientação faz-se sentir em todos os ângulos da vida, mormente na nossa relação com os outros e com o mundo. “A ética pretende fornecer instrumentos que nos orientem nas múltiplas opções que somos obrigados a fazer na vida, ou seja, indica modos privilegiados de optar e agir” (*Ibidem*: 33).

Assim, utilizando uma imagem simples, a relação do saber ético com as outras disciplinas seria analogicamente a relação que estabelecemos entre *o mapa* e *a bússola*. Enquanto as outras disciplinas nos fornecem informações acerca do mundo, da natureza e da sociedade, a ética procura orientar-nos na relação com nós próprios, com o outro, quer próximo, quer distante, com o mundo e com a natureza em geral e, para aqueles que acreditam na transcendência, também na relação com o divino nas suas mais variadas formas (*Ibidem*: 31-32). Da mesma forma que quem se encontra situado numa determinada coordenada se pode deslocar em várias direções, optando por aquela que mais lhe convém ou então excluindo outras que não lhe são

tão favoráveis, assim também a ética, como uma bússola, diferencia um conjunto de direções e indica a possibilidade de seguir uma mais favorável.

Além da questão “como viver?”, a que acabámos de nos referir, o desígnio ético manifesta-se sobretudo na resposta à questão “como devo agir?”. A mesma pode ser declinada num sem número de outras questões como, por exemplo: “devo pagar ao João aquilo que lhe devo?”; “devo ajudar o meu amigo Filipe que está com dificuldades económicas?”; “devo dar esmola aos pedintes que encontro na rua?”; “devo escolher os meus estudos de acordo com o meu desejo pessoal de realização ou então na ótica de um futuro que me assegure um trabalho bem remunerado?”. Estas e outras dificuldades fazem parte de um inúmero leque de quesitos com as quais nos confrontamos diariamente.

Não se trata de enunciar apenas factos, mas de recorrer a critérios que possam justificar um dado modo de agir em relação a outros, também eles plausíveis. É, por isso, que estas questões são qualificadas de normativas, pois têm quase sempre no seu âmago o verbo *dever*. Daí, que a resposta a uma questão normativa seja imediatamente seguida da questão “porquê”.

E aqui somos lançado numa terceira perspetiva, ou seja, a tarefa ética não se prende com uma orientação dita “mecânica” do agir, mas inclui igualmente a sua justificação. A sabedoria ética distingue-se deste modo de todos os sistemas de valores que já fazem parte de qualquer tradição cultural partilhada por um conjunto de pessoas e que orienta a sua vida individual e social.

## 1.2 Pertinência do ético

Nunca, como hoje, a preeminência da ética foi tão necessária aos indivíduos. Uma das razões possíveis é a supremacia da lei social da *mimesis* - a imitação do que se “faz” - que não sendo absoluta, leva à criação de uma dinâmica no comportamento social. Ora, este comportamento vai no sentido de o indivíduo prioritariamente se orientar por valores de “sucesso” social e de se concentrar na persecução de objetivos puramente materiais. Tal facto conduz paradoxalmente a uma *inquiétude*, onde pelo menos alguns questionam as práticas dominantes e procuram a reflexão ética como caminho de refundação dos grandes ideais da humanidade.

Uma outra causa é o questionamento dos valores herdados da tradição, sobretudo fundados num sentido religioso da existência. Numa sociedade cada vez mais plural e

secularizada, os indivíduos procuram uma nova fundamentação dos valores éticos e da validade das suas opções, através de argumentos independentes das crenças religiosas. Aliás, não é preciso sequer evocar os sistemas morais fundamentados em crenças religiosas; a própria tradição moral herdada procura acentuar *per se* o seu valor e não a justificação das normas que devem ser respeitadas, ou seja, responder à questão do “porquê”.

Resumindo, a necessidade da reflexão ética prende-se sempre com três ordens de razões que segundo as épocas se tornam mais ou menos prementes:

- a) Os critérios de orientação ética, chamados de valores são frequentemente desrespeitados ou colocados em causa;
- b) Dúvida sobre o próprio fundamento dos valores herdados por tradição;
- c) Novas circunstâncias que tornam as normas vigentes insuficientes.

Se de facto existe um questionamento da tradição e as pessoas de forma irrefletida procuram outros padrões de comportamento, outra razão que nos conduz no sentido da reflexão ética, e da qual é necessário tornar conscientes as novas gerações, são os novos desafios aos quais estamos confrontados, ligados sobretudo ao desenvolvimento da técnica moderna e às suas implicações para a vida humana na Terra. As novas conquistas humanas implicam um conjunto de desafios que colocam em causa não apenas o tempo presente, como condicionam as novas gerações (*Ibidem*).

## **2. Desafios ao discurso ético**

A ética tem de enfrentar um conjunto de dificuldades externas e internas. Entre as primeiras, a mais comum é o considerar que as normas morais são de acesso fácil e evidente através da intuição, de um sentimento moral ou da razão, de modo que não temos necessidade de qualquer teoria ética.

Outra dificuldade, o reverso da primeira, considera que as regras provenientes de teorias éticas são, na prática, inúteis, porque demasiado abstratas ou então ineficazes em alterar comportamentos ou em lutar contra o mal individual ou social.

Ainda neste campo, a própria forma do discurso baseado em finos raciocínios e num certo intelectualismo, o qual normalmente não tem em conta as *emoções*, está em clara desvantagem

em relação a doutrinas morais de inspiração religiosa ou então apoiadas na autoridade de personalidades humanas, cujo poder de persuasão é maior no sentido de levar alguém a acreditar no carácter absoluto das normas morais e no conseqüente respeito das mesmas.

Do ponto de vista interno, ou seja, dentro da formulação da própria teoria ética, as dificuldades são ainda maiores. A primeira e maior de todas é a existência de uma pluralidade de teorias éticas, todas reclamando uma verdade teórica, que não pode ser aferida como no campo das ciências físicas, pois não se encontram numa simples relação de contradição ou então de falsificação. Nas ciências exatas existe um consenso alargado sobre o modo de verificação das teorias científicas, coisa que não acontece no campo das teorias éticas, cuja pluralidade não é suscetível de verificação, pois cada uma tem os seus próprios critérios de validação. É claro que num mundo onde só o discurso proclamado de “científico” é considerado sério e credível isto representa um problema. Quer se avance no sentido de tornar “científica” a teoria ética, quer no sentido de reivindicar para a mesma um estatuto epistemológico deliberadamente não científico, o problema mantém-se.

Acessoriamente ainda existem mais duas críticas que podem enfrentar as teorias éticas. O carácter excessivamente abstrato das regras formuladas face à complexidade das situações da vida lança-nos a questão do *como*, dependente da questão mais radical do *porquê*, a que já nos referimos, que não pode ser respondida com um conjunto de regras de vida populares e diretas. E isto por vários motivos, a começar pelo facto que a ética não é um sistema de regras a aplicar diretamente à vida, considerando esta um produto que necessita de um manual de utilização. Mesmo que assim fosse, um simples sistema de regras estará sempre condenado ao fracasso perante a complexidade das situações que a vida nos apresenta. Além disso, a ética filosófica dirige-se a seres *pensantes*, o que não seria o caso se se apresentasse como um sistema de regras fixo. Aliás, até que ponto esse poderia ser considerado um sistema ético.

À questão como viver, existem duas tentativas de resposta: uma alicerçada na determinação em geral do “bem humano” a que aspiram todos os seres humanos; outra decidida em apresentar um princípio geral do agir tendente a ser observado em todas as ações do sujeito ético. É claro que entre a ideia de um “bem humano” ou a determinação de princípios gerais e a ação humana existe um grande espaço, no qual se colocam delicados problemas de mediação entre o geral e o particular, entre a ideia do universal e a aspiração a uma vida realizada. Perante estas dificuldades, as teorias éticas podem optar por uma de duas soluções: ou entregar o

problema aos destinatários, ou então propor uma disciplina própria, o que se chama hoje de *ética aplicada*.

Outra dificuldade prende-se com a possível impotência da ética em mudar o comportamento dos sujeitos ou então a acusação ainda mais grave de que a problematização das questões morais poderia ser um convite ao niilismo e à descrença em todo e qualquer valor ético. Além de impotente, a teoria ética seria também perigosa. Ora, o problema que se esconde por detrás destas acusações e de que nenhuma teoria ética pode fazer a economia é a questão da *motivação*. Certo é que a única forma de motivar os sujeitos é indireta, fazendo-os pensar e não através de sermões e exortações próprios de um discurso religioso. Se fosse esse o caminho seguido, perderia certamente toda a credibilidade, pois nas modernas sociedades democráticas os indivíduos, na sua maior parte, não são determinados pelas simples normas tradicionais ou por crenças religiosas, o que não quer dizer que não as tenham em linha de conta, às vezes de forma surpreendente, em momentos chave das suas vidas.

### **3. Pluralidade e fontes da ética**

No que toca ao pensamento ético, temos de partir do princípio da multiplicidade de fontes de que é herdeira a cultura ocidental, das quais importa destacar as seguintes: a ética filosófica grega, o cristianismo e o iluminismo. Em relação às mesmas nem podemos cair num concordismo forçado, nem na negação do todo ou em parte de alguma delas. Caso que ainda se complexifica mais quando se considera toda a riqueza da chamada tradição oriental que o ocidente hoje exalta e cuja influência, nem que seja no simples debate teórico, tem aumentado cada vez mais.

Uma teoria ética não se pode comparar a uma teoria científica que está em constante escrutínio até ser falsificada no todo ou em parte por novos elementos que relem para o passado, a título apenas de curiosidade histórica, os elementos ou a teoria que acabaram de substituir. Ela terá uma maior longevidade e pode a todo o momento ser retomada e atualizada, após, por vezes, longos períodos de esquecimento, tal como acontece com a ética de Aristóteles ou de Kant, entre outras. Uma teoria ética não se pode dizer que seja “falsificável” pelo aparecimento de uma nova, pois “se for suficientemente forte, uma ética filosófica exprime um modo fundamental do estar-no-mundo, de viver a ‘condição humana’, tornando-se uma *figura* do pensamento que se pode manter ao longo de épocas, mas também ‘morrer’ e ‘renascer’ em

diferentes épocas” (*Ibidem*: 20). Assim a pluralidade das éticas não se constitui em antinomia insuperável, mas antes em diferentes formas de ver o mundo e a vida e de resolver os múltiplos problemas que a *praxis* humana coloca. De modo que a pluralidade das éticas deve ser vista não como uma fraqueza, mas sim como um desafio e a expressão da complexidade do humano nas suas múltiplas facetas, não redutíveis umas às outras.

Em termos pedagógicos, sobretudo ao nível da iniciação à sabedoria ética, precisámos de responder ao desafio que acabámos de evocar de duas formas. Em primeiro lugar, devemos evitar a ânsia de procurar resolver problemas imediatos como o aborto ou a eutanásia, no âmbito de uma *ética aplicada* que faça a economia do pensamento fundamental, sobretudo ao nível de uma reflexão sobre as fontes desse pensamento já que “os problemas da ética aplicada devem sempre ser vistos e abordados na perspectiva da ética geral ou fundamental, em que se colocam questões de fundo sobre o ser humano, a vida humana e a dignidade do humano, sem o tratamento das quais não é de todo possível elaborar algo como uma ética ‘aplicada’” (*Ibidem*: 19). Em segundo lugar, propomos a criação de uma cultura ética, ou seja, “o conhecimento das diversas fontes do pensamento ético, não apenas como um conjunto de teorias mortas, mumificadas e a estudar como objetos de museu, mas como pensamentos vivos do ético, de uma dimensão fundamental da nossa cultura e das nossas vidas” (*Ibidem*: 21).

#### **4. Tarefas da sabedoria ética**

Equacionamos sobretudo quatro tarefas que um saber ético em geral e sobretudo no contexto do meio escolar deve assumir:

- 1. Rigor na formulação de princípios ou conteúdos do bem.** A principal tarefa da ética não é refutar o saber espontâneo nem inventar “novos valores”, mas tão-somente o de, pelo menos inicialmente, lhe conferir rigor e solidez. De um modo geral, os filósofos não colocam em causa o acesso imediato da pessoa humana ao conhecimento correto do bem e do mal, ou então, mais modestamente, do que é bom e do que é mau. O problema está no facto do saber espontâneo começar por uma intuição forte, mas algo vaga. Além disso, a razão vulgar pode ter inclusive dúvidas sobre o seu próprio saber, sobretudo em situações mais complexas ou então nos chamados dilemas éticos. Nesse

sentido, a função da ética seria “dar a esse saber uma precisão, na formulação, e uma consistência, na substância, suscetíveis de lhe garantirem influência duradoura num mundo em que os sujeitos têm de responder a solicitações contraditórias vindas de outros, das coisas ou das suas próprias inclinações” (*Ibidem*: 14).

2. *Contribuir para a formação ética do carácter.* Este objetivo é sobretudo sublinhado pelos filósofos antigos. A ética enquanto saber sistemático não pretende, nem pode substituir-se a uma educação moral inicial. Aliás, esta deve ser a base, no nosso entender, da qual a mesma deve partir, evitando assim os escolhos de um saber teórico desligado da *praxis*, coisa que, na verdade, nunca deve acontecer. Embora não seja uma verdade irrefutável, o saber teórico contribui, em princípio, mesmo que indiretamente, pela própria reflexão, para uma melhoria ética do sujeito, procurando que se torne mais consciente das consequências das suas escolhas éticas. Contudo, a ética como disciplina não pode ter um objetivo puramente teórico. Seria algo contraditório à sua natureza querer refletir sobre a *praxis* sem procurar influenciá-la.
3. *Justificação dos princípios morais e de formas de viver.* A função mais específica da teoria ética é certamente não apenas dizer *como* viver, o que fazer numa determinada situação ou então por que princípios se orientar, mas qual a razão de viver desta maneira ou então porquê optar por determinados princípios em detrimento de outros. Evidentemente que a educação moral poderá levar o sujeito ético a tornar-se *virtuoso* e a razão vulgar poderá indicar o *bem*, mas só a teoria ética nos pode dizer não apenas como viver, mas por que razão devemos viver assim. Por conseguinte, a questão não está no *como*, mas no *porquê*, de modo que a posse plena das razões de agir tem de ter por base justificações argumentadas, que não são assim tão óbvias e implicam considerações que vão para além da simples intuição das virtudes ou da formulação da “lei moral”. Em princípio, elas procuram-nos uma maior segurança, tranquilidade e perfeição na procura de uma vida realizada e na interação com outrem.

4. *Contribuir para justificar leis e instituições.* No mundo atual, as decisões mais relevantes, pelo menos as que têm mais impacto, embora tudo isto seja discutível, são tomadas no âmbito de discussões coletivas que têm lugar na chamada *esfera pública*. É necessário defender o uso crítico da razão não apenas na esfera privada, mas também no espaço público, para que as decisões tomadas se apoiem em juízos rigorosos. Deste modo, a função da teoria ética é a de contribuir para a tomada de boas decisões coletivas, sobretudo ao nível de matérias tão importantes como a justiça social ou então a guerra ou a paz.

## 5. Finalidades do ensino dos valores

No contexto concreto da escola, utilizando as fontes da ética, eis algumas finalidades de uma disciplina consagrada ao seu estudo:

1. Introduzir à especificidade da reflexão filosófica sobre os fenómenos éticos, sobre a moral e a dimensão ética da existência humana, a partir dos pré-conhecimentos e experiências comuns dos alunos, bem como dos significados correntes dos termos *ética e moral*.
2. Mostrar a necessidade da ética enquanto disciplina filosófica, nomeadamente a partir das críticas a ela dirigidas.
3. Estudar o estatuto epistemológico da ética, a sua função e tarefas, como disciplina filosófica, nomeadamente a partir da comparação desse estatuto com o de outras disciplinas, científicas e filosóficas, bem como com o de outras doutrinas morais não filosóficas.
4. Estudar, a partir de diferenças categoriais fundamentais, as principais classificações e tipos de teorias éticas.
5. Estudar e interrogar filosoficamente as principais teorias éticas da tradição ocidental (*Ibidem*: 29).

Não será difícil através do diálogo e de outras estratégias pedagógicas, como a evocação de casos concretos ou hipotéticos, suscitar as várias perspectivas dos alunos e mostrar a

problemática à qual estamos confrontados, elucidando no gesto filosófico a pertinência da questão que suscita o debate.

A filosofia tem aqui o papel fundamental de gerar, no meio de um conjunto de perspectivas díspares da sociedade, que serão em princípio representadas, em grande parte, pela experiência inicial dos alunos, um debate refletido, necessário e estruturante na formação de uma consciência crítica estruturada, com bases sólidas. Torna-se, depois, necessário fornecer aos alunos a arquitetura conceitual e levar à discussão e enquadramento as várias perspectivas e as respectivas escolas nas quais as mesmas se enquadram, de modo a criar um debate elucidativo sobretudo acentuando os desafios com que somos confrontados.

Não se trata de optar ou sequer fazer a apologia de uma forma de pensar o viver em comum, mas sempre de mostrar a complexidade das questões abordadas, a sua necessária fundamentação, a implicação das várias perspectivas, as decisões a tomar em conformidade com as exigências concretas de um dado momento.

A tarefa da filosofia não é apenas de desconstruir as nossas impressões iniciais, talvez enganadoras, mas sobretudo apresentar a arquitetura conceitual na qual funcionamos, mostrando a riqueza do nosso eu interior e da sociedade que habitamos e nos habita, a começar pelo caráter misterioso da vida, que brota dentro de cada ser humano. Este é um processo necessário, mas que tem de ser realizado com precaução, com prudência, pois o que ainda está em construção deve ser solidificado e não abalado nos seus alicerces.

## IV. UMA ESCOLA VOLTADA PARA A CIDADANIA

Depois de no capítulo precedente termos caracterizado o esforço ético e a sua pertinência, criando esse laço entre a filosofia e os valores, entre o habitar o mundo e nele encontrar a sua morada de sentido, num prisma de possíveis sempre abertos, passamos agora à abordagem da questão dos valores, num projeto educativo concreto, em contexto escolar.

No âmbito da vivência de uma cidadania ativa, apresento o concurso *Euroscola*, realizado dentro do projeto curricular de uma turma, no Colégio D. Diogo de Sousa<sup>5</sup>, como um desafio à discussão e vivência dos valores, no contexto de uma Europa multicultural.

### 1. O Colégio D. Diogo de Sousa

**Imagem 1:** CDDS, fachada principal.



Traçaremos, em primeiro lugar, o perfil da escola, o CDDS, de Braga, e as suas especificidades, ou seja, o seu ideário e projeto pedagógico onde se desenvolve, desde há alguns anos, a minha atividade docente. O CDDS é uma escola

católica, ultrapassando já as fronteiras do concelho e distrito de Braga. Assumindo-se, a nível nacional, como escola de referência, inovadora na prática pedagógica, o CDDS preconiza no seu ideário, como teremos oportunidade de constatar, uma educação integral, segundo o modelo do personalismo cristão, aberto a uma cidadania ativa.

Os fundamentos da educação no paradigma cristão podem ser sintetizados numa dupla vertente. Primeiramente, usando uma imagem bem característica do pensamento bíblico e existencial, a educação de inspiração cristã deve ser um *pôr-se a caminho*, ajudando as pessoas a desenvolver as potencialidades que existem dentro de si, que em termos bíblicos classificamos como a descoberta de uma *vocação*, ou seja, um chamamento a desempenhar uma dada missão. Um segundo princípio é a transmissão de valores às novas gerações: os valores inspirados no Evangelho e a sua aprendizagem fazem com que sejamos mais humanos na nossa conduta,

---

<sup>5</sup> A partir deste momento, referimo-nos sempre ao Colégio D. Diogo de Sousa utilizando a sigla: CDDS.

tornando o outro não um inimigo, mas um irmão, porque o rosto de Jesus. Cabe à educação cristã ajudar os alunos a balizar esta perspetiva, num contexto da liberdade religiosa, cujo fundamento é a liberdade de consciência.

O CDDS tem pautado desde a sua fundação a sua grande ação educativa enraizando-se na grande tradição educativa da Igreja Católica, milenar na sua história e perscrutando no passado um olhar para o futuro. No seu projeto educativo e ideário, não é difícil encontrar as palavras valor, pessoa, integral, cultura, etc... É este o ADN de uma escola que, respeitando as normas legislativas do ensino em Portugal, procura inovar a cada momento, desde a sua fundação até ao presente.

Neste sentido, é de destacar a abrangência da formação, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário, as estruturas de apoio de grande qualidade, um corpo docente empenhado e em contínua formação, onde a juventude de alguns docentes contrasta com os cabelos brancos de outros. Todas as gerações estão representadas, de modo que a energia e irreverência dos jovens é temperada e enriquecida com a sabedoria e a prudência dos mais antigos.

Além da enorme importância dada ao ensino da nossa língua materna e da expressão artística, outros aspetos a realçar do projeto pedagógico são a introdução do ensino da língua latina no primeiro ciclo de ensino e o enorme esforço no ensino da língua inglesa como primeira língua estrangeira desde o pré-escolar, bem como o ensino de uma segunda língua estrangeira logo a partir do 5º ano de escolaridade, com três ofertas possíveis: espanhol, francês ou alemão.

Ao nível extra curricular o colégio promove ativamente o desporto e a prática de uma vida saudável e também a formação musical dos alunos de modo a fortalecer o projeto de um grupo coral de grande qualidade e de uma pequena orquestra, mesmo não sendo uma escola propriamente vocacional nestas duas áreas.

O centro do projeto educativo é a formação integral dos alunos, no contexto do personalismo cristão, onde o CDDS não deixa de afirmar a sua identidade e de também, naturalmente, propor atividades de cariz religioso que os alunos são livres de aceitar, pois, embora seja uma escola católica, não cria qualquer obstáculo a que alunos de outras confissões religiosas, e até não batizados, o possam frequentar, no estrito respeito pela liberdade de consciência de cada um na sua mundividência própria.

O CDDS volta-se a cada momento para o futuro e desenvolve também projetos que procuram interagir com a comunidade. Nos últimos dois anos participou no projeto *Comenius* com uma escola de cada um dos respetivos países: Dinamarca, Escócia, Áustria e Itália. Este é

um projeto criado por iniciativa da Comissão Europeia que visa melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação, desde o ensino pré-escolar até ao secundário, com intercâmbios entre alunos e professores.

No mesmo sentido está o exemplo concreto que expomos no próximo capítulo, no âmbito duma praxis formadora de valores, ou seja, a participação de uma turma do ensino secundário, no ano letivo de 2015/2016, no programa/concurso *Euroscola*. Mostraremos como este programa sob o alto patrocínio da União Europeia<sup>6</sup> se enquadra nas linhas pedagógicas definidas pela instituição, contribuindo para a formação dos alunos e consolidando uma perspetiva cosmopolita.



**Imagem 2:** Logótipo do CDDS.

## **2. Ideário e Projeto Educativo**

De seguida apresentamos o ideário e o projeto educativo nas suas linhas fundamentais de modo a corporizar o que vimos de enunciar, na ordem dos princípios e das linhas programáticas<sup>7</sup>.

### **2.1 Ideário Educativo**

O Ideário Educativo é o conjunto de princípios que devem orientar a vida e o ideal educativo do CDDS.

#### **A. Escola de Cultura Educativa Católica**

- 1.** O CDDS afirma a sua identidade de escola católica, que assume e partilha da grande missão da Igreja, a tarefa da evangelização e formação do homem.
- 2.** O Ideário aponta sempre para a construção pessoal, a auto realização, a felicidade.
- 3.** O modelo educativo que o CDDS propõe fundamenta-se em três eixos essenciais:

<sup>6</sup> A partir deste momento utilizaremos a sigla UE. Conservaremos “União Europeia” onde os termos fizerem parte de uma citação.

<sup>7</sup> Para garantir a fluidez do texto e não ocupar o corpo do trabalho em extensão, apresentamos uma versão resumida do Ideário e Projeto Educativo, nas suas linhas integrantes. O resumo é da nossa lavra, assim como a numeração, que torna mais prática a leitura do mesmo.

- a) Proporcionar aos alunos a possibilidade da descoberta do sentido da vida, das opções fundamentais de vida, dos objetivos existenciais, dos ideais realizadores da felicidade pessoal, para que cada um descubra o seu.
  - b) Enriquecer os alunos com as competências e capacidades básicas e os instrumentos necessários para realizarem o seu ideal pessoal.
  - c) Transmitir aos alunos um conjunto diversificado e sólido de conhecimentos gerais e específicos que lhes permitam realizar-se como seres humanos e como cidadãos úteis, responsáveis e comprometidos.
4. A experiência dos valores é a concretização do Ideal, a realização do sentido de vida assumida de forma livre. Os valores dependem do ideal e este só pode explicar-se e viver-se através da vivência dos valores.

#### **B. Dimensões educativas da formação**

1. Dimensão física e estética.
2. Dimensão afetiva.
3. Dimensão cognitiva.
4. Dimensão comunitária e social.
5. Dimensão ética e valorativa.
6. Dimensão da formação da vontade.
7. Dimensão do compromisso e solidariedade.
8. Dimensão transcendente.

#### **C. Um Modelo Pedagógico Personalista**

1. O CDDS oferece às famílias um projeto educativo que harmoniza fé, saber, cultura e vida.
2. O CDDS propõe um modelo formativo e educativo personalista que considera a globalidade das dimensões da pessoa humana, de forma integrada, como áreas de crescimento e de amadurecimento suscetíveis de serem valorizadas pela educação:
  - a) Do corpo à pessoa;
  - b) Dos afetos às relações de socialização;

- c) Do conhecimento ao juízo crítico;
- d) Das aprendizagens à maturidade cívica;
- e) Dos valores ao sentido da vida;
- f) Do humano ao transcendente;
- g) Das causas humanas à espiritualidade da vida.



Imagens 3, 4, 5: atividades extracurriculares - natação, ballet, celebração da Fé.

## 2.2 Projeto Educativo

O objetivo do projeto Educativo é definir os grandes eixos ou parâmetros educativos que constituem a Matriz Educativa e Pedagógica do CDDS.

### A. Identidade Educativa do CDDS

1. O modelo educativo do CDDS advém da inspiração da cultura cristã, que promove como princípio superior da educação o desenvolvimento integral da pessoa humana em processo de formação, numa Comunidade Educativa com ambiente familiar e com forte sentido de autorresponsabilidade e autodisciplina.
2. O CDDS constitui-se como Comunidade Educativa familiar, onde o encontro de gerações, diferenças culturais e de mentalidade, o convívio com alunos de origens geográficas, culturais, sociais, económicas e religiosas diversificadas valoriza a pluralidade de mentalidades e o âmbito da socialização, conferindo ao percurso educativo um enriquecimento humano e sociológico determinantes para o aprofundamento da compreensão, da tolerância e da convivência pessoal.
3. É propósito educativo do CDDS proporcionar aos alunos e às famílias os meios e os recursos indispensáveis para o conhecimento interior de cada um, a descoberta e formação da sua personalidade e carácter, para que cada aluno tenha a possibilidade real de iniciar a construção do seu projeto de vida futuro, alicerçado em aprendizagens inovadoras e sólidas, capacidades diversificadas bem experimentadas, incorporação bem estruturada de valores orientadores de vida, liberdade para a imaginação dos sonhos futuros, percepção consciente das limitações e condicionantes hodiernas da vida e um sentido de desafio e deliberação para a coragem e audácia de enfrentar positivamente o futuro.
4. O Personalismo Cristão, que integra o ensino, a educação, a formação e a evangelização, constitui a inspiração superior do projeto Educativo do CDDS, identificando-o como um projeto voltado para a Pessoa, não para o sistema ou a estrutura, mas proporcionando espaço de compromisso e de educação científica, técnica, humana e cristã, ressaltando que os referentes da proposta axiológica e dos

princípios da mensagem cristã são determinantes na formação, interação e vivências educativas que propõe.

## **B. Pressupostos Educativos**

A proposta educativa do CDDS estrutura-se segundo um conjunto de pressupostos que determinam e fundamentam a orientação educativa e formativa global e, em simultâneo, enformam todo o processo, ações, estratégias ou opções de direção, gestão e administração.

- 1.** Cultura educativa antropológica.
- 2.** Cultura educativa socialmente integradora.
- 3.** Cultura educativa cívica.
- 4.** Cultura educativa inovadora.
- 5.** Cultura educativa com memória.
- 6.** Cultura educativa humanista e personalista cristã.

## **C. Princípios Educativos Orientadores**

### **1. Objetivos educativos gerais**

Os objetivos educativos gerais deduzem-se dos princípios e fundamentos educativos definidos no Ideário Educativo e dos pressupostos ou cultura educativa que o CDDS pretende implementar.

- a)** Educar e formar a pessoa humana de modo integral.
- b)** Educar com liberdade, na liberdade e para a liberdade.
- c)** Educar com valores éticos e morais.
- d)** Educar com abertura ao transcendente.
- e)** Educar e formar com futuro.
- f)** Educar para a cidadania.

## **2. Conceção de Saber**

- a)** Constitui a base de todos os conhecimentos.
- b)** Salvaguarda o aprender a aprender.
- c)** Valoriza a capacidade de comunicar adequadamente.
- d)** Promove uma cidadania ativa e autónoma.
- e)** Desenvolve o espírito racional.
- f)** Capacita para resolver situações problemáticas e conflitos.

## **3. Conceção Pedagógica**

A pedagogia é compreendida, neste projeto educativo, segundo o princípio de que todo o processo de aprendizagem acontece a partir da realidade do aluno, com a finalidade de compreendê-la, construir conhecimento e transformá-la.

### **3.1 Pedagogia integral**

- a)** Pedagogia humanista.
- b)** Pedagogia integral.
- c)** Pedagogia da presença.
- d)** Pedagogia da sobriedade.
- e)** Pedagogia familiar.
- f)** Pedagogia do trabalho.
- g)** Pedagogia participativa.
- h)** Pedagogia do testemunho e do exemplo.
- i)** Pedagogia de vida.
- j)** Pedagogia solidária.
- k)** Pedagogia prospetiva.
- l)** Pedagogia de método.

### 3.2 Estratégias pedagógicas

Na sequência do modelo pedagógico preconizado, definem-se as ações e estratégias pedagógicas prioritárias que concretizem, de modo personalizado e coerente, os objetivos pedagógicos enunciados, ressaltando que a adequação das mesmas aos alunos será sempre ponderada, quer através da sua articulação conjunta, quer através da inclusão de outras estratégias inovadoras, para além das que se enunciam.

- a) Adotar uma pedagogia personalizada, dinâmica e ativa que fomente a iniciativa, a criatividade e a busca da verdade.
- b) Equilibrar os trabalhos teóricos com os trabalhos práticos.
- c) Exercitar a análise e crítica de conteúdos, capacitando para o discernimento, as convicções e tomadas de decisão.
- d) Aprender a trabalhar em grupo, em colaboração e de forma coordenada, desenvolvendo a reflexão coletiva e o confronto de ideias.
- e) Acentuar a relevância da assimilação das técnicas de aprendizagem.
- f) Programar as estratégias, tendo em conta as necessidades do aluno, para proporcionar a aprendizagem possível e pertinente.
- g) Prestar atenção aos conteúdos programáticos e ao grau de maturidade do aluno, para adaptar o processo às suas atuais capacidades e interesses.
- h) Ressaltar a integração e o relacionamento possível dos diferentes conteúdos programáticos.
- i) Conceber a avaliação como processo, método e instrumento de consolidação do desenvolvimento da pessoa, como indivíduo e como membro apto de um grupo e comunidade.
- j) Suscitar uma atitude dinâmica de progressão, aberta à necessidade de progressão contínua, através da maturação e aprofundamento dos conhecimentos que preparem para a evolução e adaptação à mudança, como constantes da vida.
- k) Humanizar e harmonizar os processos, métodos e as estratégias, valorizando a aprendizagem como um processo construtivo de êxitos.

- l)** Desenvolver condições para o surgimento de relações de afinidade e amizade e uma cultura de autoridade sem afirmações de autoritarismo, dogmatismo e intransigência.
- m)** Suscitar um ambiente que possibilite ao aluno sentir-se feliz no seu trabalho, nas relações com os professores e colegas, em todas as atividades da Comunidade Educativa.
- n)** Integrar conteúdos da fé e da cultura, convertendo-os em valores e normativas éticas e morais da vida pessoal.

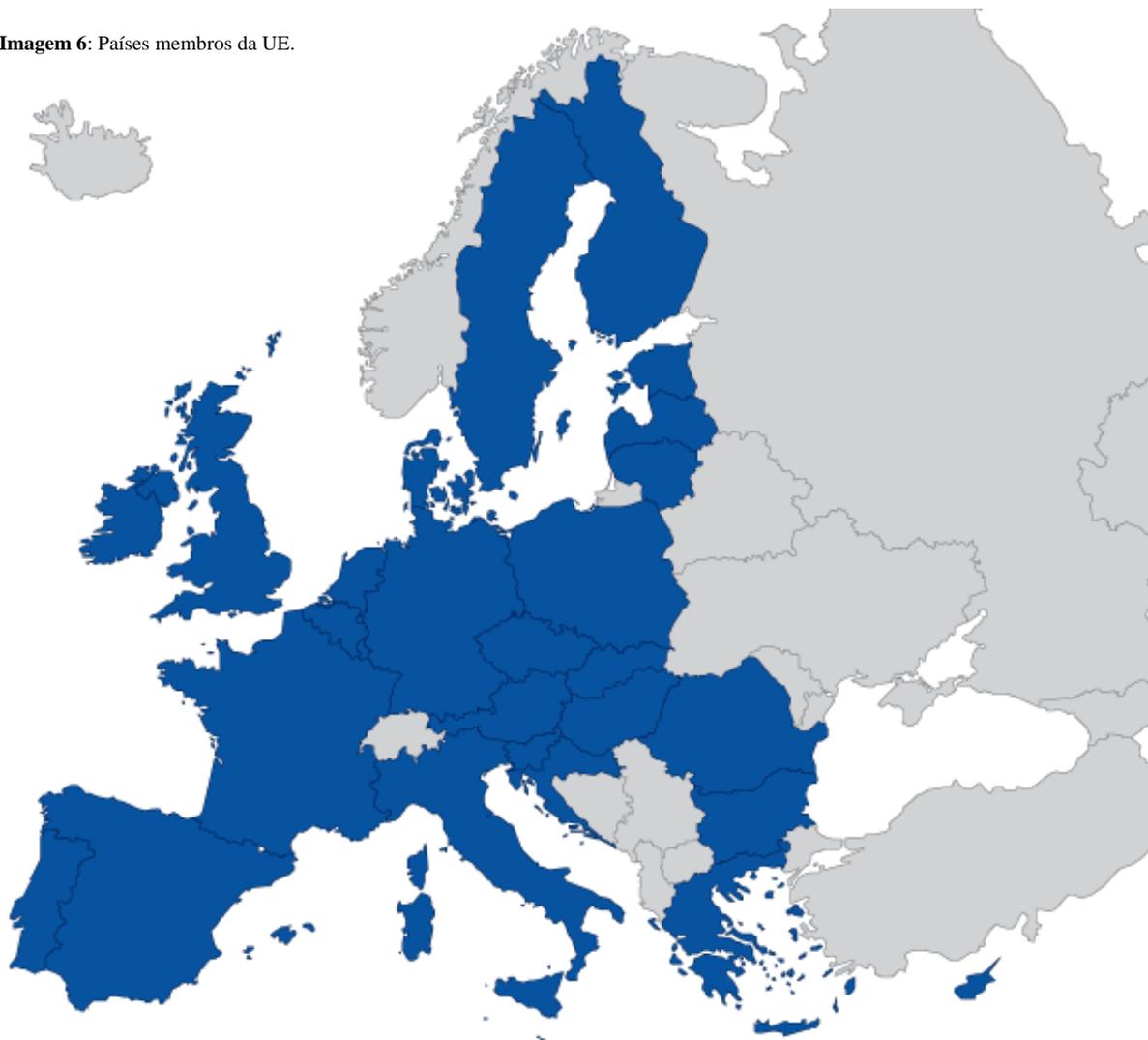
Em jeito de conclusão deste ponto podemos afirmar que o CDDS tem solidificado com a ajuda das famílias que procuram a sua matriz pedagógica o seu espaço de atuação, numa proposta que procura primar pela diferença, centrando-se nos alunos e nas suas múltiplas necessidades e procurando uma educação integral e integrante na transversalidade dos saberes. De realçar que o projeto pedagógico está muito para além das simples palavras que podemos encontrar num texto, que as corporiza e sistematiza. O CDDS constitui uma mundividência e uma forma de estar na vida que se pauta sobretudo pela excelência, pelo rigor e pela vivência quotidiana dos grandes valores humanos, cuja prática educativa procura, nos mais pequenos detalhes, colocar em ação.

## V. EUROPA E VALORES

Os valores são, por definição, o que o ser humano tem em comum e partilha enquanto ser. Neste contexto, não existem valores locais ou regionais. Os valores são entidades globais, universais, que definem a humanidade enquanto tal. Sob a égide deste objetivo nasceu, no pós-guerra, o projeto europeu.

Não faz sentido falar em valores europeus ou da Europa, pois seriam já não valores. Os valores europeus são os grandes valores universais que devem ser reconhecidos por todos. Como levar os cidadãos europeus a aderir aos grandes princípios e valores do projeto europeu? Eis a questão. Nada melhor que aproximar as instituições europeias de cada um dos cidadãos, a começar pelos mais jovens. Assim nasceu o concurso/programa *Euroscola*.

**Imagem 6:** Países membros da UE.



## 1. O projeto Europeu

O projeto europeu deseja promover a implementação dos valores humanos. Os europeus valorizaram o seu rico património de valores, que inclui a defesa dos direitos humanos, a solidariedade social, a livre associação, o crescimento, o direito a um ambiente protegido e o respeito pela diversidade cultural, linguística e religiosa de cada povo.

O artigo 2.º do Tratado de Lisboa estabelece os grandes valores europeus: “a União funda-se nos valores do respeito pela dignidade humana, da liberdade, da democracia, da igualdade, do Estado de direito e do respeito pelos direitos do Homem, incluindo os direitos das pessoas pertencentes a minorias. Estes valores são comuns aos Estados-Membros, numa sociedade caracterizada pelo pluralismo, a não discriminação, a tolerância, a justiça, a solidariedade e a igualdade entre homens e mulheres” (Tratado de Lisboa, 2008).

Este mesmo artigo é completado pelo artigo 3.º onde no ponto primeiro se diz que “a União tem por objetivo promover a paz, os seus valores e o bem-estar dos seus povos”. E no ponto segundo do mesmo artigo diz-se que “a União proporciona aos seus cidadãos um espaço de liberdade, segurança e justiça”.

### 1.1 Democracia e Paz

O primeiro grande valor da Europa é a paz; um valor não apenas político, mas também humanista e filosófico. Os cidadãos europeus agem em nome deste valor, porque reconhecem que é vital. A paz é preferível sempre à guerra, porque, por definição o conceito de guerra é qualquer coisa que não deve existir. A paz tem tanto de projeto, enquanto possibilidade de uma síntese nas contradições, como de valor fundado na compreensão do outro e na possibilidade de uma pacificação.

O preâmbulo da Carta dos Direitos Fundamentais da EU não deixa de realçar este aspeto ao dizer que “os povos da Europa, estabelecendo entre si uma união cada vez mais estreita, decidiram partilhar um futuro de paz, assente em valores comuns” (Parlamento Europeu, 2000). Este futuro de paz só pode surgir da vivência de valores comuns, onde a coexistência pacífica de vários povos e nações seja possível.

De todos os valores, que estão inscritos nos textos fundadores, existe um outro fundamental, a Democracia. Será um valor, um sistema, um princípio? Na prática, é aquilo que

une a Europa desde o início. Contudo, os cidadãos têm a impressão que ao longo do tempo a construção europeia se fez sobre a base de uma democracia deficitária, pois hoje os cidadãos não se sentem representados ou, quando muito, sentem que as instituições europeias não respondem aos seus anseios profundos. Como explicar que a democracia que é o berço da construção europeia pareça estar a falhar?

Haverá sempre uma barreira que separa a democracia enquanto valor, da democracia enquanto sistema político, ou seja, nunca conseguiremos realizar plenamente a democracia e tal facto é constitutivo da mesma. Mas não poderemos melhorar o jogo democrático na Europa? Podemos sempre melhorar as instituições na Europa, fazendo face sobretudo às novas ameaças como são o terrorismo e os nacionalismos exacerbados. A democracia existe sempre como projeto. A crise indica sempre um momento de crítica, ou seja, um momento de julgar, de aceitar a diferença. A mesma deve ser encarrada como um momento de transformação. Porém, algumas sombras pairam sobre os céus da Europa. E a crise dos refugiados, um dos muitos desafios atuais, revelou recentemente uma Europa construindo-se apenas segundo valores securitários, não como abertura, como era ao início, mas como fechamento.

## 1.2 Os direitos fundamentais

A Carta dos Direitos Fundamentais da UE foi proclamada em Nice, em Dezembro de 2000. Este texto tornou-se juridicamente vinculativo após a retificação pelos Estados membros do Tratado de Lisboa e da sua entrada em vigor em 1 de Dezembro de 2009. A Carta enuncia todos os direitos atualmente reconhecidos pelos Estados Membros e os seus cidadãos. Os direitos partilhados e os valores visam criar um sentimento de afinidade entre os europeus. Para dar apenas um exemplo, todos os países aboliram a pena de morte.

No preâmbulo do referido documento, no segundo parágrafo, faz-se o resumo de todos os grandes valores reconhecidos pelo projeto europeu: a dignidade do ser humano, a liberdade, igualdade e solidariedade; a cidadania e a justiça; os princípios da democracia e do Estado de direito.

A nível individual, o ser humano é colocado no âmago da ação, da mesma forma que, ao nível comunitário, se proclama o respeito pelas culturas e tradições de cada povo, bem como pelas especificidades de cada Estado membro. Só este respeito assegura a livre coexistência dos povos. O mesmo constitui também um desafio permanente à União.

## 2. Concurso *Euroscola*



O Parlamento Europeu iniciou o projeto *Euroscola* em 1989 e, a partir desta data, nos últimos 25 anos, milhares de estudantes de toda a Europa tiveram a oportunidade de participar em sessões de

demonstração do que é o trabalho quotidiano no Parlamento Europeu.

Em cada ano, o programa *Euroscola* recebe milhares de estudantes com idades entre 16 e 18 anos dos 28 Estados Membros da UE. Os estudantes são convidados a passar um dia em Estrasburgo e a trabalhar como eurodeputados, participando na tomada de decisões da UE através de debates no hemiciclo, em negociações com os seus colegas, na votação e na adoção de resoluções sobre questões da atualidade europeia. O programa visa dar aos alunos a oportunidade de interagir e trocar informações numa língua estrangeira e destaca também a importância da cooperação intercultural entre os povos europeus, dando-lhes a possibilidade de apresentar a sua escola e a região de onde vêm, o que promove uma maior diversidade e enriquece o diálogo cultural.

Este concurso é organizado, a nível nacional, pelo Instituto Português da Juventude e pelo Gabinete do Parlamento Europeu em Portugal, com a participação da Assembleia da República. A publicidade e as informações ao mesmo encontram-se no sítio internet do *Portal da Juventude* na rubrica *Cidadania*. A par de outros itens como *Parlamento dos Jovens*, *Recenseamento Eleitoral*, *Dia da Defesa Nacional*, *Recenseamento Militar* e até *Objecção de Consciência*, os jovens podem também através da sua escola candidatar-se ao projeto *Euroscola*.



Imagem 7: Fases do concurso.

## 1.1 Objetivo

O objetivo do concurso, de acordo com o regulamento é o de “selecionar as Escolas que irão participar nas Sessões EUROSCOLA, no Parlamento Europeu, em Estrasburgo”<sup>8</sup>. As escolas vencedoras da sessão nacional, realizada entre os meses de Outubro e Novembro, só poderão participar nas sessões no primeiro semestre do ano seguinte.

Depois, mais particularmente, explica-se o que significam as sessões *Euroscola*, onde se realizam e quais os seus objetivos. Assim, as sessões efetuam-se no hemiciclo do Parlamento Europeu, em Estrasburgo, como acabámos de referir. Em cada sessão participam cerca de 500 jovens, representando escolas dos vários estados membros da UE. As sessões têm como objetivos:

- 1.º - Familiarizar os jovens com o funcionamento das instituições europeias;
- 2.º - Consciencializar os jovens sobre a sua condição de cidadãos europeus e a sua intervenção na organização futura da Europa;
- 3.º - Oferecer aos jovens uma tribuna onde possam exprimir as suas opiniões pessoais e valorizar o seu envolvimento no projeto europeu.

Os objetivos a que se propõe o programa, e que constam do respetivo regulamento que apresentamos em anexo, vão de encontro a uma das maiores reivindicações dos cidadãos europeus, ou seja, poder aproximar os órgãos de decisão europeus das reais necessidades e aspirações dos cidadãos. Além disso, a Europa debate-se com o problema das novas gerações, sobretudo ao nível da formação e do emprego, o que constitui um dos maiores desafios à solidificação e desenvolvimento do projeto europeu. Ainda que numa ínfima parte, este projeto *Euroscola* aproxima os jovens da europa; fá-los conhecer as instâncias de decisão europeias e ao mesmo tempo torna-os protagonistas de uma cidadania ativa, onde a tomada de decisão política não passa unicamente pela Comissão Europeia, os seus órgãos decisores e o Parlamento Europeu constituído pelos deputados dos vários estados membros, mas também solicita o contributo de uma cidadania ativa.

Ora, a associação da escola ao projeto europeu, e através dela a educação dos futuros cidadãos, torna-se imperiosa. E este projeto é mais um marco, quer nesse aspeto, quer na oportunidade que dá aos jovens de conhecer outros jovens e culturas, diferentes da sua, mas também participantes do mesmo ideal e valores europeus. Por isso, nada melhor que este

---

<sup>8</sup> O regulamento do concurso pode ser consultado na íntegra no anexo I.

contacto com o Parlamento Europeu, não apenas para que os jovens possam conhecer *in loco* as instâncias europeias e com elas dialogar, fazendo ouvir a sua voz, mas também para conhecer outros jovens que se debatem com as mesmas problemáticas. O projeto/concurso *Euroscola* instaura uma instância de partilha e de cidadania ativa. Esta é essencial à restauração do ideal europeu.

## 1.2 Participação e critérios

Em cada sessão, os jovens participam em grupos de trabalho multilingues, seguidos duma reunião plenária, fazendo uso dos seus conhecimentos linguísticos para comunicar com os seus homólogos, incentivando-se a compreensão mútua dos diversos pontos de vista e expectativas. Antes de cada sessão, o respetivo programa e os temas em debate são comunicados às escolas participantes para permitir a necessária preparação<sup>9</sup>.

Os destinatários deste concurso europeu são os jovens com idades que não podem ultrapassar os 18 anos e que frequentem o ensino secundário. Desde a sua criação em 1989, este programa já levou ao Parlamento Europeu mais de 10.000 jovens estudantes dos liceus e academias de toda a Europa.

Os alunos participantes de cada escola candidata ao concurso *Euroscola* têm de ter até 18 anos e estar inscritos no 10.º ou 11.º anos a fim de garantir que, na data da sessão *Euroscola*, ainda se encontram a frequentar o ensino secundário.

<sup>9</sup> O ponto 3.4, na página 63, explicita essa metodologia.

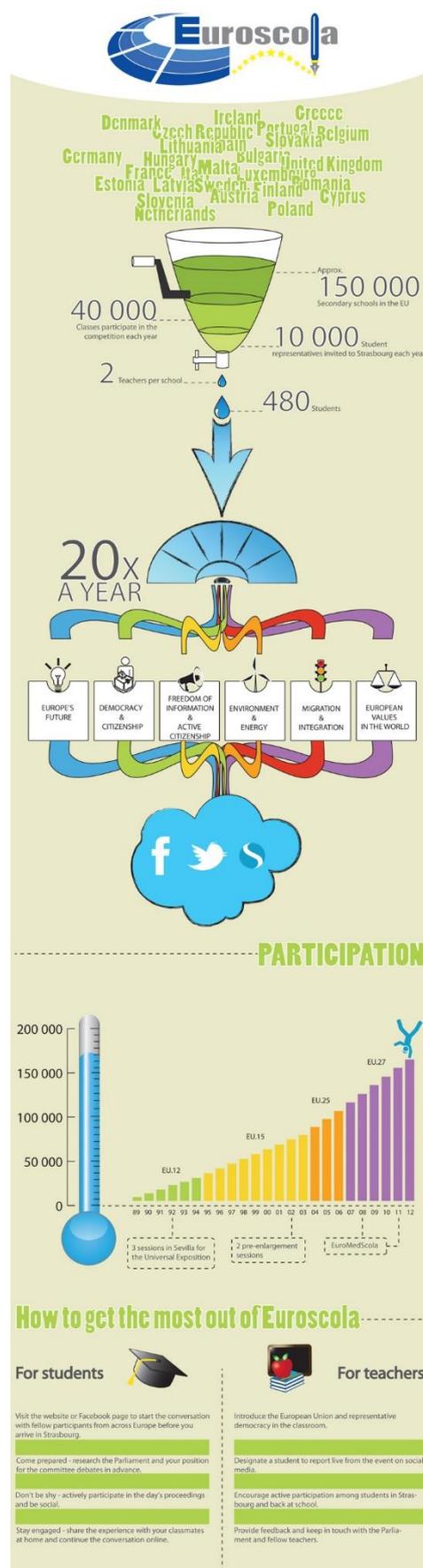


Imagem 8: Programa nos últimos 20 anos.

Cada escola pode candidatar entre 18 e 24 alunos, com dois professores acompanhantes, apresentando um trabalho escrito de abordagem da dimensão europeia do tema selecionado anualmente. O mesmo deve, seguidamente, ser apresentado oralmente ao júri nacional por dois alunos.

Os critérios de seleção dos trabalhos escritos são os seguintes: clareza, coerência, originalidade na abordagem da dimensão europeia do tema e capacidade de síntese. Quanto à apresentação oral, os critérios assumem a seguinte forma: expressão oral na defesa do trabalho, originalidade na abordagem da dimensão europeia do tema, capacidade de síntese e coerência com o trabalho escrito. Daqui vemos logo o entusiasmo e as capacidades que solicita da parte dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento e para o trabalho colaborativo.

Os júris atribuem uma pontuação de 0 a 5, em cada um dos critérios. A avaliação realizada pelos júris, sucessivamente nas fases escrita e oral, terá os seguintes fatores de ponderação cumulativos na determinação da escola vencedora: trabalho escrito – 40 %; apresentação oral do trabalho – 60%. É um grande desafio para os alunos a preparação de cada uma das componentes.

### 1.3 Tema

O tema da edição do *Euroscola*, para 2015/2016, foi “União Europeia: unidos na diversidade”, sendo os alunos desafiados a aprofundar este tema, de grande atualidade, onde a união não pode ser entendida como uma fusão, mas como verdadeira união, só possível na diversidade, porque o que une não anula as diferenças do que separa. A Europa sempre foi construída neste ideal e nesta tensão, não anulando as diferenças, mas potenciando as sinergias de povos com uma identidade forte.

## 3. Desenvolvimento curricular do projeto

A ideia da participação no concurso *Euroscola* foi apresentada aos alunos da turma do 11ºE do CDDS. Os alunos manifestaram todo o interesse em participar. Depois da leitura do regulamento, seguiu-se uma metodologia de divisão de tarefas, tendente à elaboração de um trabalho acerca do tema proposto e, depois, ao estudo da UE, história, instituições e projetos, de modo a preparar a participação da turma, no concurso a nível nacional.

### 3.1 Caraterização da turma

A turma do 11º E do CDDS é uma turma bastante homogénea, constituída por 24 alunos, que na sua maior parte frequentam o CDDS desde o segundo ciclo do ensino básico. O critério diferenciador da sua formação é a escolha dos alunos de seguir, a partir do ensino secundário, a variante de Ciências Socioeconómicas. Por isso, esta área tem no seu curriculum específico, em relação às outras áreas de estudo, as disciplinas de Economia A e de Geografia A, podendo os alunos optar também pela disciplina de História B.

A maior parte dos alunos têm como objetivo, através desta escolha, continuarem a ter a disciplina de Matemática A, que lhes é muito útil para uma futura candidatura ao Ensino Superior, mas também seguir um curso superior nas áreas de Economia ou de Gestão.

### 3.2 Metodologia

Ao longo do 10.º ano, no ano letivo de 2014/15 surgiu a ideia de os alunos se candidatarem ao projeto *Euroscola*, mas nesse ano letivo, o CDDS não o poderia fazer, já que no ano transato tinha sido beneficiário do mesmo projeto e o regulamento não permite uma candidatura dois anos seguidos para a mesma escola. Assim, como já referimos, logo no início do ano letivo 2015/16, uma nova oportunidade se abriu, agarrada de imediato pelos alunos, com a ajuda de todos os docentes.

Na organização do projeto estiveram envolvidos o diretor de turma, a professora da disciplina de Geografia A, contando, também, com a ajuda do colega da disciplina de Economia A, elaborando, em conjunto com os alunos um trabalho sobre a Europa, de modo a poderem ser selecionados para o concurso a nível nacional.

Os alunos, logo desde o 10.º ano, muito motivados, sobretudo pela ação dos professores, mas também entre colegas, estudaram profundamente o projeto europeu desde as suas raízes até aos nossos dias, de modo a poderem elaborar agora, no 11.º ano, um trabalho de grande qualidade. Também foi muito importante o excelente domínio da língua inglesa, pela maioria dos alunos, um dos aspetos fundamentais ao longo de todo o processo, quer na leitura e interpretação dos textos de estudo, quer durante toda a visita ao Parlamento Europeu.

Nesta primeira fase, depois de estudarem todos os documentos, contando com a experiência de anteriores participações, os alunos, acompanhados pelos professores das disciplinas de Economia e Geografia, deslocaram-se a Lisboa, ao Espaço Europa.

### 3.3 Seleção

De 1 de outubro a 18 de dezembro de 2015, alunos de 14 escolas de Portugal continental participaram com todo o entusiasmo no concurso “*Euroscola - Portugal Europeu*”, onde puseram em prática todos os conhecimentos acerca da Europa.

A organização composta respetivamente pelo Gabinete de Informação do Parlamento Europeu (GPE) e pela Representação da Comissão Europeia (RCE) felicitou todos os intervenientes pelo empenho e conhecimento demonstrados. O concurso *Euroscola-Portugal* realiza-se e está integrado nas atividades do Espaço Europa, em Lisboa.

De entre as escolas presentes, as classificações obtidas foram as seguintes:

1º - Escola Secundária Camilo Castelo Branco (Vila Nova de Famalicão).

2º - Colégio D. Diogo de Sousa (Braga).

3º - Escola Secundária Raul Proença (Caldas da Rainha).

**Imagem 9:** Alunos da turma do 11.º E participantes no concurso em Lisboa.



As datas das sessões *Euroscola* a realizar no Parlamento Europeu, em Estrasburgo, nas quais os alunos das escolas que tiveram melhor pontuação foram convidados a participar, ficaram agendadas nas seguintes datas:

25 de Fevereiro de 2016 - Escola Secundária Camilo Castelo Branco.

11 de Março de 2016 - Colégio D. Diogo de Sousa.

15 de Abril de 2016 - Escola Secundária Raul Proença<sup>10</sup>.

### 3.4 Grupos de Trabalho

Depois de os alunos terem consagrado um trabalho ao tema do ano “União Europeia: unidos na diversidade”, que lhes valeu a pré-seleção e o consequente segundo lugar no concurso a nível nacional, uma nova etapa era necessário ultrapassar.

O tema principal foi depois declinado num conjunto de seis subtemas, identificados segundo o seguinte esquema:

<p><b>Environment and renewable energy</b></p> <p>How can we promote sustainable development? Can we ensure economic development without threatening the planet? What should be the European policy on environment and renewable energy? How can we encourage people to change their behaviour?</p>	<p><b>Security and Human rights</b></p> <p>Can we place limitations on human rights if security is at stake? Why are fundamental rights such as freedom of expression, gender equality and data protection important? What should the EU do if a Member State violates one of those principles? Should the EU limit freedom of expression in case of a security threat?</p>	<p><b>EU development aid</b></p> <p>What should the EU do to support developing countries? What responsibilities should it take? Does the current economic crisis justify a decrease in funds? What kind of aid should the EU provide to be efficient?</p>
<p><b>Europe's future</b></p> <p>What does the future hold for Europe? What are your suggestions for bringing Europe closer to your ideals? What about Europe's relationship with its neighbours? What role should the EU play in a globalised world? To what extent should Europe promote its values worldwide?</p>	<p><b>Migration and integration</b></p> <p>How should the EU deal with migration in the Mediterranean region? Does the EU have an obligation of solidarity? How can the EU successfully integrate migrants in the European society?</p>	<p><b>Youth employment</b></p> <p>Is youth employment the toughest European challenge? What kind of opportunities should the EU offer? What measures should the EU take to help young people find jobs?</p>

**Imagem 10:** Temas e questões propostas aos participantes.

<sup>10</sup> Outras informações podem ser obtidas através do sítio internet: <http://www.parleurop.pt/>.

Assim, dividiu-se metodologicamente a turma em vários grupos de trabalho, constituídos por 4 ou 5 alunos. Cada grupo, com o auxílio de bibliografia específica, tinha de preparar um tema de debate, respondendo a um conjunto de perguntas, de modo a poder trocar ideias e opiniões acerca das grandes questões europeias com alunos de outros estados membros.

De modo a que o aprofundamento do tema fosse o mais organizado possível, além de dividir os alunos por grupos, o conselho de turma dividiu os temas por disciplinas, de modo a que uma parte da aula, sem interromper a lecionação dos conteúdos e o cumprimento dos programas de estudo, fosse consagrada, com a ajuda do docente, a aprofundar as temáticas em questão<sup>11</sup>.

#### 4. Jornada Parlamento Europeu

No dia 11 de Março de 2016, mais de 550 estudantes e 46 professores, provenientes de 23 países diferentes da UE, reuniram-se no hemiciclo, em Estrasburgo, para uma nova sessão do programa *Euroscola*.

A sessão foi também acompanhada por vários jornalistas e observadores.



Imagem 11: Sessão *Euroscola*, 11 de Março 2016.

Do programa da visita, detalhado no anexo II, destacamos sobretudo três momentos que analisaremos em profundidade, ilustrando-os com algumas fotografias que nos ajudarão, para além da palavra, a perceber a experiência dos alunos neste dia vivido num dos lugares chave de construção e decisão do projeto europeu:

- a) Apresentação das escolas no hemiciclo, onde intuímos os objetivos a que os jovens se propõem ou querem alcançar com esta experiência;
- b) Perguntas e debate acerca da construção europeia, onde os participantes tiveram a oportunidade de questionar o eurodeputado alemão Michael Theurer sobre as várias

<sup>11</sup> Do trabalho realizado, temos um exemplo no anexo III.

problemáticas europeias, mostrando desde logo as preocupações que habitam os jovens europeus e o seu desejo de participação na construção europeia;

- c) Grupos de debate, onde os jovens discutem e trocam pontos de vista sobre as prioridades europeias, com base nos temas previamente preparados na sua escola e apresentação dos mesmos em sessão plenária, através de um porta-voz previamente designado pelo grupo.



**Imagem 12:** Hemiciclo do Parlamento Europeu, Estrasburgo.

Os alunos, além de se aproximarem do Parlamento Europeu, tomam também contacto com colegas de outros estados membros. Esta experiência multilingue e multicultural é extremamente importante, pois fá-los constatar *in loco* a pertença a um projeto comum, construído na diversidade.

#### 4.1 Apresentação

Depois do acolhimento dos participantes, da apresentação e explicações sobre o desenrolar da jornada, bem como a constituição de grupos de trabalho multilingues, a sessão começou com a instalação dos jovens no hemiciclo, o discurso de boas-vindas e a apresentação de cada uma das escolas por dois alunos.

Nesta apresentação, iniciada pelos alunos vindos da Áustria, é de realçar o entusiasmo dos jovens ao entrar no hemiciclo do Parlamento Europeu. Os jovens ocupam, por um dia, os lugares habitualmente utilizadas pelos eurodeputados e sentem-se assim protagonistas do grande ideal dos pais fundadores do projeto europeu.



Imagem 13: Apresentação dos alunos da Áustria.

Os dois alunos, escolhidos para apresentar a escola proveniente da Lituânia, num inglês perfeito, não deixaram de, com orgulho expresso nas suas palavras e no seu olhar, dizer aos participantes, que, para eles, o dia 11 de Março representava muito mais que a participação neste evento europeu. Nesse mesmo dia, há 26 anos atrás, esta ex-república soviética foi a primeira a restaurar a sua independência como país livre e democrático. A plena independência aconteceu a 31 de agosto de 1993 com a saída das últimas tropas russas do país.

Os alunos da Espanha ressaltaram que era uma grande honra estarem presentes neste dia no Parlamento Europeu representando o seu país, sobretudo porque era uma oportunidade de fazerem novos amigos, aprender o mais possível e participar no processo político com pessoas dos diferentes países da UE.

Mas, talvez, o aspeto mais importante tenha sido, na altura, as palavras dos alunos vindos do Reino Unido, em plena campanha pela permanência ou não no seio da UE, o famoso *Brexit*. Estes alunos foram os únicos que na língua francesa se dirigiram aos restantes participantes, certamente um ato de cortesia para com a cidade de Estrasburgo, na região francesa da Alsácia. Conscientes de que o país decidia também o seu futuro, no referendo do dia 21 de Junho, todos os estudantes participantes eram favoráveis a uma permanência do Reino Unido no seio da União. Porém, outras pessoas, influenciadas por pretensas vantagens económicas, eram favoráveis ao *Brexit*, o que fazia com que o país estivesse dividido politicamente. Mas como bem constataram os alunos, o Reino Unido não é o único país dividido, existem outros onde o debate também é acérrimo sobre esta questão. A UE está cada vez mais dividida, diziam, sobretudo por causa da crise económica a que se juntou a crise dos refugiados e os atentados

terroristas. Por isso, apontavam como necessidade todos trabalhar em conjunto, para construir uma única Europa.

Outros alunos ressaltaram, também, a oportunidade que lhes era dada de conhecer o Parlamento Europeu, conhecer outros alunos, dos mais variados países da UE. Esta foi uma das tónicas comuns ao discurso de apresentação, que não são apenas palavras de circunstância, mas a alegria destes estudantes poderem partilhar um dia único nas suas vidas, por meio de uma experiência também ela única.

#### 4.2 Perguntas e Debate sobre questões Europeias

Depois desta apresentação, e de se terem aferido as altas expectativas dos jovens, a sessão prosseguiu com o eurodeputado alemão Michael Theurer. Membro do Parlamento Europeu desde 2009, depois de uma breve apresentação, o mesmo foi interpelado a propósito de várias questões europeias. Durante o debate, as três grandes problemáticas afloradas foram respetivamente: os refugiados, o futuro da União, o desemprego jovem.

A primeira pergunta prendeu-se com o problema da crise dos refugiados que desnudou as tensões entre os estados membros. O Parlamento Europeu representa a unidade de toda a Europa. No entanto, esta crise mostrou que esta unidade é altamente instável, o que leva à implementação por parte da Comissão Europeia, também ela dominada pelos grandes países, de políticas unilaterais acerca desta matéria. Os jovens questionaram-se sobretudo acerca da existência ou não de uma verdadeira solidariedade e unidade no seio da UE.

O eurodeputado Theurer respondeu que a verdadeira questão era a necessidade de uma verdadeira solidariedade, posta em prática através do reforço de meios alocados pelos diversos estados membros, mostrando-se confiante na ação dos cidadãos e das associações não-governamentais, mais conscientes do problema que, por vezes, os políticos. Uma grande maioria dos cidadãos dos estados membros estão conscientes que é preciso uma



Imagem 14: Eurodeputado Michael Theurer.

solução integrada nesta matéria, uma política comum de asilo e imigração. É necessário cada vez mais cidadãos conscientes de modo a encorajar os políticos nacionais a caminharem em frente neste esforço de integração.

Este eurodeputado alemão frisou particularmente que a solução não está em cada país lidar com a situação por si só ou então que os refugiados voltem aos seus países de origem: “a Europa deve convencer os cidadãos de que não podem ser apenas os grandes estados a lidar com esta situação, mas que a solução tem de vir da cooperação entre todos os estados membros da União”, referiu o mesmo. Algumas forças e organizações, cujo nome não foi referido, procuraram transmitir à opinião pública informação errada, acerca deste assunto. Várias vezes foi referido o necessário esclarecimento da opinião pública europeia e da sua conseqüente ajuda na resolução do problema.

O eurodeputado chamou a atenção para a solidariedade europeia que deve existir nesta matéria, o esforço de todos para resolver ou minorar o grave problema, bem como as dificuldades ao nível da opinião pública europeia e das instituições em particular em lidar com esta questão. Sem o apoio dos cidadãos não se pode resolver grande parte dos problemas europeus, esta é uma das conclusões maiores do pensamento deste eurodeputado. Para isso, é fundamental o papel de todos os estados membros no esclarecimento da opinião pública.

Ainda sobre a crise dos refugiados, a UE chegou a acordo com a Turquia para que este permaneçam no seu território, em campos construídos para o efeito, a troco de uma soma colossal de 3.000 milhões de euros. A preocupação dos participantes, neste dia europeu, referia-se à forma como este dinheiro vai ser aplicado e ao perigo de desvio do mesmo para outros fins. Como é que o Parlamento Europeu poderá controlar a aplicação destes fundos?

Ora, se esta era uma preocupação dos estudantes, muito mais o era dos eurodeputados. Esse dinheiro ainda não foi aprovado pelo parlamento e não existe a certeza da quantia em absoluto. Uma certeza existe: essa verba deve ser encaminhado para as pessoas que

desesperadamente precisam de ajuda.

Será que podemos atingir o objetivo de uma União à semelhança dos Estados Unidos da América e como conseguiremos fazê-lo? Esta foi a pergunta colocada pela aluna Maria José, do CDDS, ao eurodeputado Michael



**Imagem 15:** Maria José, aluna CDDS, questionando Michel Theurer.

Theurer, que na resposta defendeu claramente uma perspetiva federalista do projeto europeu: “sempre defendi uma união mais próxima, a começar por uma política de defesa comum europeia”. Como o mesmo lembrava, juntando todos os orçamentos da defesa, a UE gasta metade dos Estados Unidos. Ainda assim, dotando-se de uma política de defesa comum, poderia até despender os mesmos recursos atuais, mas ser muito mais eficiente. A Grécia é o segundo país, a seguir ao Reino Unido, que mais gasta em percentagem *per capita* na defesa. Um país como a Grécia em graves dificuldades económicas poderia poupar dinheiro caso houvesse uma política de defesa comum. Este é um dos muitos argumentos que poderíamos usar no sentido de avançar num processo de maior integração.

Outro erro é que a Europa avançou para uma união monetária, sem uma política económica comum. E, se olharmos para o acordo de Schengen, temos o mesmo problema. Aqui o Eurodeputado foi deveras contundente. Não fugiu à pergunta e esclareceu qual era a sua posição sobre o futuro da União. O primeiro facto que denunciou foi a hipocrisia de vários países e cidadãos ao acusarem a UE de ser a culpada de todos os problemas: “muitos presidentes viajam para Bruxelas procurando a defesa dos seus interesses nacionais e voltam para as suas capitais nacionais acusando a UE de não funcionar e dos problemas dos seus próprios países. Ora, os problemas da UE são também os problemas dos estados membros e aquilo que não funciona nos estados membros não quer dizer que seja problema da Europa e das suas instituições”. E acrescentou logo de seguida: “a UE não é como um monstro que vem do espaço. A UE somos todos nós e esses também são membros desta União. Devem dizer aos seus cidadãos que também são responsáveis pelo que acontece na UE. Em vez de culpar a UE pelas coisas que não funcionam, os países membros devem ajudar a resolver os problemas”.

Outro assunto evocado foi a dificuldade de os jovens encontrarem trabalho nos seus próprios países e mesmo no quadro global da União. É motivo de preocupação entre os jovens também a dificuldade em reconhecer as suas qualificações, quando obtidas num outro estado membro. “Sou de Espanha - dizia uma jovem - país onde é difícil encontrar trabalho, por causa da crise. Se eu decidir estudar na Alemanha, conseguirei encontrar um trabalho, quando regressar ao meu país, com as mesmas qualificações?”.

O deputado europeu reconheceu a existência do problema a que o Parlamento Europeu está atento, impulsionando o reconhecimento dos graus académicos, o qual deve ser melhorado. Mas também reconhece que o mercado de trabalho europeu tem feito progressos nos últimos anos: “alguém que não tenha trabalho no seu próprio país e decida estudar num outro, isso

aumenta significativamente as suas oportunidades de empregabilidade”. O sistema de educação é uma competência dos estados membros. Apesar disso, se temos um mercado de trabalho único e uma moeda única, precisamos também de mobilidade no mercado de trabalho da qual o reconhecimento mútuo dos graus é uma pré-condição.

Depois de responder ainda a outras perguntas, este Eurodeputado terminou com uma espécie de exortação aos alunos: “é muito gratificante ver aqui europeus verdadeiramente convencidos. Não podemos cometer o erro de dizer que tudo vai bem na UE. A União necessita de profundas reformas. A UE é a instituição que temos de ter no interesse dos nossos povos. Sobretudo precisamos de convencer os europeus desta necessidade. A vossa geração tem de estar convencida desta tarefa. Vocês devem estar mais ativos nos vossos estados membros para convencer mais cidadãos que a UE é o nosso futuro”. E assim terminaram os trabalhos da manhã no Parlamento Europeu para todos estes jovens entusiasmados com o projeto europeu.

### 4.3 Conclusões

Durante a tarde, depois da reunião dos grupos de trabalho nas salas das comissões, onde os jovens discutiram e trocaram pontos de vista sobre as prioridades europeias, o dia terminou com a apresentação, em sessão plenária, dos relatórios aprovados pelos jovens, no hemiciclo do Parlamento Europeu, através de um representante.

No final da apresentação das conclusões de cada grupo, das quais apresentamos as principais linhas de força, dos quatro grupos que nos pareceram mais significativos, os jovens podiam ainda dirigir-se aos delegados de cada grupo pedindo esclarecimentos sobre as conclusões apresentadas. Vejamos então as conclusões dos grupos: energia e desenvolvimento sustentável, política e desenvolvimento da UE, futuro da Europa e migrações e integração.

#### 4.3.1 Energia e desenvolvimento sustentável

- a) Sensibilizar as pessoas para esta questão, sobretudo através da divulgação e da educação. No futuro temos de continuar a ser muito bons e a assegurar a continuidade do desenvolvimento humano.
- b) O dinheiro que investimos no petróleo deve ser investido nas energias renováveis para sermos melhores e muito mais eficientes.

- c) Devemos premiar as companhias e empresas que cumprem os requisitos ambientais e ajudar as que não cumprem a fazê-lo, incentivando-as em vez de apenas as punir.
- d) Os países mais fortes economicamente devem ajudar os mais débeis de modo a podermos atingir um crescimento harmonioso de todos.

#### 4.3.2 Política de desenvolvimento da União Europeia

- a) Os países mais ricos devem contribuir mais para ajudar os países mais pobres.
- b) A educação é a chave do desenvolvimento. O desenvolvimento deve contemplar todas as dimensões do ser humano, nomeadamente a alimentação, a segurança social e os cuidados de saúde.
- c) Devemos ter em mente que o dinheiro não é tudo. As pessoas devem tomar consciência que para o bem de todos temos de criar uma verdadeira política de desenvolvimento.

#### 4.3.3 Futuro da Europa

- a) A Europa deve ser uma Federação de Estados. Como existem os Estados Unidos da América, também devem existir os Estados Unidos da Europa.
- b) A União não deve ser apenas económica, mas também política. Não se trata de criar um enorme estado, mas, da mesma forma que o tema proposto para este dia de trabalho, estar unidos na diversidade.
- c) Necessidade de erradicar os nacionalismos. A forma de o fazer é envolver as novas gerações, dando aos jovens uma visão cosmopolita do que é realmente a Europa. Hoje existe muita desinformação. As pessoas não sabem o que realmente acontece.
- d) Devemos esquecer os nossos problemas passados e fixar-nos nesta tarefa comum. Criar valores de igualdade, solidariedade e interajuda entre os vários Estados.

#### 4.3.4 Migrações e Integração

- a) A maior parte dos migrantes que procuram a UE são provenientes de países em guerra, sobretudo a Síria, o Iraque e o Afeganistão. As pessoas que tiveram que sair das suas terras e deixar para trás a sua família necessitam da nossa ajuda, pois acima de tudo temos de ser humanos.
- b) A UE deve ajudar no financiamento de campos de refugiados na Turquia. Uma vez as guerras terminadas os mesmos devem regressar às suas terras de origem. Enquanto tal não acontece devem permanecer em segurança na Turquia.
- c) Aqueles que já estão em território europeu devem ser acolhidos nos vários países da UE de acordo com a sua capacidade e ajudados, ao mesmo tempo, do ponto de vista económico. Repartidos entre os diversos países, os refugiados não constituem um problema.
- d) Aqueles que escolham ficar na Europa, mesmo depois das guerras terminadas, devem ser alvo de uma política de integração e preservados de todo e qualquer abuso físico ou psicológico.

A sessão terminou com os alunos de pé, escutando o hino da EU e regressando aos seus países certamente com um outro olhar sobre a Europa e as suas instituições.



Imagem 16: Encerramento da sessão.

Conclusão: os jovens são o futuro da UE e a educação é a chave do seu desenvolvimento. Estas são as duas conclusões maiores desta jornada no Parlamento Europeu. Não se trata apenas de um passeio a Estrasburgo, mas de um dia de trabalho, no contexto europeu. Até porque as propostas e sugestões deste programa são apresentadas ao Parlamento Europeu de modo a serem tidas em conta nas decisões futuras.

É fácil constatar que os jovens devem ser os maiores alicerces da Europa, pois ainda estão imunes, na sua maior parte, às querelas do passado e às condicionamentos ideológicos. Daí serem, pelo menos ao nível das intenções e do discurso, os mais favoráveis a um aprofundamento da UE e os primeiros a defenderem a solidariedade entre os seus estados membros.

Aliás, a solidariedade europeia foi também um dos panos de fundo de todo o encontro. Esta deve direccionar-se quer para os países mais vulneráveis, quer também para aqueles que a União pode ajudar. Apelando ao sentido de missão dos países economicamente com mais recursos, os jovens defendem que o crescimento harmonioso do projeto europeu depende em grande parte desta solidariedade.

A UE deve construir um futuro de paz e prosperidade, de onde todos saiam beneficiados. A desinformação a propósito das instituições europeias, eleitas pelos líderes nacionais como os bodes expiatórios de outras calendas, torna necessário o esclarecimento da opinião pública europeia. Pois, sem o apoio dos cidadãos, não se podem resolver grande parte dos problemas europeus. Os jovens foram convocados para serem os porta-vozes desta mensagem. Este é também um dos objetivos deste dia no Parlamento Europeu: mostrar aos jovens a riqueza europeia e as suas instituições e fazer dos mesmos os seus primeiros defensores.

## CONCLUSÃO

Hoje coloca-se a questão se a humanidade não está a perder as suas principais referências, já que vivemos numa época onde se operam a cada momento, num frenesim imparável, transformações na forma de sentir, pensar e agir. Modelos teóricos que orientavam a nossa forma de pensar estão desacreditados, sistemas normativos do nosso agir caem em descrédito, discursos e práticas do nosso sentir estão tendencialmente obsoletos. O chamado pensamento pós-moderno, ele mesmo equívoco e dado às mais diversas interpretações e polémicas, institui a máxima de que “tudo é relativo”. Prescindindo do seu lastro teórico e vivencial, as ideias, desacreditadas ao nível das opiniões, tornam-se descartáveis. Privilegiando a intertextualidade às narrativas, a estrutura ao conceito, a interpretação ao significado, tudo se equivale na pós-modernidade. Entramos numa encruzilhada da qual é difícil sair, pois, ou advogamos princípios transcendentais e facilmente ficamos prisioneiros de posições dogmáticas, ou defendemos o pluralismo e as infindáveis interpretações e engrossamos o discurso da pós-modernidade. Entre o relativo e o transcendente a nossa posição é desconfortável e uma terceira via não é de todo evidente. Como abdicar da metafísica sem cair no relativismo, eis a questão com que nos confrontamos, pois desistir do eterno parece necessariamente acarretar o efémero. Sobre esta e outras questões fomos refletindo ao longo do primeiro capítulo do nosso relatório.

Podemos colocar a hipótese que vivemos numa época de um pensamento fraco e frágil, num contexto de várias versões fracas do bem. Face aos três transcendentais, a modernidade inventou no contexto de um “bem fraco” essa palavra mais forte entre as fracas a que se chama “valor”, da qual será necessário pensar a dialética interna. Esta é para alguns uma das formas de equacionar o problema. Em contrapartida, talvez necessitemos de um bem “forte” que justifique a própria existência do homem, não apenas no presente, mas também no passado e no futuro. A jusante, precisamos de justificar a sua perpetuação no futuro; a montante, tudo o que conduz ao homem, desde a origem da vida até aos nossos dias: por um lado, porque a humanidade possui um conjunto de meios de aniquilar o evento da vida, a arma atómica, a poluição do meio ambiente; por outro lado, a humanidade tem dúvidas acerca da sua própria superioridade de submeter a natureza e de explorar as outras espécies. Tudo isto obriga-nos a colocar a questão se a existência da espécie humana é um bem. Ora, só a existência de um bem superior poderia justificar o bem individual e a própria espécie humana na sua singularidade e no seu acesso ao bem. Será possível ao menos postular a sua existência?

Certo é que vivemos numa sociedade de mercado e as regras e valores do mercado invadem cada vez mais todos os aspetos da nossa vida. Não estamos mais numa economia de mercado; nós tornamo-nos uma sociedade de mercado, nesta passagem quase subtil, mas estruturante, do ter ao ser, num claro desafio não apenas filosófico, mas verdadeiramente antropológico. O homem tornou-se no próprio mercado e numa sociedade de mercado tudo tem um preço e é passível de ser vendido. Este é o novo modo de vida que começa a estender-se e a dominar todos os aspetos da existência: as relações pessoais, a vida familiar, os cuidados de saúde, a educação, os meios de comunicação, a lei, o civismo. Uma questão se coloca: devemos estar preocupados com esta mercantilização de todos os aspetos da vida humana? E se a resposta for afirmativa, porquê? Como poderemos determinar que bens podemos vender e que práticas sociais devem ser regidas por outros valores que não sejam materiais? Qual o papel da filosofia e do filósofo nesta reflexão que preocupa o mais comum dos cidadãos?

Um dos aspetos importante nesta questão é, por exemplo, a distinção entre a norma e o valor, mas também resistir à tentação de procurar uma solução imediata para o problema. O papel da filosofia é sobretudo o de ajudar na reflexão, definindo os termos do debate para podermos melhor discutir. Não propomos soluções, mas esperamos provocar e encorajar um debate público acerca dos limites morais da ação humana. Mesmo assim podemos propor um ponto de vista, uma perspectiva filosófica. Uma das melhores formas pedagógicas em filosofia é a utilização de casos concretos que ilustrem o pensamento que podemos apresentar ou então que possam questionar, sobretudo no campo da ética e dos valores, as nossas formas de decisão. A filosofia intervém assim no tecido dos dilemas com os quais nos confrontamos no quotidiano, na nossa vida pública, nos nossos debates na *ágora* da *polis*.

Não restringindo o debate à questão dos valores numa sociedade plural, introduzimos aqui o papel da escola e mais concretamente a forma como aí deve ser portadora de sentido crítico a disciplina de Filosofia no ensino secundário. Precisamos que o pensamento continue em movimento e devemos evitar o impasse trágico a que conduz uma espécie de dependência das “certezas”, fonte de prazer e de segurança face ao medo de aprender. Pois, a intolerância e o dogmatismo, quer religioso, quer científico, podem estar de regresso à escola. Trata-se da recusa da dimensão crítica constitutiva da educação e da cultura.

Espírito crítico ou terreno movediço? Como ensinar a dúvida sem cair no relativismo? Como estimular o espírito crítico sem encorajar a contestação de tudo ou alimentar as teorias da conspiração? Eis a missão central da educação, difícil, onde é necessário lutar ao mesmo

tempo contra o relativismo e o dogmatismo científico, ensinando tanto a compreender, como a saber. Pois, a intolerância dos alunos também parte de um outro problema que se prende com o facto dos programas escolares não validarem nem valorizarem uma parte irredutível da experiência subjetiva da realidade que é um dos fundamentos da liberdade.

O fio condutor do nosso trabalho não foi tanto o de discutir a questão dos valores, num primado teórico, ou então de discorrer acerca das várias hipóteses metodológicas acerca destes e da sua fundamentação, mas, a partir da primeira perceção acerca dos mesmos, podermos esclarecer os termos da discussão, a questão propriamente dita que suscita o debate, bem como a pertinência da mesma para a sociedade e o *viver em comum*. A nossa perspetiva nem tem um fim meramente pragmático, no sentido de procurar resolver problemáticas particulares, ou então doutrinador, advogando nas diatribes de uma qualquer escola filosófica. Procuramos demonstrar que a necessária valoração das ações e os critérios pelos quais o fazemos é uma prática sempre dinâmica, em construção, pois mesmo que os nossos valores derivem de princípios sólidos, estes terão sempre de passar o teste da *praxis* à qual os mesmos se aplicam.

Chegamos à conclusão que é necessária uma outra cultura, alicerçada em três princípios: primeiro, o direito à felicidade de cada um, o que recupera o ideal da vida boa aristotélico; depois, o respeito pela vida do outro e pela natureza como casa comum; finalmente, a procura da justiça e da equidade e a criação de um espaço habitável ao valor da solidariedade. Não se trata de exorcizar os valores do passado repressor ou de cair no saudosismo degradante, mas sim evitar a rutura do compromisso social. Não se trata também de defender padrões morais instituídos, mas de mostrar que a valorização da pessoa não pode ser alicerçada em meios contingentes ou em circunstâncias do momento, mas promovida ao longo da duração de uma vida, que vale a pena ser vivida em cada momento, como totalização de um todo e como projeção de um futuro, ainda não totalmente manifesto, mas que se temporaliza no aqui e agora.

O que verdadeiramente nos preocupa é que se considere que a vida de uma pessoa que se pauta por ser íntegra, solidária e honesta pareça que não tem qualquer valor, aparecendo até, aos olhos de alguns, como algo miserável. Daí, não podermos deixar que as pessoas desesperem e que pensem que o esforço quotidiano de nada vale. A resiliência vale sempre a pena, pois quando o cinismo as silencia ou desacredita é toda uma cultura civilizacional que está em causa. Os ideais são portadores de esperança e ninguém pode viver sem esta bússola fundamental.

Daí o termos evocado o projeto europeu, ideal daqueles que nas cinzas do pós-guerra quiseram construir uma Europa diferente, baseada nos valores da paz e da democracia.

Atualmente o ideal europeu corre um grave perigo, porque as sombras da desintegração pairam no céu europeu. Não é possível construir uma Europa baseada em estruturas e alheada da vontade dos seus cidadãos. A Europa tecnocrática esqueceu os valores e fez da solidariedade entre europeus uma miragem. Este é um terreno fértil para a recrudescência dos nacionalismos e populismos de que o designado *Brexit* é uma das formas acabadas.

Só as novas gerações, a que a União Europeia deve dar voz, podem proporcionar à Europa um futuro diferente. Libertos das carcaças ideológicas e com um espírito de solidariedade e de partilha, os novos protagonistas do espaço europeu podem encontrar uma nova visão que reconcilie as feridas que a história teima em não deixar sarar. Com este objetivo escrevemos o nosso quinto capítulo, evocando a experiência de jovens sonhadores, protagonistas de um projeto educativo que marca pela diferença. Por um dia também sonharam, no Parlamento Europeu, a casa da democracia europeia, um futuro diferente, onde no agora são já os protagonistas do amanhã.

E terminamos dizendo que o grande objetivo do projeto europeu deve ser o de criar cidadãos de um outro espaço, que rasgue as fronteiras nacionais, mais protetoras de projetos passados, do que construtoras de uma Europa forte, portadora de ideais, num mundo multipolar, onde apenas as vozes sinfónicas de um coro eclético podem ser escutadas. A Europa, como espaço democrático, sob a égide dos direitos humanos, pode continuar a ser uma luz, num mundo incerto, que temos de construir a cada momento.

## BIBLIOGRAFIA

- COLÉGIO D. DIOGO DE SOUSA (2012). *Documentos orientadores e reguladores*. Braga: CDDS editora.
- COMISSÃO ASSUNTOS EUROPEUS DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2008). *Tratado de Lisboa – Versão consolidada*. Lisboa: Assembleia da República. Disponível: <https://www.parlamento.pt/europa/Documents>.
- COSTA, Jurandir Freire (2004). “Sociabilidade e Moralidade”, *IHU Online*, nº 127, pp. 30-33. Disponível: <http://www.ihu.unisinos.br>.
- DROIT, Roger-Pol (2011). “Colloque Vivre ensemble. Entre confiance e défiance”, *Les Actes des événements du Conseil Économique, Social et Environnemental*. Disponível: <http://www.lecese.fr>.
- FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- HESSEN, Johannes (1980). *Filosofia dos Valores*, (trad. Luís Cabral de Moncada). Coimbra: Arménio Amado.
- KEPEI, Gilles (2012). *Banlieue de la République*. Paris: Gallimard.
- NIETZSCHE, Friedrich (2001). *Além do Bem e do Mal ou Prelúdio de uma Filosofia do Futuro*, (trad. Márcio Pugliesi). Curitiba: Hemus.
- PARLAMENTO EUROPEU (2000). “Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia”, *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, C 364/01. Disponível: <http://www.europarl.europa.eu>.

\_\_\_\_\_ (2015) *Concurso “Euroscola-Portugal Europeu”*. Disponível:  
<http://www.parleurop.pt/>. Consultado em 15 de Novembro de 2016.

SANDEL, Michael (2011). *Justiça. Fazemos o que devemos?*. Lisboa: Editorial Presença.

SANTOS, José Manuel (2012). *Introdução à Ética*. Lisboa: Documenta.

TOZZI, Michel (2009). “La didactique de la philosophie en France: vingt ans de recherche (1989-2009)”, *Diotime*, n°39. Disponível: <http://www.educ-revues.fr/Diotime>.

VALADIER, Paul (2004). “Investidas contra o Deus moral obsessivo”, *IHU Online*, n° 127, pp. 4-6. Disponível: <http://www.ihu.unisinos.br>.

## ANEXOS

### Anexo I

#### Regulamento Concurso *Euroscola*

#### Edição 2015/2016

O Programa EUROSCOLA é organizado pelo Parlamento Europeu e traduz-se na realização de diversas Sessões, de um dia, no Hemiciclo do Parlamento Europeu em Estrasburgo. Em cada Sessão participam cerca de 500 jovens, representando Escolas dos vários Estados-membros da União Europeia. O programa tem como objetivos:

- Familiarizar os jovens com o funcionamento das instituições europeias;
- Consciencializar os jovens sobre a sua condição de cidadãos europeus e a sua intervenção na organização futura da Europa;
- Oferecer aos jovens uma tribuna onde possam exprimir as suas opiniões e valorizar o seu envolvimento no projeto europeu.

Em cada Sessão, os jovens participam em grupos de trabalho multilingues, seguidos de uma reunião plenária, fazendo uso dos seus conhecimentos linguísticos para comunicar com os seus homólogos, incentivando-se a compreensão mútua dos diversos pontos de vista e expectativas. Antes de cada Sessão, o respetivo programa e os temas em debate são comunicados às Escolas participantes para permitir a necessária preparação.

Em articulação com a sessão anual do ensino secundário do programa Parlamento dos Jovens, iniciativa institucional da Assembleia da República, criada pela Resolução n.º 42/2006, de 2 de junho, decorre em Portugal, um Concurso para selecionar escolas nacionais que irão participar nas Sessões EUROSCOLA. Este Concurso é organizado pelo Instituto Português do Desporto e Juventude, pela Direção Regional da Juventude da Região Autónoma dos Açores, pela Direção Regional de Juventude e Desporto da Região Autónoma da Madeira e pelo Gabinete de Informação do Parlamento Europeu em Portugal, com a colaboração das Assembleias

Legislativas dos Açores e da Madeira e, na Sessão Final, da Assembleia da República e rege-se pelo seguinte Regulamento:

### **Artigo 1.º**

#### Objetivos

1. Familiarizar os jovens com o funcionamento das instituições europeias;
2. Consciencializar os jovens sobre a sua condição de cidadãos europeus e a sua intervenção na organização futura da Europa;
3. Oferecer aos jovens uma tribuna onde possam exprimir as suas opiniões e valorizar o seu envolvimento no projeto europeu.

### **Artigo 2.º**

#### Candidaturas

1. Podem candidatar-se ao Concurso EUROSCOLA as escolas participantes no Parlamento dos Jovens/Secundário que tenham elegido um número superior a 10 deputados para a respetiva Sessão Escolar, exceto se estiveram nas condições previstas no nº 5 do artigo 8º deste Regulamento;
2. Cada escola candidata-se apresentando um trabalho escrito de abordagem da dimensão europeia do tema selecionado anualmente.
3. Por dimensão europeia entende-se a inclusão de todo o conjunto de conhecimentos/análises que tenha em consideração o espírito e a prática de aplicação das políticas comunitárias e/ou de grandes objetivos de natureza supranacional, nomeadamente, através do recurso à análise de características comuns observadas nos diversos Estados-membros ou na própria União Europeia.

**NOTA:** O âmbito e a estrutura do trabalho escrito supramencionado devem ser distintas do trabalho que é desenvolvido no âmbito do programa Parlamento dos Jovens/Secundário no caso de o tema ser coincidente.

### **Artigo 3.º**

#### Participantes

1. Os alunos participantes de cada Escola candidata ao Concurso EUROSCOLA têm de ter até 18 anos e estar inscritos até ao 11º ano a fim de garantir que, na data da Sessão EUROSCOLA, os alunos ainda se encontram a frequentar o ensino secundário;
2. O previsto no número anterior decorre da aplicação das regras impostas pela Unidade EUROSCOLA do Parlamento Europeu.

### **Artigo 4.º**

#### Requisitos do trabalho

1. O trabalho escrito deverá ter, no máximo, uma extensão correspondente a 3 páginas A4 (120 linhas, Arial, corpo de letra de tamanho 10, espaçamento entre linhas de 1,5);
2. A apresentação oral do trabalho escrito terá uma duração aproximada de 5 minutos, dependendo esta duração do número de escolas que estejam a Concurso. Competirá ao IPDJ, I.P. informar as escolas participantes de qual a duração que as suas apresentações poderão ter;
3. A apresentação oral deve ser realizada pelos dois alunos, que de acordo com o formulário referido artigo 5.º deste Regulamento, a escola inscreve como participantes. Caso um dos alunos inscritos não possa comparecer deverá a escola informar o IPDJ sobre a substituição do mesmo. A apresentação oral é realizada pelos dois alunos de forma autónoma;
4. Na apresentação oral, os alunos participantes poderão utilizar meios audiovisuais, e/ou multimédia que considerem importantes para complementar a expressão oral do trabalho, devendo refletir sempre o conteúdo do trabalho escrito;
5. A apresentação oral do trabalho deverá também ter em conta os objetivos deste Concurso, referidos no artigo 1.º.

## **Artigo 5º**

### Prazos de candidatura

Os trabalhos escritos deverão ser enviados através do formulário *online* disponível em <http://goo.gl/forms/mlFsWJOApc> até dia 31 de Janeiro.

NOTA: Os trabalhos devem ser carregados através do formulário disponível no endereço referenciado devendo o nome ser construído segundo a regra: região\_distrito\_nome da escola\_euroscola\_2015\_2016

Exemplo:

alentejo\_portalegre\_escolasecundariamouzinhodasilveira\_euroscola\_2015\_2016

## **Artigo 6º**

### Júri

1. Será constituído um júri distrital, pelo IPDJ, I.P., em que participarão várias entidades, que selecionará uma Escola a nível distrital, que será candidata ao Prémio de participação numa das Sessões EUROSCOLA do Parlamento Europeu;
2. No caso das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira será constituído um júri regional, selecionado pelas Direções Regionais da Juventude, com idêntico objetivo;
3. Será constituído um júri nacional, pelo IPDJ, I.P., em que participarão várias entidades, que apreciará os trabalhos selecionados, estabelecendo uma lista de mérito;
4. O IPDJ, I.P. fará a seleção dos elementos dos júris distritais e nacional;
5. Não existe recurso da decisão dos júris distritais/regionais e nacional.

## **Artigo 7º**

### Critérios de seleção e fases de apresentação dos trabalhos

1. Os critérios de seleção dos trabalhos, pelos Júris distritais/regionais e nacional do Concurso são os seguintes:

Quanto ao trabalho escrito:

- Clareza;
- Coerência;
- Originalidade na abordagem da dimensão europeia do tema;
- Capacidade de síntese.

Quanto à apresentação oral:

- Expressão oral na defesa do trabalho;
- Originalidade na abordagem da dimensão europeia do tema;
- Capacidade de síntese;
- Coerência com o trabalho escrito.

Os júris irão atribuir uma pontuação de 0 a 5 em cada um dos critérios, pontuação essa com a seguinte correspondência:

- Mau – 0
- Medíocre – 1
- Suficiente – 2
- Bom – 3
- Muito Bom – 4
- Excelente – 5

2. A avaliação realizada pelos júris, sucessivamente nas fases escrita e oral, terá os seguintes fatores de ponderação cumulativos na determinação da Escola vencedora:

- Trabalho escrito – 40 %
- Defesa (oral) do trabalho – 60%

3. Os trabalhos serão avaliados num dos seguintes momentos:

- a) No decurso da Sessão EUROSCOLA a realizar preferencialmente no dia da Sessão Distrital/Regional do Parlamento dos Jovens para apresentação do trabalho previsto no artigo 4º;
  - b) Durante a Sessão Nacional do Parlamento dos Jovens/Secundário, em Sessão EUROSCOLA, a realizar no final do 1º dia, devendo os deputados de cada Escola selecionada a nível Distrital ou Regional reunir as condições previstas no n.º 1 do art. 3º.;
4. Nas apresentações realizadas nas Sessões EUROSCOLA os participantes poderão não ser os deputados eleitos à Sessão Distrital/Regional e Nacional do Parlamento dos Jovens mas terão de ser obrigatoriamente deputados eleitos à Sessão Escolar do Parlamento dos Jovens/Secundário.

### **Artigo 8º**

#### Prémios de Participação

1. O Gabinete do Parlamento Europeu estabelecerá anualmente, na medida das disponibilidades financeiras do Parlamento Europeu, o número de Escolas que irão participar nas Sessões EUROSCOLA em Estrasburgo;
2. Cada Escola vencedora terá direito a participar, em princípio, com 24 alunos, acompanhados de dois professores, numa das Sessões EUROSCOLA que terão lugar no ano letivo seguinte, de acordo com o calendário que será indicado pelo Gabinete do Parlamento Europeu;
3. A entrega do prémio, que consiste num subsídio de deslocação, será efetuada em Estrasburgo ao chefe do grupo de cada Escola;
4. Os alunos participantes de cada escola selecionada nas Sessões EUROSCOLA, onde devem incluir-se, sempre que possível, os deputados da Escola à Sessão Nacional do Parlamento dos Jovens/Secundário, não podem ter mais de 18 anos e deverão estar inscritos no Ensino Secundário ou equivalente;

5. As escolas que beneficiarem de deslocações a Estrasburgo no âmbito do Concurso EUROSCOLA numa edição deste Concurso, não poderão concorrer à edição seguinte;
6. O previsto no número anterior decorre da aplicação das regras impostas pela Unidade EUROSCOLA do Parlamento Europeu.

### **Artigo 9º**

#### Interpretação e integração de lacunas

De tudo o que não estiver previsto neste regulamento caberá decisão às entidades parceiras.

## Anexo II

### **PROGRAMA**

- 8h30: - Chegada dos participantes ao edifício "Louise Weiss" do Parlamento Europeu  
- Passagem pelo controlo de segurança  
- Acolhimento dos jovens  
- Entrega do cartão de identificação e do programa da jornada
- 9h15: - Reagrupamento de todos os participantes ao pequeno-almoço  
- Apresentação e explicações sobre o desenrolar da jornada  
- Constituição de grupos de trabalho multilingues e repartição dos participantes
- 10h00: - Hemiciclo do Parlamento Europeu (edifício Louise Weiss)  
- Instalação dos jovens nos lugares dos deputados europeus  
- Discurso de boas-vindas  
- Apresentação do Parlamento Europeu e da União Europeia pelos administradores do Parlamento Europeu  
- Apresentação de cada escola por um aluno (um minuto por escola)  
- Sondagem  
- Perguntas/Debate sobre a construção europeia  
- Fotografia
- 12h45: - Almoço oferecido no restaurante do Parlamento Europeu  
- Início do jogo "Eurogame" e constituição de equipas de quatro jogadores
- 14h00: - Reunião dos grupos de trabalho nas salas das comissões: os jovens discutem e trocam pontos de vista sobre as prioridades europeias, temas previamente preparados nas suas escolas. Designam um porta-voz e um redator de grupo.  
- Reunião com o conjunto dos professores e debate com um administrador
- 16h00: - Hemiciclo do Parlamento Europeu: sessão plenária, apresentação dos relatórios aprovados nos grupos de trabalho  
- Síntese e propostas  
- Final do jogo "Eurogame" e entrega dos prémios  
- Entrega do diploma "Euroscola"  
- Hino europeu
- 18h00: - Partida

### **PT**

*O programa poderá sofrer modificações*

## Anexo III

### **The migrations in the Mediterranean-Europe**

Our presentation today will be as the most of you, about the theme we've presented in the parliament on Friday. Because it consisted on a debate, and not actually a presentation of the theme, we've decided to simulate a conversation.

However, you'll see that the aspects well be focusing on are a bit different. We've decided so, not only to make it different from what we've already hear but also due to the fact that it seems to exit a disagreement in our class on either the refugee should or should not be accepted.

This is a very resent and colossal, which all of us are aware and all of us as its opinion. People immigrate everyday coming from all over the world. We are focusing on Europe, Mediterranean Europe.

The refugee crisis, the biggest humanitarian crisis since WWII. And answering one of our questions: "Should Europe be supportive?", "Should we help?"

**F-** To this we say undoubtedly yes.

**A-** Not so easily. Everyone has been talking about helping those poor people when there's so many people needing our help in our own country. People who have needed our help for decades, and I don't see anyone laying a hand to them. It would be better to help our own, rather them others.

**F-** Of course, we should help our own. But you can't compare elephants with spiders. Refugees are for definition people who have been FORCED to leave their countries because of war, religious or political reasons; they have to leave to survive. Most of them, given the change would stay in their country if not for the war. Do you really thing they would risk their live, the live of their children if it wasn't an extreme necessity? If there were minimum life conditions?

It's nothing alike the poverty we have. Poverty that as you said has been around for decades, decades in which you had a million opportunities to change this, a million opportunities you still have. But nothing has changed and nothing will, because this argument

isn't really an argument because one thing doesn't prevent the other you can do both if you truly want.

**A-** Ok. But you can disagree that by coming here they'll be taking jobs from us, they'll be taking our own opportunities to make our life's better.

**F-** Oh, can't I? Can't I really?

**A-** That's right.

**F-** Then watch and learn.

1. Most of the jobs they take have been rejected by hundreds of others, because people in here seem to have all the money in the world and only take the jobs that pay much for not doing not that much.
2. Coming here they won't only be here as workers but also as consumers, and that, as you should know leads to the creation of more work stations.

**A-** Even so, why should Europe be the one to bear this burden, why should we accept every refugee when some neighbor's countries haven't accepted not a single one, not one children?

**F-** I don't know where you've gotten that information, because it couldn't be more wrong.

**A-** What? Will you say that Saudi Arabia has accepted any refugees?

**F-** Haven't said that. However, Turkey, Jordan, Lebanon, Iraq Egypt and other haven't only accepted refugees, but have accepted most of them, more even than Europe. Turkey as more than 2 million, England that has 78 times the PIB of Jordan has accepted 20.000 over the next five years while Jordan as already accepted more than 600.000.

**A-** Yeah, but why should we accept them when in the other way around they wouldn't? They probably kill us all.

**F-** Why? Because we are not children, because they are people, and because in their situation we would hope and expect their help. Let us be the Europe we so much like to think we are, the Europe who still morally guides the world. Shall we not let down our ancestors who were many times ahead?

**A-** So you think we should open our borders and allow everyone to enter, allow terrorist among the refugees. Because the self-proclaimed Islamic state claims to have over 4.000 terrorists among those you so strongly protect.

**F-** No, we shouldn't open our borders for every, but not for the reasons you've given. Not because their might be terrorist but because there's a difference between refugees and immigrants. Terrorists will exit everywhere, in our own city, among our own people. The terrorists you should be worrying about are right next to you, are those from you don't expect anything. We can't generalize, in the same way we can't blame them for the crime of a few of them.

**A-** OHH... I think you're right. We need to have the capacity to think beyond ourselves and see the situation from their eyes from their skin. If and when you do so we'll be able to overcome any obstacle, we'll be able to understand their situation, their misery and despair. We won't worry anymore with what small changes that will make to our society or what insignificant harm to our wellbeing. I remain with my opinion. We must think in ourselves before thinking in the others.

**F-** You shouldn't throw out your time complaining that they are taking from you, or the risks of taking them in, and start making time to discuss how should we deal with this situation, how to integrate them

The question in here isn't if we should help them, but how to, how to handle this crisis. It's not only being solidary to the refugees but also to the others European countries, like Italy and Greece. Isn't odd that a country near bankrupt is the one that has the most refugees. And not because they want to be there but because many other European countries have closed their borders, leaving their partners alone in this crisis. We shall help all those in need.