



Isabel Reis Borges **Ser professor de filosofia hoje: o ensino e aprendizagem do trabalho filosófico**

UMinho | 2023

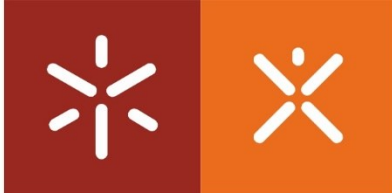


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Isabel Reis Borges

**Ser professor de filosofia hoje: o ensino e
aprendizagem da metodologia do
trabalho filosófico**

setembro de 2023



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Isabel Reis Borges

**Ser professor de filosofia hoje: o ensino e
aprendizagem da metodologia do
trabalho filosófico**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Trabalho Efetuado sob a orientação do

Professor Artur Manso

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Artur Manso, que se prontificou a orientar o meu estágio que se realizou na Ilha Terceira, na Região Autónoma dos Açores. Ao professor cooperante, Luís Bettencourt, com quem aprendi imenso e inspirou o tema do meu Projeto de Intervenção Pedagógica. À Escola Secundária Vitorino Nemésio, por me ter recebido e acompanhado de forma tão profissional.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

Realizei o estágio pedagógico na Escola Secundária Vitorino Nemésio, na Ilha Terceira, na Região Autónoma dos Açores.

Na origem do tema do meu Projeto de Intervenção Pedagógica, *Ser professor de filosofia hoje: o ensino e aprendizagem da metodologia do trabalho filosófico*, encontram-se duas perguntas a que procurei responder durante o estágio: à luz do *Perfil de Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, *Aprendizagens Essenciais e Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, como se ensina Filosofia? e qual o papel do professor na organização educativa?

O tema foi pensado sobre três eixos orientadores: 1) o conceito de metodologia e didática de ensino-aprendizagem de Filosofia, 2) os textos fundamentais de Direito Público Português que orientam e regulam a atividade docente ao longo do percurso da escolaridade obrigatória acima referidos e, 3) a metodologia do trabalho filosófico.

A literatura convoca-nos a agir por inteiro, a assumir um papel integral na organização educativa. Foi o que fiz e o resultado será aqui apresentado.

Palavras-chave: estágio pedagógico; metodologia; ensino; aprendizagem; professor de filosofia; didática da filosofia; necessidades pedagógicas; estratégias pedagógicas; métodos de ensino; marketing público; marketing educacional.

Being a philosophy teacher today: teaching and learning the methodology of philosophical work.

ABSTRACT

I completed my teaching internship at Escola Secundária Vitorino Nemésio, on Terceira Island, in the Autonomous Region of the Azores.

My Pedagogical Intervention Project, *Being a philosophy teacher today: teaching and learning the methodology of philosophical work*, was written with two questions in mind, that I tried to answer during the internship: according to the *Students Profile leaving High School*, the *Essential Learnings* and the *National Citizenship Education Strategy*, how can one teach Philosophy? And what is the role of the teacher in the educational organization?

The theme was thought with three guiding axes: 1) the concept of philosophy teaching-learning methodology and didactics, 2) the fundamental texts of Portuguese Public Law that guide and regulate teaching activity throughout the course of compulsory education above-mentioned and 3) the methodology of the philosophical work.

Literature calls us to act fully, to assume an integral role in the educational organization. That's what I did and the result was unexpected. The result will be presented here.

Keywords: pedagogical internship; methodology; teaching; learning; Philosophy teacher; philosophy didactics; pedagogical needs; pedagogical strategies; teaching methods; public marketing; educational marketing.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE.....	vi
INTRODUÇÃO.....	1
1. Contexto e Plano Geral de Intervenção	3
1.1. Caracterização da escola.....	3
1.2. Caracterização das turmas	4
1.3. Objetivos.....	5
1.4. Justificação do tema	6
2. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	8
2.1. Descrição do Processo de Ensino-Aprendizagem: a didática	8
2.2. Desempenho da prática pedagógica	16
3. O PERFIL GERAL DE DESEMPENHO PROFISSIONAL DO PROFESSOR	19
4. O MARKETING APLICADO À ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA: MARKETING EDUCACIONAL	23
Conclusões e recomendações.....	28
Referências bibliográficas	31
Livros e artigos.....	31
Relatórios.....	31
Legislação	32
Entrevistas e palestras:.....	32
ANEXOS.....	33
Anexo I.....	33

Anexo II.....	39
Anexo III.....	43
Anexo IV.....	51
Anexo V.....	55
Anexo VI.....	60
Anexo VII.....	61
Anexo VIII.....	62
Anexo IX.....	63
Anexo X.....	67
Anexo XI.....	85
Anexo XII.....	89
Anexo XIII.....	90
Anexo XIV.....	94
Anexo XV.....	99
Anexo XVI.....	101

INTRODUÇÃO

As questões fundamentais que desde o princípio do mestrado me preocupei em compreender, e que oportunamente a experiência do estágio propiciou o seu aprofundamento, foi saber o que é ser professor de filosofia - como se ensina filosofia? E Qual o papel do professor na organização educativa?

Defini como tema do meu Projeto de Intervenção Pedagógica: *Ser professor de filosofia hoje: o ensino e aprendizagem da metodologia do trabalho filosófico*, que foi pensado à luz de três eixos orientadores: 1) o conceito de metodologia e didática de ensino-aprendizagem de Filosofia, 2) os textos fundamentais de Direito Público Português que orientam e regulam a atividade docente ao longo do percurso da escolaridade obrigatória (todos concebidos à luz da *Lei de Bases do Sistema Educativo*), nomeadamente o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (doravante *Perfil do aluno* ou PA), as *Aprendizagens Essenciais* (AE) e a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC); e, a metodologia do trabalho filosófico.

O projeto visou a prática pedagógica segundo os princípios da metodologia de ensino e didática de filosofia, de acordo com as normativas do Direito Português nunca descurando o meu próprio processo de aprendizagem. Por estes motivos, aliei ao estritamente pedagógico a *prática integral da docência*. Daqui resultou a palavra “hoje” no título do relatório, cujo significado explicarei de seguida, e outras experiências únicas de trabalho colaborativo (o que, na minha opinião, é imperativo em qualquer organização educativa) e aprendizagens muito significativas que o relatório irá dar a conhecer pormenorizadamente.

Porquê dizer “ser professor de filosofia hoje”? Porque o professor tem a tarefa de ler o seu tempo, ler cada situação e praticar uma pedagogia específica para cada momento, cada tempo. O professor de hoje não é o professor do passado, e certamente não será o do futuro, mas algo deverá manter-se constante: a capacidade de perceber o presente, perceber o tempo que se vive, as necessidades pedagógicas de cada aluno, a capacidade criativa de desenhar estratégias pedagógicas e de improviso para lidar de forma autêntica a cada instante da sua agência, dentro e fora de aula (que é o que significa ser professor por inteiro: não é estritamente o tempo da aula, é toda a sua atuação, em qualquer momento). Ser professor não é despejar um conteúdo. É dar vida às ferramentas do saber, transmitindo-as para que as novas gerações peguem nesse testemunho e avancem no caminho do progresso e desenvolvimento que tanto queremos almejar. É daqui que vem a expressão “hoje” no título do relatório, cujo significado tem um largo alcance, crítico e radical, pois o que quer que signifique o “hoje”, ele configurará a metodologia do ensino da filosofia e significará ser por inteiro. Aqui se levanta outra questão: será a metodologia do ensino de filosofia a mesma coisa que o ensino da metodologia do trabalho filosófico? – Não sei, mas uma coisa é certa, a prática ajudou-me a perceber: a metodologia do ensino da filosofia não é a metodologia do trabalho filosófico que aprendemos nos bancos da universidade.

Percebi que são categorias diferentes: a metodologia do ensino de filosofia abarca a metodologia do trabalho filosófico. É parte do conteúdo que se pretende ensinar aos alunos, mas não a sua totalidade. Ela implica também a cultura filosófica, ou seja, o ensino da filosofia tem de passar pela divulgação de uma cultura, uma cultura filosófica e ferramentas de pesquisa. Por haver esta diferença que considero fundamental perceber e saber distinguir, mantive o título na sua primeira versão. Pretendo agitar as águas, fazer-nos pensar.

No decorrer da implementação do projeto tive de lidar com algumas limitações: desde logo, a baixa participação dos alunos nas atividades que propus, motivada por estas não contabilizarem para a sua nota, o que me levou a interrogar se era um caso isolado ou se estamos diante de uma geração e uma sociedade para quem aprender apenas tem um valor instrumental e material. Em virtude disso não foi possível seguir, em relação a certos materiais didáticos, o que defini no projeto.

Uma outra limitação foi o meu desconhecimento sobre muitos conteúdos do programa, mas este aspeto não me surpreendeu, em virtude do meu contexto e vicissitudes, como não ter estudado filosofia no secundário. Foi na licenciatura que tive o primeiro contacto académico com a disciplina. Este aspeto leva-nos a uma terceira limitação: a escassez de tempo. Senti que necessitava de mais tempo para preparar as aulas.

Nunca pensei que a investigação necessária ao Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada me levasse até onde me levou: ao marketing público e marketing educacional – o marketing aplicado à administração pública e às organizações educativas. Este é o aspeto inovador da minha experiência de estágio e que irei aprofundar ao longo deste relatório que terá a seguinte estrutura: primeiramente, darei a conhecer o “contexto e plano geral de intervenção”. Neste ponto caracterizarei o contexto de intervenção e justificarei o plano geral de intervenção. Segue-se o “desenvolvimento e avaliação da intervenção”, “descrição do processo ensino-aprendizagem: didática”, “o perfil geral de desempenho do professor”, “o marketing aplicado à organização educativa: marketing educacional” e por fim, “conclusões, limitações e recomendações”.

1. CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

1.1. Caracterização da escola

O estágio pedagógico realizou-se na Escola Secundária Vitorino Nemésio (ESVN), uma unidade orgânica integrada na rede escolar da Região Autónoma dos Açores (RAA). Localiza-se na Ilha Terceira, na cidade Praia da Vitória, e pertence a esse mesmo concelho que engloba onze freguesias de ambiente e economia rural. No corrente ano letivo, de 2022/2023, no ensino diurno e mediatizado, conta com cerca de setecentos alunos.

Em termos de estrutura, a ESVN é formada pelos seguintes Órgãos de Gestão: Assembleia de Escola; Conselho Pedagógico; Conselho Administrativo e Conselho Executivo. Para além destes, neste modelo colegial participam os departamentos dos diferentes grupos disciplinares. Na RAA não foi implementado o modelo dos agrupamentos, bem como a figura do Diretor: foi mantida a mesma orgânica, por defenderem ser um prejuízo à democracia na organização escolar e uma restrição à autonomia das escolas. Contudo, tendo no horizonte as preocupações que o *Perfil do Aluno* e as *Aprendizagens Essenciais* levantam, foram criadas unidades orgânicas, organizadas numa rede escolar para garantir que o percurso do aluno seja integrado, isto é, acompanhado desde o pré-escolar até ao fim do percurso de formação obrigatório.

A escola oferece formação ao nível do 3º Ciclo, Secundário (na vertente presencial e ensino mediatizado) e cursos Profij (Cursos de Formação Profissional). Destacamos que a ESVN é a única escola do país a oferecer Ensino Regular Mediatizado, constituindo um importante contributo à comunidade para que o cidadão possa concluir a escolaridade obrigatória. Neste sentido, a Filosofia, sendo uma disciplina obrigatória, também é lecionada neste regime.

A ESVN tem em curso um conjunto de projetos que constituem a sua identidade, entre os quais: Eco-Escolas; Embaixadores do Parlamento Europeu; Programa de Erasmus +; projeto PI@ntNet. Todos eles visam a formação do indivíduo e construção de uma sociedade intercultural do conhecimento constituída por cidadãos conscientes e responsáveis de si mesmos e do mundo que os circunda: cidadãos atentos ao seu tempo, preparados para as adversidades e desafios que a vida coloca.

Dispõe de uma Biblioteca com sala de estudo. Na Biblioteca podemos encontrar uma estante dedicada aos “Estudos do Holocausto”. O Holocausto/*Shoah*, tem sido objeto de estudo na ESVN desde 2006/07. Anualmente, a 27 de janeiro, lembrando a data em que Auschwitz foi libertado, professores e alunos organizam uma exposição com recursos fornecidos pelo Centro Mundial de Memória do Holocausto, Yad Vashem, com aulas abertas, apresentações de trabalhos, leitura de textos testemunhais e outras atividades diversas. Fui convidada a participar na organização deste evento. Falarei desta experiência adiante.

A escola oferece Serviço de Psicologia e Orientação que, ao longo do ano, desenvolve, sobretudo, projetos de prevenção de comportamentos de risco.

A Escola Vitorino Nemésio contém diversos canais de comunicação, sendo a sua página oficial um meio importante a partir do qual divulga as suas notícias, dá a conhecer ao público em geral e comunidade educativa os seus projetos e outros meios de comunicação, como os “Blogs da Escola”, onde os estudantes são responsáveis pela edição. Através da sua página web, a Escola expressa a sua identidade.

1.2. Caracterização das turmas

Inicialmente o projeto de intervenção pedagógica realizou-se em todas as turmas do Professor Cooperante, ou seja, nas turmas do 11º A, B e C do curso científico-humanístico. Porém revelou ser excessivo o número de turmas a acompanhar em virtude da minha inexperiência e necessidade de consolidar os meus conhecimentos científicos. A decisão de passar a acompanhar a turma C não se baseou em nenhum motivo. Seria a próxima turma a ter aulas, por isso assim foi decidido. De seguida iremos fazer uma breve caracterização de cada uma das turmas.

A turma A é constituída por 19 alunos (12 do género masculino e 7 do género feminino), todos com 16 anos de idade. Os alunos interagem com o professor sempre que a participação é pedida. Compreendemos, no período de observação e auscultação do docente da disciplina que há algumas dificuldades, sobretudo no plano da interpretação, mas nada que não possa ser melhorado. Os alunos revelam bom comportamento na sala de aula. O professor tem de ter atenção à exposição dos conteúdos porque 47% dos alunos sofre de miopia. Todos os alunos têm acesso à internet e computador ou portátil para realizar pesquisas ou redigir trabalhos.

A turma do 11º B é composta por 17 alunos (8 do género masculino e 9 do género feminino). A média de idades é 15,8 (exceto um aluno que tem 15 anos, todos os outros têm 16). Há alunos especialmente atentos e empenhados na realização das tarefas e todos demonstram saber como participar na aula: escutam-se mutuamente e aderem à interação que o professor fomenta. Cerca de 71% dos alunos sofrem de problemas visuais, e nesta turma, há um aluno com um problema de saúde em estudo, arritmia e frequência elevada. Todos os alunos têm acesso à internet e computador ou portátil.

A turma do 11º C é constituída por 17 alunos (1 do género masculino, 16 do género feminino). A média de idades é 15,94 anos. Dois elementos da turma têm 17 anos o que significa que, por algum motivo, num determinado momento do percurso escolar, não transitaram de ano. De acordo com a informação que foi possível aferir no período de observação, esta turma está ligeiramente mais atrasada na lecionação dos conteúdos comparativamente às restantes, por terem mais dificuldades na interpretação e entendimento dos textos e problemas abordados. Segundo a Ficha de Caracterização da Turma do 11ºC, desconhecemos se os

alunos têm acesso em casa à internet e computador ou portátil. Contudo, a escola disponibiliza na Biblioteca esses recursos.

O Diretor de Turma informou todos os professores que há um elemento do 11^oC que está a ser seguido por uma psicóloga que realizou uma avaliação psicológica e que aponta para um desempenho intelectual médio inferior aos parâmetros para a sua faixa etária, nomeadamente dificuldades na capacidade de atenção e concentração e dificuldades no raciocínio não verbal e raciocínio fluido. A conceção dos planos de aula, os seus respetivos objetivos, atividades a desenvolver e acompanhamento do professor tiveram de ter em consideração esta informação.

Um aspeto comum entre todas as turmas é que a maioria dos alunos pretende continuar os estudos e ingressar no ensino superior. É possível estabelecer uma ligação direta entre a escola e o trabalho ou oportunidades de emprego e verificar que existe uma preocupação, por parte dos alunos, com esse aspeto da vida. A prossecução dos estudos ainda é vista como potencial elevador social. Por exemplo, é possível especular o seguinte: considerando que vivem num meio rural em que o setor primário é o predominante, sendo o setor terciário, dos serviços, o mais apelativo, que requer graus superiores de formação; considerando que a geração dos pais provavelmente não teve a oportunidade de frequentar a universidade ou, podendo haver casos de analfabetismo, há sempre a tendência de querer dar aos filhos, proporcionar-lhes aquilo que não se teve, talvez estes dois fatores sejam um dos motivos pelo interesse dos alunos em prosseguir os estudos. O ensino superior é visto como uma alavanca no mercado de trabalho, associado a melhores rendimentos, por isso talvez os alunos sejam apoiados pelos pais em avançarem nos estudos.

O professor cooperante alertou-me, e pude confirmar isso, tanto observando, como em aulas que dei, que no horário de sexta-feira, a disponibilidade intelectual e atenção é mais baixa do que nos restantes dias, por isso a didática teve isso em consideração.

1.3. Objetivos

Pretendo responder à seguinte questão, a partir da experiência de estágio:

À luz do *Perfil do Aluno, Aprendizagens Essenciais* (de Filosofia) e *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, como se ensina filosofia? e Qual o papel do professor na escola, na organização educativa?

1.4. Justificação do tema

O que justifica a escolha do tema “*Ser professor de filosofia hoje: o ensino e aprendizagem da metodologia do trabalho filosófico*” é desconhecer o que é ser professor de filosofia no sistema de educativo português, a necessidade de procurar a *excelência* desse saber e a intuição de que ser professor significa mais do que estar em sala de aula, estar em permanente atenção e atualização, em relação aos seus alunos, às necessidades pedagógicas específicas de cada um, e em relação ao conhecimento. Parte, portanto, de um dever ético, que *cuida*, que se *preocupa e responsabiliza*, em simultâneo, com a formação filosófica de cada aluno/a e com a atuação do professor, enquanto agente, numa organização educativa. Um dever ético que suprime qualquer outra ordem de razões, como o meu gosto de estudar filosofia.¹

“Como ensinar filosofia?” “O que devo saber para ser exemplar no exercício da docência?” – Estas perguntas suscitam outras, nomeadamente “qual o papel do professor na organização educativa?” que elegi como facho do meu percurso durante o estágio, este primeiro contacto com a prática pedagógica. Esta questão consta no meu PIP, bem como as aprendizagens ao longo de todo o meu percurso no mestrado, impeliram-me a estudar os documentos orientadores do processo de ensino-aprendizagem de Filosofia: o *Perfil do Aluno*, as *Aprendizagens Essenciais* e a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Um outro documento imprescindível, e que é o alicerce dos anteriores, é a *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Penso que estes aspetos demonstram a relevância do tema escolhido.

Compreender, a partir da leitura destes documentos, que o programa de Filosofia (AE) não é um programa de autores, mas sim de problemas, onde se procura a sua apropriação, aquisição de competências filosóficas, muitas delas transversais a outras áreas de saber, e se treina os três domínios designados para esta disciplina: conceptualização, problematização e argumentação; compreender como as AE de Filosofia estão articuladas com o *Perfil do Aluno* (princípios, competências e valores) e como a ENEC conflui com ambos; compreender tudo isto, o que cada um dos documentos diz e como se articulam entre si; compreender que é tanto possível como desejável conciliar estes conhecimentos com outro tipo de textos, com relatórios e estudos, nomeadamente aquele que elegi como bibliografia base para conceber o meu projeto de intervenção pedagógica, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (*Educação: um tesouro a descobrir*); compreender que a emergência de uma Sociedade do Conhecimento e da Inovação (que deverá cumprir a tarefa de desenvolvimento humano) exige uma educação e formação

¹ Só mais tarde, ao ver a palestra de Sampaio da Nóvoa, indicada na bibliografia, é que soube que o nosso pensamento é muito semelhante e o que ele diz de novo, concordo plenamente. Por isso o professor é um agente de mudança, por isso tem de haver uma especial atenção à sua formação inicial, indução à profissão e formação ao longo da vida. É um investimento? Sim. Que resultados alcançamos? Não sabemos ao certo porque isso nunca se praticou: mas será que um modelo que visa cada aluno a partir do ensino personalizado não trará melhores resultados que aquele que é massificado? Deixo esta interrogação.

diferenciadas, em que o professor desempenha um papel fundamental (qual será esse papel? – é a segunda pergunta à qual procuro responder). Tudo isto legitima a questão primária que coloquei e que serviu de fundamento e motor para a escolha do tema do meu Projeto de Intervenção Pedagógica e a sua implementação.

2. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Como afirmei anteriormente, o intuito do PIP foi o de me dar a oportunidade de aprender a ser professora de filosofia. Ora, ser professor vai além de dar aulas: Decreto-Lei n.º 240/2001², que nos diz, quanto ao perfil geral de desempenho dos professores do ensino secundário, existem diversas dimensões: a “dimensão profissional, social e ética”; a “dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”; a “dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade”; e a “dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida”. Eu decidi que o meu estágio seria assim. Por este motivo irei incluir neste relatório, para além do meu desempenho nas aulas que lecionei e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, experiências em que me convidaram ou me voluntariei a participar, precisamente por esse princípio ser um elemento integrativo na organização educativa, a Escola.

2.1. Descrição do Processo de Ensino-Aprendizagem: a didática

Hoje, o professor tem ao seu dispor um conjunto de documentos de apoio, ferramentas, recursos e materiais didáticos extremamente úteis à organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem, ao longo do ano letivo. As *Aprendizagens Essenciais* são um exemplo disso por indicarem, em cada módulo, os conhecimentos, capacidades e atitudes que o aluno deve ser capaz de adquirir e/ou desenvolver; ações estratégicas de ensino orientadas para o *Perfil dos Alunos* e os seus descritores. Lecionei o módulo intitulado “A dimensão religiosa – análise e compreensão da experiência religiosa [Filosofia da Religião]”. Preparei a aula em função desses fins³. Foi a partir deles que escrevi, no meu plano de aula, “no final da aula o aluno deverá ser capaz de: (...)”. As AE apresentam, em síntese, o programa da disciplina. Como não é um programa de autores, mas sim de problemas, o professor pode e deve, no projeto de materiais curriculares, selecionar outros que não estejam presentes no manual. Um aspeto que é omissa na rubrica “descritores do Perfil dos Alunos” na “Operacionalização das Aprendizagens Essenciais” é a referência ao “respeitador da diferença”, na medida em que em Filosofia da Religião há o contacto com diferentes concepções e culturas religiosas, diferentes mundividências.

A ESVN dispõe de um conjunto de dossiers de acesso livre na Biblioteca, repletos de materiais, organizados por temas; e disponibiliza ao professor uma série de recursos. Achei particularmente interessante encontrar dois dossiers que contribuem, e muito, para o currículo da disciplina: “Filosofia e Literatura” e

² Ver Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. (2001). *Diário da República n.º 201/2001 – Série I-A*. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

³ Ver Ficha de leitura que elaborei para os alunos na segunda aula de Filosofia da Religião no Anexo XIV.

“Filosofia e Cinema”. O trabalho colaborativo é, sem dúvida, de muito valor, pois a partilha de recursos faz com que os professores sejam mais eficientes. O mesmo trabalho não tem de ser feito por duas pessoas, pressupondo que todos colaboram para o mesmo fim.

O manual de Filosofia que o grupo disciplinar adotou foi *O Espanto*. Segundo o que o professor me explicou, é comum as editoras cederem aos docentes ferramentas de trabalho que podem ser muito úteis. O manual tem materiais didáticos e atividades que podem e devem ser estudados nas aulas. No caso da edição *O Espanto*, a editora Plátano disponibiliza um dossiê do professor que contém as *Aprendizagens Essenciais*, planificações, critérios e instrumentos de avaliação, exemplo de testes e respetivos critérios de avaliação, materiais didáticos para ir mais longe em cada área de estudo, textos complementares e uma série de grelhas para registos do professor, entre as quais, planeamento letivo, horário, agenda de reuniões, lista de alunos, planta da sala, entre outras. Apesar de terem adotado este manual, outros utilizados no passado estão disponíveis para consulta e empréstimo no Departamento de Humanidades.

Iniciei o estágio pedagógico com três turmas do 11º ano e terminei com uma, porque constatei que não tinha conhecimentos científicos suficientes. Fruto do meu contexto e vicissitudes: não ter tido filosofia no secundário; o primeiro contacto com a disciplina aconteceu na universidade (ano em que foi implementado o “processo de Bolonha”, que significou menos tempo de estudo); e existir uma distância de sete anos entre o licenciatura e o mestrado em ensino. Nada podia fazer a esse respeito, apenas concentrar-me no presente, naquilo que podia e posso transformar: estudar, preparar-me. Precisava de mais tempo para me preparar, para recordar e aprender os conteúdos, por isso o professor cooperante constatou que três turmas era um número excessivo e aconselhou-me a reduzir para uma. Assim fizemos.

Especificamente em relação ao processo de ensino aprendizagem que acontece por meio da didática, foi acordado entre mim e o professor cooperante que a primeira aula de cada turma seria o princípio do capítulo referente à Filosofia da Ciência. O meu pedido foi acedido, devido à minha motivação em colocar em prática uma atividade designada “Linha do tempo de Filosofia da Ciência”. Esta atividade consistia no seguinte: através do computador ou telemóvel, o aluno acederia à aplicação e abriria a linha do tempo. O aluno ia encontrar o título com a descrição da tarefa (repetição do que fora explicado na aula) e cada um, mas trabalhando em rede, inseria um conteúdo na linha do tempo à medida que iam avançando no estudo do tema. O conteúdo selecionado pelo aluno poderia ser em forma de vídeo, link, texto, imagens, entre outros. Depois de adicionarem, a professora faz a correção e só depois do seu avale a publicação pode ser vista por todos. É uma funcionalidade da aplicação para evitar atitudes indesejáveis. Ao mesmo tempo, é uma forma do professor monitorizar tanto o progresso da atividade como o desempenho do aluno. O último aspeto que penso ser relevante acrescentar sobre a aplicação Padlet é que permite a interação entre os colegas, com comentários e

possibilita reações, através do voto (foi a modalidade que escolhi para a linha do tempo), aprovar ou reprovando publicações, ou “curtir” com um coração, ou classificar com nota. A possibilidade de reagir destas diferentes formas fortalece o espírito de grupo e fomenta as relações interpessoais.

Com esta atividade que propus aos alunos das turmas A, B e C, o princípio da construção progressiva das aprendizagens seria respeitado e promovido. Sendo uma linha do tempo, os alunos poderiam articular com a disciplina de História (mesmo que não o tenha sugerido, mas com esta atividade, com o que iriam conhecer, por exemplo, a revolução científica, a curiosidade poderia levá-los a abordar o/a docente da disciplina, criando assim o cruzamento de diferentes áreas científicas). Os alunos poderiam ser ativos no seu processo de aprendizagem, treinando um conjunto de competências através de uma aplicação, o Padlet⁴, procurar e selecionar dados e relacioná-los.

A ideia seria que os alunos, até ao final do capítulo de Filosofia da Ciência congregassem informações e dados históricos sobre o tema e os organizassem cronologicamente. Assim, esperava que o conhecimento fosse adquirido de forma criativa e em rede, por via de trabalho colaborativo. Com esta atividade promoveríamos o aprender a aprender e diversas competências transversais entre os três pilares que regem o processo de ensino-aprendizagem (refiro-me ao PA, AE e ENEC), como linguagens e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e criativo; relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia e saber científico. Podemos assinalar os seguintes descritores equivalentes: crítico, analítico, conhecedor, autónomo, questionador, colaborativo e responsável. Seriam, sobretudo, os domínios de conceptualização e problematização os mais exercitados.

Infelizmente não houve nenhuma adesão à atividade, creio por não contar para a nota final dos alunos. Em reunião com o professor cooperante, este apontou para a necessidade de uma melhor explicação sobre o funcionamento da aplicação. Eu concordei que a explicação deveria ter sido mais ponderada, com mais tempo, mas, ao mesmo tempo, sou cética a isso, na medida em que os elementos das turmas são jovens com facilidade em utilizar novas tecnologias, redes sociais e aplicações. Esta discussão com o Prof. Luís fez-me compreender que um professor não deve deduzir sobre o que o aluno sabe. Todas as atividades e tarefas têm de ser claramente explicadas a todos. Mas suspeito que a razão para a não adesão se explica por não fazer parte da avaliação.

Mais tarde, com a turma C, com a qual trabalhei até ao final do estágio e que, com o intuito de ter a experiência de estabelecer uma relação pedagógica definimos que lecionaria um capítulo na íntegra (o capítulo escolhido foi o de Filosofia da Religião, como disse anteriormente), a propósito do tema das religiões teístas e

⁴ Ver <https://padlet.com/irbfilosofia/linha-do-tempo-da-filosofia-da-ci-ncia-b4qrs77l8rf94hrn>

não-teístas, usei o Padlet para fazer um mural⁵. A turma foi dividida em grupos que escolhiam uma religião, redigiam uma breve caracterização, seguidamente indicavam se era teísta ou não-teísta e justificavam essa resposta. Como não era uma atividade obrigatória, porque não contabilizava para a nota, nem todos participaram, mas aqueles que se envolveram na tarefa cumpriram o objetivo. Diferentemente da primeira atividade com o uso da aplicação Padlet, segui o conselho do professor cooperante e expliquei como usar a aplicação de forma mais ponderada. Apesar de ter corrido melhor do que a experiência anterior, porque demonstrei como a aplicação funcionava e como se realizava a tarefa, faltou a prática dos alunos. Deveria ter solicitado os portáteis para os alunos terem a oportunidade de fazerem por eles próprios e poderem tirar dúvidas se elas surgissem.

Nesta atividade do mural aconteceu uma coisa interessante: os alunos estavam a fazer palavras-cruzadas. Uma das linhas, a pista era “uma religião não-teísta”. A quarta letra teria de ser um “i”. Nas minhas correções indicava “budismo” como religião não-teísta. Os alunos que estudaram o taoísmo preencheram as palavras-cruzadas com esse nome. Percebi nesse momento que o pequeno trabalho tinha surtido uma aprendizagem naquele grupo.

A fim de descrever e analisar a minha prática pedagógica, selecionei quatro aulas: a primeira que lecionei, de Filosofia da Ciência, e três do capítulo sobre Filosofia da Religião que foram as melhores para responder a parte do objetivo que estabeleci, a saber, responder à seguinte pergunta: à luz dos três pilares do ensino-aprendizagem de Filosofia no sistema educativo português (PA, AE e ENEC): a) como ensinar filosofia? Esta pergunta desdobra-se em outras: veremos isso mais adiante.

As planificações não seguem os modelos que encontramos em outros relatórios de estágio. O professor cooperante explicou-me que pretendia saber a estrutura da aula, os pontos que iria abordar e atividades a desenvolver. Quanto aos objetivos, pela posição do professor cooperante ter sido crítica (e compreendo o seu argumento: estabelecemos objetivos de aprendizagem, mas como podemos verificar que foram atingidos? Os estudantes são “mestres” em responder aquilo que pensam que o professor quer ouvir. Então, se não há como averiguar que os alunos de facto aprenderam, qual a vantagem para a prática pedagógica em estabelecer objetivos?), adotei a forma de especificar o que os alunos, “no final de cada aula, devem ser capazes de”. Quanto ao modelo, segui o solicitado pelo professor, uma vez que não existe um modelo universal, cada professor poderá desenhar aquele que for mais adequado à sua metodologia e didática. Como este modelo deixava espaço para agir com maior naturalidade, ao invés de um programa discriminado passo a passo do que fazer e esperar, optei por ele. Este modelo deixa espaço ao improvisado que pude observar nas primeiras

⁵Ver <https://padlet.com/irbfilosofia/faz-uma-breve-descri-o-sobre-a-religi-o-que-decidiste-estuda-unn7kgunv8wdnytw>

aulas e conhecer melhor nas reuniões em que conheci as opções metodológicas do professor. Fiquei muito atenta a este aspeto que os alunos parecem admirar muito: a autenticidade (que o imprevisto deixa expressar). O imprevisto, a naturalidade, promover um ambiente relaxado e tranquilo surte nos alunos um efeito muito positivo, pelo que pude observar. O imprevisto, o bom imprevisto, aquele que vai ao encontro da pedagogia, é algo que apenas um mestre em filosofia consegue fazer. Foi fantástico observar a admiração que os alunos têm pelo professor e as suas aulas. Inspirou-me.

Os modelos foram sofrendo pequenas alterações ao longo do tempo, no seu layout e relativamente à identificação dos domínios que cada aula explora. Como percebi que todas as aulas têm os três domínios, conceptualização, problematização e argumentação, deixei de os repetir⁶. Mas apesar de não escrever, em cada plano de aula isso tem de ser pensado.

Nas aulas que selecionei para analisar aqui pormenorizadamente, os métodos a que recorri foram variados, segundo a relação entre o PA, AE, ENEC e os problemas em estudo; o conteúdo e currículo; dia da aula e estado anímico dos alunos

Houve sempre a preocupação de operacionalizar os instrumentos lógicos do trabalho filosófico e explorar os diferentes métodos, como é indicado nas AE e que está alinhado com a metodologia do trabalho filosófico. A propósito de aplicar os conhecimentos adquiridos no 10º ano, na primeira aula de Filosofia da Ciência levei volumes da enciclopédia *Logos* e outras, diferentes dicionários filosóficos e livros de história da filosofia. O meu propósito foi abordar o método de investigação filosófica. O professor explicou-me que os alunos aprenderam a fazer isso no 10º ano e que a partir daí não seria necessário repetir, mas sim aplicar sempre os instrumentos aprendidos e treinar os diferentes domínios (conceptualização, problematização e argumentação). Na atividade que desenvolvi com os alunos nesse dia tinham de procurar, em grupos, nos diferentes tipos de materiais de pesquisa os conceitos que tínhamos falado na aula. No final cada grupo tinha de apresentar à turma o que tinha encontrado e indicar que tipo de livro se tratava. Circulei pela sala, por todos os grupos enquanto realizavam a tarefa e pude perceber que alguns alunos não conheciam a estrutura de um livro, respetivamente a existência de um índice e a sua localização.

O projeto foi concebido de acordo com os conteúdos a lecionar em cada aula e de acordo com as necessidades pedagógicas identificadas. Um outro critério que tive de levar em consideração foi ser seletiva, ter um cuidado especial com os materiais curriculares a utilizar na sexta-feira, porque era a última aula da semana e, habitualmente, a disposição cognitiva dos alunos é bastante reduzida. Não foi elaborado formalmente um plano de materiais curriculares, contudo percebi que é de extrema relevância concebê-lo para

⁶ Ver anexos I, II e IV para observar essa gradual alteração.

cada plano anual e semestral ou trimestral (segundo a opção da Escola. No caso da ESVN foi semestral). Os dois materiais curriculares fundamentais são as AE (não esquecer que aqui está implícito o PA) e a ENEC.

Pelo que observei no estágio, os alunos entendem imediatamente quando o professor não está a ser sincero, quando lhe falta autenticidade. Portanto, poderá ser banalíssimo o que vou dizer, mas o professor tem de confiar em si mesmo e ser ele próprio. Paralelamente, deve utilizar ou criar métodos pedagógicos, recursos, ferramentas e materiais adequados, que promovam a participação, o envolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Eu penso que foi um esforço positivo a criação da “Linha do Tempo de Filosofia da Ciência” e o “Mural de Filosofia da Religião”. Para que a apropriação dos problemas pelos alunos aconteça, é necessário ponderar muito sobre estes aspetos. É importantíssimo mantermo-nos atualizados. O acompanhamento do trabalho do Conselho Nacional de Educação é imprescindível e como diz na Lei de Bases do Sistema Educativo e perfil geral do desempenho do professor, a formação ao longo da vida é perentória.

Os métodos de ensino de filosofia que referir são transversais a todas as aulas que lecionei. Portanto, nestas não foi diferente: apliquei o método socrático, dialético, dialógico, expositivo, hermenêutico, reflexivo, analítico, colaborativo e histórico. Há métodos, porém, entre os exemplos que trago a este relatório, em que incidi mais em um do que outros. De seguida analisarei, nessa perspetiva, cada uma das aulas seleccionadas.

A primeira aula, de Filosofia da Ciência, teve a particularidade de propor a atividade a linha do tempo de Filosofia da Ciência, como sabem. Os métodos implícitos são o colaborativo, histórico e interdisciplinar (na medida em que combina a filosofia com a história da ciência, religião e história das ideias; também pode ser considerado interdisciplinar porque quando pensei nesta atividade imaginei que algum aluno ou alunos tivessem a curiosidade de abordar o professor/a de História.

Na medida em que estudámos o caso prático do manual, *A ciência na barra do tribunal*, outros métodos foram aplicados, como o socrático, dialógico, analítico e hermenêutico. Eu não consegui a participação de todos e na pós-observação aprendi que devo dirigir as perguntas e tentar chegar a todos os alunos. Também tenho de melhorar a minha atenção à distração dos alunos e algum distúrbio que possam causar por falarem com o colega do lado. Outro aspeto que aprendi nestas primeiras aulas é que não posso falar de costas, enquanto escrevo, por diversas razões: é indelicado e estranho; não estou a perceber se estão a prestar atenção, não consigo fazer-me ouvir para todos.

Na segunda aula (ver anexo I), de Filosofia da Religião, destaco o método expositivo, hermenêutico, socrático (na medida em que, em diversos momentos, questioneei os alunos provocadoramente, como por exemplo, “será que Deus existe?”; “se Deus existe, tal como é descrito na conceção teísta, como é possível existir o mal?”), colaborativo, histórico e interdisciplinar. Sublinho estes últimos três devido à atividade de

trabalho de grupo, construção do mural sobre religiões e as suas conceções teístas ou não-teístas; também por referir aspetos da história e relacionar a filosofia da religião com a ética.

Nesta aula, a comunicação foi eficaz. Usei esquemas, o meu discurso estava em sincronia com a apresentação em powerpoint, sem praticamente olhar para ele. Contudo o aspeto menos positivo e que gerou alguma confusão foi o de me ter esquecido de escrever o sumário (e estava escrito no plano de aula. A explicação que encontro é estar com alguma ansiedade); quando me lembrei já tinha iniciado a aula: voltei atrás. Não deveria ter feito isso. Deveria ter continuado.

Tenho de ter especial atenção ao seguinte: o uso da formatação automática no powerpoint tem de ser muito criteriosa sob pena de criar um impacto visual negativo: um tipo de confusão visual. É concebido com o intuito do discurso fluir, mas se não é bem cronometrado, obriga o professor a voltar atrás e isso é desagradável à visão.

Na terceira aula (ver anexos III e IV) não faço destaque a nenhum método em particular. Mas na quarta (ver anexo V e VI) o método socrático é preponderante.

Como recomendado pelo Prof. Luís Bettencourt, segui o manual, fazendo recurso aos textos e alguns dos exercícios. Destaco as palavras cruzadas como atividade que os alunos manifestaram motivação em que, como relatei acima, observei que um grupo tinha aprendido com a atividade do mural. A prática demonstrou o que a literatura diz: que o recurso ao jogo e ao lúdico, devidamente adequado ao conteúdo, traz bons resultados na aprendizagem.

Por um lado, estas foram as aulas em que fui menos confusa, ou seja, não voltei tantas vezes atrás e à frente para falar de um aspeto esquecido. Por outro, todos os planos pecaram por ser ou demasiado ambiciosos, ou não ajustados ao tempo disponível de aula por defeito. Mas na aula em que terminei o plano mais cedo do que o previsto, lidei bem, dando um exercício para fazer. Os alunos não tiveram de esperar por uma decisão minha. Eu já conhecia o manual, sabia onde estava o exercício.

Um outro ponto a salientar é que um aluno colocou uma questão sobre o caso prático que referi anteriormente, não tinha como responder, pois o texto não referia o assunto; eu prometi ao aluno que ia saber e cumpri. Fiz uma pesquisa, encontrei a resposta, traduzi-a (porque estava em inglês) e, na aula seguinte, respondi à pergunta que me colocou. Aproveitei esse momento para expor a pergunta à turma: foi uma forma de valorizar a pergunta e elogiar, dar uma palavra de estímulo ao aluno que a colocou.

Os exemplos que trago expressam preocupação com o processo de ensino-aprendizagem. Valorizei métodos de ensino e aliei aos conteúdos técnicas de comunicação que podem captar a atenção do aluno e cativar o seu interesse. A didática, que tem de ser entendida como arte de ensinar que decorre de uma

metodologia própria, permitiu-me aproximar do objetivo definido: responder às questões que coloquei: à luz do PA, AE e ENEC, como se ensina filosofia? e qual o papel do professor na organização educativa?

As perguntas relacionam-se: o ponto de partida é o mesmo – a metodologia do ensino da Filosofia e os três pilares da relação pedagógica e do processo de ensino-aprendizagem. – Ambas fazem parte do âmbito da ação do professor, mas a primeira pergunta cinge-se ao tempo de aula, por isso é sobretudo relativa à metodologia de ensino e didática da filosofia; a segunda diz respeito ao lugar do professor na organização educativa que é a escola, por isso inclui tanto o tempo que este leciona como o tempo que se dedica a outras atividades na escola (projetos de escola, por exemplo).

É importante compreender a relação recíproca entre as perguntas: vê-las somente separadas empobrece a nossa reflexão, tendo em conta o que foi considerado anteriormente. Se as entendermos separadamente, somos iludidos a pensar o professor como um agente educativo cuja ação se limita, se restringe ao momento da aula e em cumprir uma série de burocracias da avaliação dos alunos. Para quem está a frequentar a formação inicial de professores, como eu, e a ter o primeiro contacto com esta profissão, é elementar ter o entendimento que é nas aulas, mas também na participação democrática, característica da organização escolar, que ativamente contribuimos não só para a implementação do currículo de Filosofia como também damos vida à filosofia de educação inscrita nos três pilares que orientam todo o processo de ensino-aprendizagem e a relação pedagógica.

Considerando agora cada questão por si: à luz do PA, AE e ENEC, como se ensina filosofia? Estes documentos, só por si, não são suficientes. São fundamentais, mas precisam de ser combinados e congregados com um outro elemento: tudo o que estudei na disciplina de Metodologia do Ensino da Filosofia e Avaliação e Conceção de Materiais Didáticos: a metodologia do ensino é inconfundível com a filosofia da educação ou com a didática, mas delas depende para ganhar forma e vida. Por outras palavras, a didática não se pode sobrepor à metodologia, pelo contrário, deve servi-la. A didática é aquilo que se vê, o ensino-aprendizagem em ação, metaforicamente, é a árvore, a metodologia, as suas raízes que se nutrem pelo fundamento da filosofia da educação.

Penso que há uma base comum a partir da qual todas as filosofias de educação deverão emergir: o princípio da i) filantropia; ii) prática da metodologia filosófica; e iii) decisões baseadas no conhecimento. Esta é a base geral em que deve assentar qualquer conceção de filosofia de educação que por si conceberá os seus próprios fundamentos. Sobre estes, a economia e a política são pensadas. Ambas constituem a filosofia social. Inspiradas nesses princípios, a economia e a política, produzem o sistema educativo. Parece-me que esta síntese pode ser elaborada assim.

A conceção desta base geral aceita um leque infinito de filosofias de educação. A resposta às duas perguntas que coloco nesta investigação decorrem daí, e como disse, complementam-se entre si.

Responder à segunda pergunta que aqui coloco exige um capítulo à parte, devido à sua complexidade. Ao mesmo tempo, tenho de respeitar o momento em que a resposta a essa pergunta surgiu – depois da minha experiência de estágio. Por esse motivo avançarei com o testemunho do que vivenciei no estágio, fruto da minha dedicação integral a esta profissão.

2.2. Desempenho da prática pedagógica

No final do estágio, pedi aos alunos das três turmas que respondessem a um breve questionário sobre o meu desempenho⁷. Este era anónimo e voluntário. No total de cinquenta e três alunos, apenas dezoito participaram. A amostra peca por não ser maior, mas os resultados foram muito significativos e correspondem à minha autoavaliação.

A escala de avaliação definida foi “fraco”; “razoável”; “bom” e “muito bom” e cinco aspetos foram avaliados: 1) qualidade do trabalho apresentado nas aulas; 2) gestão do tempo na leção dos conteúdos; 3) conhecimento sobre as temáticas; 4) Expressa-se de forma clara, correta e audível; e 5) diversidade de recursos didáticos.

Quanto à qualidade do trabalho apresentado nas aulas, este foi classificado, na sua maioria, como “bom”, mas não podemos ignorar a classificação de “muito bom”, com sete respostas. Um aluno considerou este critério como razoável, o que nos diz que é preciso continuar a melhorar. O que poderá explicar o razoável? Os pontos negativos que assinali anteriormente: ser um pouco confusa na exposição dos conteúdos (voltar atrás e à frente); em alguns momentos que pedi aos alunos para lerem a resposta que tinham dado eu tive de pedir que voltassem a ler. Fazia-o por não entender a resposta à primeira: tive algumas dificuldades em interpretar os alunos. Sempre que isso aconteceu eu expressei interesse em compreender o pensamento do aluno/a. Além disso, quando entendia, dizia que nunca tinha pensado assim. Penso que isso fortalecia a autoconfiança dos alunos e valorizava o trabalho realizado. Um outro possível motivo é que esse aluno que avalia o trabalho como razoável pode ter sido da turma em que aconteceu eu ter parado e pedido ao professor cooperante para continuar a aula, porque sabia que, se continuasse os alunos iam ficar prejudicados. O meu conhecimento era muito superficial. Este acontecimento obrigou-nos a reduzir o número de turmas. A partir daí, melhorou significativamente.

⁷ Ver Anexo VIII.

A maior incidência de respostas no ponto dois, gestão do tempo na leção dos conteúdos, está no “razoável” e “fraco”, que corresponde totalmente com a minha autoavaliação. Nunca nenhuma aula terminou no tempo certo. Por duas vezes terminou mais cedo, mas indiquei exercícios ou coloquei perguntas sobre a aula. A maioria das vezes os meus planos eram demasiado longos para o tempo de aula. O professor cooperante assinalou nas pós-observações em que isso aconteceu que havia uma tendência para falar de muita coisa, mas não aprofundar nada. Ambos concluímos que isso acontecia também pelo conhecimento dos conteúdos ser superficial. Esta crítica construtiva exigiu e exige que eu procure saber o que não sei, e ir mais longe. Por esse motivo, depois das aulas, frequentei breves formações de Desidério Murcho: sobre filosofia da religião, sobre ética, e em agosto está programado ter explicações de lógica, uma outra lacuna que identifiquei.

Tudo acontece em cadeia: se não há domínio sobre os conteúdos, a ansiedade aumenta, por isso a comunicação não é clara, é confusa. Dois aspetos há a corrigir na minha comunicação: tenho de falar para a turma quando estou a fazer uma correção em grupo, mesmo que necessite de me dirigir a um aluno em particular; no primeiro dia de aulas tenho de alertar os alunos para pedirem para eu indicar um sinónimo sempre que não compreendam uma palavra. Assim, quando eu disser uma palavra que os alunos desconheçam, eles sentem a liberdade de perguntar pelo significado. Por isso é tão importante (outra coisa que aprendi com o Prof. Luís): responder a todas as perguntas, analisar todos os textos. Tudo o que eu apresentar aos alunos eu tenho de ter resolvido. Esta dimensão, “expressa-se de forma clara, correta e audível” foi avaliada pelos alunos do seguinte modo: quatro avaliaram como fraco; três como razoável; sete como bom e três como muito bom. Sim, a maioria do tempo comuniquei bem ou muito bem, mas aconteceram momentos, aqueles que indiquei que têm de ser considerados na minha autoavaliação. Compreendo os resultados desta questão.

De um modo geral, “o conhecimento sobre as temáticas” foi avaliado de forma positiva. De facto, algumas aulas correram bastante bem, o que provavelmente levou os alunos a responderem assim. Mas reconheço que há lacunas e estou a trabalhar para as colmatar.

Por fim, quanto à diversidade de recursos didáticos (resta saber se promoveram a aprendizagem), foi bem classificado. A maioria respondeu “bom” e “muito bom”. Seria interessante, para o meu progresso, compreender o porquê de alguns considerarem razoável, apesar de ter sido uma minoria.

Fiz uma ficha de avaliação para aferir as aprendizagens⁸. Numa escala de zero a vinte, a média da turma C, tendo em conta que quatro alunos não estavam nesse dia, ou seja, eram onze alunos, a média foi de 12 valores. Consegui perceber que há esforço em realizar um bom trabalho, mas avançar mais do que isso seria

⁸ Ver Anexo XV.

uma vã especulação. O facto de os alunos saberem que não são avaliados altera as suas atitudes face ao estudo. Compreendo que tenha sido por esse motivo, mas, pelo menos tive a experiência de como elaborar uma ficha, corrigi-la e como atribuir classificações. A avaliação sumativa é importante, mas, como dizem os textos orientadores, há que privilegiar a avaliação formativa. No caso da disciplina de Filosofia, penso que a decisão do prof. cooperante sobre o seu método de avaliação sumativa que adota é merecedor de atenção. Para ele os testes não são a melhor opção, mas sim os trabalhos escritos, porque neste é que os domínios da filosofia são colocados em prática. Alertou-me o facto de, com a inteligência artificial, possa existir uma inclinação a usar este recurso, mas de modo intelectualmente desonesto. Para evitar isso, talvez seja necessário que os alunos escrevam os trabalhos em contexto de aula.

Em suma, o meu desempenho na prática pedagógica teve altos e baixos. Há coisas a manter e muitas a melhorar. Certos problemas, como a má gestão do tempo, persistiram, mas acredito que a experiência me permitirá ultrapassar esta dificuldade. De um modo geral, e tendo em conta os objetivos do meu Projeto de Intervenção Pedagógica, avalio que o meu desempenho foi satisfatório, com uma grande possibilidade de melhorar, porque estou muito motivada e tenho a atitude de permanente aperfeiçoamento e abertura à crítica que joga a meu favor. Eu procuro a excelência naquilo que faço e sei que ela apenas é possível se estiver recetiva à avaliação e crítica de mim mesma e dos meus pares. Perspetivas diferentes, o olhar de quem está ao nosso redor, faz-nos pensar e alarga os nossos horizontes. Percebo que tenho perfil para esta profissão e, confesso, gosto cada vez mais da área da educação. Um sonho se cumpre: vou continuar a estudar filosofia. Apesar de não ser o gosto pessoal o que determina a escolha do ensino, não posso deixar de ignorar que por eu vibrar provavelmente isso é percebido pelos alunos e poderá ter um impacto positivo. A filosofia não se ensina apenas na sala de aula, ela está presente em todos os gestos. Eu vivo isso de forma muito natural, por isso percebo que tenho perfil para esta profissão. Aliás, foi uma das coisas que o Prof. Luís assinalou na sua avaliação.

Em suma, as disciplinas que frequentei no mestrado e a experiência de estágio ensinaram-me o que é necessário para uma boa prática do ensino-aprendizagem da Filosofia: para além de toda a componente teórica, metodológica e didática, a sociologia da educação, a psicologia do desenvolvimento e necessidade de formação contínua, imprescindível ao domínio científico, é preciso conhecer os documentos orientadores que constituem o currículo de Filosofia: conhecer aprofundadamente o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, as *Aprendizagens Essenciais*, a *Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania* e o programa de Filosofia. Todos se articulam, constituindo um corpo teórico-prático uno, como amplamente sublinhámos neste relatório de estágio.

3. O PERFIL GERAL DE DESEMPENHO PROFISSIONAL DO PROFESSOR⁹

O meu Projeto de Intervenção Pedagógica visou uma preocupação embrionária, como tive oportunidade de explicar na introdução deste relatório e na justificação do tema: saber como ser professor de filosofia, ser professor por inteiro, não apenas cingido à prática da didática da filosofia, mas sim ser professor como agente essencial, constitutivo da organização escolar, de forma integral. Como disse, desta intenção resultaram experiências de aprendizagem únicas. A esta preocupação, juntou-se outra, decorrente daqui e dos primeiros meses do estágio: “qual o papel do professor na organização educativa?” Esta secção espelha os resultados práticos inerentes a estas preocupações.

Colaborei nas seguintes tarefas ou atividades: preparação e desmontagem da exposição e atividades dedicada à celebração do dia internacional em memória das vítimas do Holocausto¹⁰; nesse mesmo evento, colaborei dando duas aulas abertas (uma ao terceiro ciclo, “A história de Simcha Holzberg” e outra ao secundário, “*Shoah*: dever de memória?”); traduzi e revi textos de fichas de atividades; fiz fichas de exercícios; traduzi e legendei uma curta metragem intitulada “A história de Simcha”¹¹; neste contexto tive a oportunidade de frequentar um curso online da *Coursera* oferecido pelo Centro Mundial de Memória do Holocausto, Yad Vashem, intitulado “El Holocausto: el abismo de la humanidad”¹². Este curso dedica um capítulo final ao ensino do Holocausto, por isso o meu interesse em frequentá-lo: foi nesta secção que conheci a curta metragem que mencionei anteriormente; dei uma palestra intitulada “Testemunho de uma Jovem Agricultora: um olhar sobre a Política Agrícola Comum” no âmbito do colóquio “Agricultura na Ilha Terceira: Caminhos do Futuro”; e organizei as pastas dos materiais didáticos de Filosofia segundo critérios definidos pelo professor cooperante.

- a)** Celebração do dia Internacional em memória das vítimas do Holocausto, de 30 de janeiro a 3 de fevereiro

Quando o professor cooperante me convidou a participar na comemoração do dia internacional de memória das vítimas do Holocausto, deu-me a conhecer a Yad Vashem e a Memoshoá, sublinhando que ambas organizam visitas de estudo, cursos e disponibilizam uma série de materiais pedagógicos para o ensino do Holocausto. Alguns dias depois o professor enviou-me por

⁹ Quatro elementos a ter em consideração neste capítulo: o documento do Ministério da Educação, *O perfil geral de desempenho profissional do professor*, e o pensamento de Nóvoa, tanto expresso em entrevistas como expresso em artigos, nomeadamente os títulos *Firmar a posição como professor*, *afirmar a profissão docente* e *Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores*, identificados na bibliografia deste relatório.

¹⁰ Ver Anexo VII.

¹¹ Visualizar o material didático em https://www.youtube.com/watch?v=7lyW4v_CyDY

¹² Cf. certificado de frequência no curso no Anexo VI.

correio eletrónico a notícia de que a Yad Vashem estava a oferecer cursos sobre o Holocausto e o seu ensino-aprendizagem através da Coursera, uma plataforma online dedicada à educação. Decidi frequentar o curso que teve a duração de cinco semanas. Foi uma oportunidade excepcional. Com o curso, “*El Holocausto: el abismo de la humanidad*”, consolidei e revi os conhecimentos que tinha sobre o Holocausto, aprendi aspetos que desconhecia, como as “Leis de Nuremberg” e como ensinar sobre o holocausto a diferentes faixas etárias; outros aspetos que não conhecia com tanta profundidade, como a vida nos guetos e a “solução final”.

Esta formação foi fundamental para a concepção dos planos de aula. Eu sabia que ser professora iria implicar estudar continuamente, nunca duvidei, mas há que sublinhar que esta primeira experiência foi marcante para mim.

Nesta iniciativa também colaborei na montagem¹³ e desmontagem da exposição da Yad Vashem e organização do espaço e preparação de materiais didáticos. Foi neste contexto que traduzi fichas de leitura e exercícios que podem ser consultadas, parte delas (pois tive de as seleccionar) no Anexo IX-XII.

Lecionei duas aulas abertas, a primeira, dirigida ao 3º ciclo, tinha por título “A história de Simcha Holzberg”; a segunda foi dirigida aos alunos do secundário e o seu tema era “*Shoah*: dever de memória?”.

Apesar destas aulas não serem de filosofia, foram discutidos tópicos de ética, como o o valor da vida, o dever de memória e a relação com o outro.

A aula sobre “A história de Simcha Holzberg”¹⁴ teve um momento que não foi difícil de gerir: eu optei pelo método socrático. Levantei a seguinte pergunta depois de visualizarem o filme: “O que mais vos tocou neste filme que acabam de ver, na história de Simcha?” Os alunos ficaram calados. Eu insisti, valorizando o pensamento dos alunos e vontade de o conhecer. Um aluno fez referência ao chocolate quente que a mãe de Simcha fizera e que ofereceu a outras crianças. Eu assenti e assinalei valores, virtudes que estavam ali em jogo, como a resiliência e a partilha. Elogiei e agradei a resposta. Voltei-me para a turma, mas desta vez com outra pergunta: como era a vida antes de irem para o gueto? Não sei se foi por eu ter dito que valorizava o pensamento deles ou por ser uma pergunta mais concreta, o certo é que a atitude deles mudou um pouco e começaram a participar mais.

¹³ Ver Anexo VII.

¹⁴ Para conhecer a história de Simcha e assim compreender o contexto da minha dificuldade, consultar o link https://www.youtube.com/watch?v=7lyW4v_CyDY

O meu grande erro nesta aula foi perante a chegada de outros alunos, pedir aos que estavam presentes para resumir a história de Simcha.

Quanto à aula para o secundário, o princípio correu bastante bem: explorei o conceito de memória. Passei no quadro as perguntas de uma ficha. As perguntas foram mal elaboradas: rebuscadas. Poucos as entenderam. Utilizei palavras como “mundividência” e “ideário”. Um outro erro foi ter um plano demasiado longo para o tempo disponível.

Quer a primeira aula, como a segunda, terminaram em suspenso, porque a aula não teve um desfecho.

Por fim, em relação a esta iniciativa, no final foi pedida uma avaliação por parte de todos os elementos que participaram. Fizemos uma reunião e tudo ficou registado servir de exemplo para os anos seguintes.

- b)** Palestra: “Testemunho de uma Jovem Agricultora: um olhar sobre a Política Agrícola Comum”, no âmbito do colóquio “Agricultura na Ilha Terceira: Caminhos do Futuro”

Prontamente aceitei o convite de participar no colóquio. Não pensei no quadro legal da carreira, não pensei na *Lei de Bases do Sistema Educativo* ou no documento que nos fala do perfil geral de desempenho do professor. Mas é bom saber que este tipo de atitude espontânea em mim corresponde às orientações para o exercício exemplar da profissão. A responsabilidade de redigir o portfólio do estágio e o relatório de estágio foram muito úteis nesse sentido: levaram-me a rever conteúdos de disciplinas basilares como Currículo e Avaliação e a ler os documentos que regulam o ensino-aprendizagem da Filosofia. Uma vez que os professores deste grupo podem dar aulas de Psicologia, Sociologia, Cidadania e, nas escolas profissionais, Área de Integração, procurei saber as suas especificidades e aprendizagens essenciais.

É dever e obrigação de um professor colaborar com os seus pares em prol da missão educativa. Aceitei o convite porque entendi que se o meu colega me convidava era por pensar que eu poderia ser útil para os alunos. Neste caso concreto, o professor sabia que eu tinha sido agricultora na Ilha Terceira e que tinha recebido da Política Agrícola Comum (PAC) e Estado Português o prémio de Jovem Agricultor. O professor também sabia que devido a isso, ser agricultora, na conclusão da licenciatura, fiz um Menor em Estudos Europeus e aproveitei todas as oportunidades para estudar a PAC. Percebi que o meu testemunho poderia ser relevante, por isso apresentei o tema “Testemunho de uma Jovem Agricultora: um olhar sobre a Política Agrícola Comum”. Gostei imenso da palestra pelo que resultou nos alunos: perguntas. Vi neles muita curiosidade. É

gratificante quando assim é. E, de facto, confirmei mais uma vez: o domínio sobre o tema sobre o qual se fala e ser autêntico são fundamentais. Se não existem acontece uma disrupção na relação pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem fica comprometido.

4. O MARKETING APLICADO À ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA: MARKETING EDUCACIONAL

Nunca pensei que a minha investigação me levasse até ao marketing público e educacional; que a pergunta “tendo em conta o PA, AE e ENEC, qual o papel do professor?”, que me fez estar muito atenta ao ambiente e profissionais da escola, suscitasse esse encontro inusitado. Infelizmente inusitado, porque se o marketing público e marketing educacional fossem praticados, aconteceria uma autêntica revolução na administração pública e na vida de todos os cidadãos, porque o marketing é uma filosofia de gestão que transforma a cultura das organizações, centrando-as na satisfação das necessidades dos cidadãos (não falamos em clientes porque é MKT público).

O MKT aplicado à administração pública e à gestão escolar assenta em outros princípios como, por exemplo: i) foco na satisfação do público, tanto interno, como externo (e.g. seguir a recomendação do CNE: “avaliação das necessidades das escolas e dos rácios de assistentes e técnicos especializados [psicólogos, por exemplo,] versus alunos, de modo a aferir os objetivos que possam não estar a ser cumpridos, em termos do apoio prestado e da qualidade da ação dos referidos profissionais. A aferição desses rácios deverá incluir estudos de avaliação de impacto no desenvolvimento dos alunos, nos seus resultados, na saúde psicológica, bem-estar e qualidade de vida nas escolas”¹⁵) e na criação de valor (medidas que melhorem a qualidade de vida, por exemplo); ii) orientação para o público-alvo (tudo é realizado a pensar no cidadão); iii) abordagem holística; iv) adaptação à mudança; v) perspetiva de longo prazo (considerar o impacto a longo prazo, o que implica uma população educada e bem informada, bem como a construção de um relacionamento positivo e duradouro entre a sociedade e as instituições); vi) atenção às oportunidades e ameaças; vii) inovação em serviços públicos, como a educação; viii) avaliação da performance da organização; ix) colaboração entre sectores; x) responsabilidade social e ambiental; e xi) aprendizagem e melhoria contínua (ser aberto a aprender com a comunidade, alunos e ambiente de mudança, buscando constantemente maneiras de melhorar os serviços oferecidos).

É imperativo esclarecer que a implementação da gestão de marketing depende de uma decisão de gestão. Ora, as escolas apenas têm autonomia curricular e não administrativa, segundo me explicou a Presidente do Conselho Executivo da ESVN: tudo o que esteja relacionado com a administração escolar está regulamentado e tem de ser seguido. Assim, para a organização educativa beneficiar das diferentes atividades

¹⁵ Cf. Recomendação n.º 4/2020 de 23 de outubro (2020). Diário da República n.º 207 – 2ª Série. Conselho Nacional de Educação, p. 13. https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_4_2020__Diario_da_Republica.pdf

de gestão e comunicação que o marketing pode implementar, esta iniciativa terá de partir do Ministério da Educação ou, no caso da RAA, da Secretaria de Educação e Assuntos Culturais. Também é importante dizer que, segundo a minha observação, a escola, com a sua autonomia pratica um marketing espontâneo, na medida em que as necessidades dos estudantes e dos recursos humanos é o centro da sua atenção. De seguida apresentarei exemplos reais do impacto que teria a adoção do marketing na governação e administração pública em que a escola iria beneficiar disso, evitando prejuízos.

O exemplo que irei dar parte da minha observação: para ser breve, suponhamos que todos nós aceitamos que é verdade que o serviço de psicologia numa escola é fundamental. A ESVN tem o rácio de psicólogos por número de alunos de 1:700. A média em Portugal continental, informou-me a Secretaria Regional da Educação e Assuntos Culturais, é superior. A ESVN não contraria essa média: o Serviço de Psicologia e Orientação tem um profissional apenas.

O Governo fala em rácios, e de facto, a recomendação do CNE diz-nos que “[de] acordo com a NASP (National Association of School Psychologists, 2010) e com a APS (Australian Psychological Society, 2009), para que os psicólogos com intervenção em contexto escolar possam realizar intervenções psicológicas, de prevenção e promoção, o rácio não deve exceder os 500/700 alunos/psicólogo.”¹⁶ Contudo, esta não é a recomendação do CNE. A sua recomendação sobre o assunto é a seguinte:

“a) Avaliação das necessidades das escolas e dos rácios de assistentes e técnicos especializados [psicólogos, por exemplo,] versus alunos, de modo a aferir os objetivos que possam não estar a ser cumpridos, em termos do apoio prestado e da qualidade da ação dos referidos profissionais. A aferição desses rácios deverá incluir estudos de avaliação de impacto no desenvolvimento dos alunos, nos seus resultados, na saúde psicológica, bem-estar e qualidade de vida nas escolas”

(Recomendação n.º 4/2020 do Conselho Nacional de Educação¹⁷)

Como podem verificar, não há qualquer indicação de rácios. O erro está em considerarem que a descrição que o CNE faz é a recomendação. Não é. O que o CNE faz, em primeiro lugar é indicar o rácio no ensino público (1140 alunos por cada psicólogo) e compara-o com o número desigual que se regista no ensino privado (entre 461 a 400 alunos por cada psicólogo). O CNE apenas descreve a realidade. O erro das entidades governativas e inclusive da Ordem de Profissionais de Psicologia é o de interpretarem estas palavras como recomendação.

¹⁷ Recomendação n.º 4/2020 de 23 de outubro (2020). Diário da República n.º 207 – 2ª Série. Conselho Nacional de Educação, p. 13. https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_4_2020__Diario_da_Republica.pdf

Curiosamente, o que o CNE aconselha seria a mesma atitude de um departamento de MKT de uma escola qualquer. Se as escolas tivessem um departamento de MKT era isso que fariam: aferir as necessidades. – Aqui está uma prova do valor do MKT aplicado à gestão escolar. Claro que esta realidade traria autonomia à gestão escolar, e porque não? Se analisarmos e concluirmos que é o melhor, porque não? De longe não propomos a extinção do Ministério, mas sim um reajustamento das suas funções.

O departamento de MKT até iria mais longe. Após aferir o rácio ideal faria um planeamento para atingir esse objetivo e todos na organização saberiam desse intuito, porque o marketing assenta no princípio de que na organização tem de haver envolvimento e ela só é possível com transparência, pois a partir dela a confiança é estabelecida e, conseqüentemente, todos trabalham para um mesmo fim. Faz parte da filosofia de gestão de marketing envolver todos os elementos da organização na prossecução das metas a atingir. Como diria o meu professor de Publicidade, a ideia do marketing é “pintar no rosto as mesmas cores de guerra”. Uma outra coisa que o meu professor contava era o seguinte: um colaborador é elogiado pelo seu chefe – “ótimo trabalho”, diz ele. O colaborador sente-se valorizado e isso dá-lhe estímulo para continuar o bom trabalho. Algum tempo depois, o mesmo. O colaborador fica satisfeito com o reconhecimento. E novamente... - O professor Nuno Melo interrompeu nessa altura, expressando a seguinte ideia: o elogio perde o seu efeito se a vida do colaborador não muda. Por isso existem os prémios, como viagens, estadias em hotéis. – Com este exemplo não quero dizer que se faça o mesmo aos professores, mas é preciso pensar, por exemplo, na progressão da carreira. A motivação dos colaboradores é outro aspeto muito importante na visão de MKT. Transpondo esta ideia para o MKT educacional, a motivação dos recursos humanos de uma escola, do público interno, é importantíssima.

Na minha opinião, uma escola sem marketing educativo está a sofrer um grande prejuízo, na medida em que o marketing, dito de forma sucinta, identifica objetivos para melhorar os serviços (não é à toa que Kotler nos diz que o marketing é a arte de criar valor numa organização) e traça um plano para os atingir, seja a curto, médio ou longo prazo. O plano é monitorizado, as performances são medidas, e qualquer alteração, ele é atualizado. No âmbito da comunicação interna, esses objetivos são conhecidos e todos trabalham para os mesmos fins. O marketing público e educacional exigem que se tomem responsabilidades pela melhoria da qualidade dos serviços públicos: o exemplo do número de psicólogos – 1 psicólogo por cada 700 alunos é claramente insuficiente, sobretudo se pensarmos nos projetos que podem ser desenvolvidos na comunidade escolar que se focam no desenvolvimento psicossocial, saúde mental, etc...de extrema relevância e que vão ao encontro dos objetivos traçados para a educação, não só em Portugal, mas também em entidades como a UNESCO. O psicólogo não serve apenas para atuar em estados críticos e de crise ou para orientação pontual: eles atuam também na prevenção e a natureza do trabalho que desenvolvem é contínuo e requer tempo e equipas – O MKT educacional seguiria o seguinte pensamento: qual é o rácio para a escola x? y. Conseguimos?

Sim, não: porquê? Se sim, como? Quando? Se não, é porque há falta de psicólogos? Não. Sim (tracem um plano para termos mais psicólogos). O problema não é este? Não há recursos financeiros? Não (por exemplo). Então é caso de se levar este assunto à Assembleia da República e se nenhuma solução for encontrada, há que comunicar com as instituições da União Europeia competentes, porque esta não é apenas um projeto económico, é também *político*. Ora, há que assumir essa responsabilidade.

Não importa se é uma organização privada ou pública: o marketing existe para criar valor, desde o ambiente interno da organização. Quantos de nós já ouviram falar em tribunais com péssimas condições de trabalho? Uma administração pública com visão de marketing jamais permitiria isso. Estaria no topo das suas prioridades solucionar o problema, e seguiria o método consequente que exemplifiquei anteriormente.

Na Escola, o mesmo: mas não parte da escola esta decisão de gerir a organização deste modo, parte, como já dissemos, do Ministério da Educação ou, no caso das regiões autónomas, das suas Secretarias.

Os professores queixam-se (é uma fala fictícia, com base no que ouvi): “gostávamos de implementar projetos, como o Parlamento Europeu ou outros, como a Assembleia Geral da ONU, mas é um trabalho extremamente exigente, complexo e burocrático. Para o concretizar temos de trabalhar em casa, porque não temos redução de horário, nem outros colaboradores que nos ajudem; É impossível trabalhar nestas condições.” Nenhum projeto educativo deve ser travado por falta de recursos financeiros, porque o que está em jogo é a educação e formação das crianças e jovens, cuja oportunidade é agora, não é amanhã: o tempo não volta atrás. Gerações e gerações ficam prejudicadas e condicionadas por não terem estas oportunidades de aprendizagem.

A escola existe porque os cidadãos a financiam (seja a nível nacional ou europeu) e tem de ser de qualidade. Não pretendo iniciar uma discussão sobre se a educação terá de ser da exclusiva ou parcial ou nenhuma responsabilidade do Estado ou da sociedade civil (são os seus elementos que se mobilizam, criando empresas e organizações que visam responder às necessidades educativas). Para mim isso é uma discussão não essencial, pelo menos nesta fase. Por agora consideremos apenas o contexto em que estamos inseridos, o sistema educativo português.

O Estado Português tem a seu cargo a política educativa. Sendo um estado de direito, com uma base humanista, as iniciativas privadas, seja por cooperativas ou organizações de diferentes tipos são permitidas e apoiadas (na medida do possível). Mas todas elas têm de se reger pela *Lei de Bases do Sistema Educativo* e a legislação que daí decorre: o PA, AE e ENEC. Deverá haver (e este é o primeiro sinal da presença de uma visão de marketing público e educacional) controlo de gestão, em que seja possível medir as performances das instituições e o grau de satisfação dos cidadãos. Os planos financeiros têm de estar ajustados às realidades e necessidades de cada escola. Como se garante isso? Se o Estado Português não é capaz de corresponder a

essas necessidades, terá de remeter este problema a instâncias superiores, ou seja, à União Europeia, porque, de acordo com os tratados assinados desde a fundação da Comunidade Europeia até à atual União Europeia, nós somos cidadãos europeus, temos o direito a uma educação e formação de qualidade – é o que o projeto político da União Europeia defende, e qualquer estado-membro que não esteja a cumprir ou não esteja a conseguir atingir esses objetivos, deverá levar esse problema ao Conselho Europeu. Não poderá ser por razões financeiras que um projeto educativo de um estado-membro fique por realizar.

A educação e a economia estão estreitamente ligadas. Sem uma educação de qualidade não existe inovação, não existe desenvolvimento, não existe emprego. É preciso fornecer um serviço que vise a concretização do *Perfil dos Alunos*: pessoas de pensamento autónomo, críticas, criativas, resilientes, capazes de dialogar num mundo globalizado e estar à altura dos desafios que se colocam na vida. Este é um contributo que, sem dúvida, o ensino-aprendizagem de Filosofia pode dar. Mas, para isso, são necessárias estratégias criativas, entre as quais a identificação das necessidades pedagógicas de um modo personalizado e um ensino dirigido.

Segundo o jornal Diário de Notícias, no último concurso (do ano letivo de 2022/2023) existiam 32.939 professores contratados. Perante esta realidade identifico um problema para o qual devo, e por isso tenho, de alertar: a política educativa do Ministério da Educação será ineficiente e ineficaz, caso não preveja a abertura de vagas à carreira docente e continue com um número elevado de professores contratados, na medida em que só os professores que fazem parte do quadro têm direito a eleger, pelo seu voto, órgãos de gestão escolar; a eleger e também a concorrer com uma lista à direção das escolas. Os professores contratados ficam excluídos, logo não participam das tomadas de decisão nem exercem qualquer poder de influência na cultura da escola e muito menos no Ministério da Educação. Os professores não são meros executores, eles são produtores de saber, por isso há que os ouvir e tê-los em consideração na tomada de decisão.

O contributo do marketing público e educacional poderia ser este, a título de exemplo. Imaginem o que faria se fosse assim em todos os setores do Estado e dos serviços públicos?

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Propus responder às perguntas “Como ensinar filosofia?” e “Qual o papel do professor na organização educativa?” à luz do Perfil do Aluno, Aprendizagens Essenciais e Estratégia Nacional de Ensino para a Cidadania.

Sobre a primeira pergunta, retirei as seguintes conclusões: a) o professor, seja de que área for, tem de conjugar as fontes do direito com a metodologia de ensino-aprendizagem. Por si só, essas fontes não são suficientes, mas não deixam de ser fundamentais. Na realidade, o PA, AE e ENEC, todos fundamentados na *Lei de Bases do Sistema Educativo*, são estruturantes, mas a combinação com a metodologia do ensino, no nosso caso, da Filosofia é crucial; b) a metodologia e a didática, indissociáveis, mas passíveis de serem pensados separadamente, alicerçam o plano de aula; a partir delas, combinadas com os documentos orientadores, estabelecemos a relação pedagógica, identificamos necessidades pedagógicas e concebemos estratégias de ensino-aprendizagem para as colmatar; c) é necessário assumir uma atitude autêntica na relação pedagógica: isso significa que o professor tem de ser quem ele é, sem medo, livre da máscara dos outros; d) o conhecimento científico é a base que assegura a estabilidade emocional no momento da aula e evita o desastre na comunicação; não há capacidade de improviso (lidar com o imprevisto) sem ela; e) ensinamos filosofia dentro e fora da sala de aula, com todos os nossos gestos, mesmo os mais insignificantes; f) quando preparamos um plano de aula, temos de ter em consideração os seguintes aspetos: i) todas as atividades propostas têm de visar um fim muito concreto, um fim que esteja primeiramente inscrito nas AE. Somente depois de visar as AE, havendo tempo, se poderá considerar algo mais; ii) todos os exercícios e atividades têm de ser testadas e realizadas pelo professor; iii) o tempo que o professor demorar a concretizar a tarefa terá de ser dobrado ou triplicado para os alunos, tendo em consideração o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem; iv) a gestão do tempo; v) a gestão do espaço da aula; vi) elaborar ferramentas de registos para que seja possível realizar uma avaliação formativa; vii) conceber o plano de aula com o apoio do plano estratégico de materiais curriculares; viii) antever possíveis perguntas e reações; ix) ter em consideração o plano semestral ou trimestral da disciplina; x) conceber o plano, observando os domínios que serão trabalhados; xi) seguir os documentos orientadores, PA, AE e ENEC; xii) ter os propósitos das tarefas bem definidos, que eles sejam sempre consequentes, visando uma aprendizagem significativa concreta; xiii) ter um plano alternativo de tarefas caso elas revelem ser inadequadas (estar preparada com um plano B e C); g) ser flexível e ter capacidade de adaptação às mudanças; h) ter um plano de formação contínua e manter-me atualizada. Existem mais aspetos, com certeza, mas estes foram aqueles que consegui aferir ao longo da minha formação.

Quanto à questão “qual o papel do professor na organização educativa à luz do PA, AE e ENEC?”, salientamos as seguintes conclusões: a) o papel do professor não se restringe à sala de aula; o professor é um

agente educativo numa organização que é gerida pelos professores, fundamentalmente, como tal, o professor tem de estar ciente disso e agir com o profissionalismo que lhe é devido; b) o professor, cada um na sua área, é dotado de um saber e produz saber: ele tem de ser colocado à disposição da Escola e do sistema educativo; c) sempre que o professor entender que tem um contributo a dar, deve fazê-lo, mesmo que não lhe peçam: o professor é um agente autónomo e com a sua própria autoridade – tem toda a legitimidade em expressar o seu pensamento e discuti-lo; d) contribuir para a melhor prestação do serviço educativo e formativo, sempre com o foco nos documentos orientadores; e) estar atento ao Conselho Nacional de Educação e à Direção Geral da Educação e participar sempre que relevante. Em suma, o professor deverá assumir um papel ativo, tendo a consciência do seu lugar na organização educativa: ele é um agente de mudança, não amanhã, mas *hoje*.

Irei elencar duas ordens de recomendações: aquelas que são dirigidas a mim e aquelas que são dirigidas ao Ministério da Educação ou Secretaria Regional da Educação e Assuntos Culturais da RAA.

Primeiramente a mim, recomendo nunca me esquecer do que aprendi no Mestrado em Ensino, seguir o plano traçado de aquisição de conhecimentos para poder dar as aulas com toda a segurança, estudar continuamente, sempre atenta e estar atualizada; recomendo não voltar a repetir os erros que cometi ao longo do estágio; recomendo ser mais descontraída e não punitiva em relação a mim mesma. Errar é humano; nem sempre o que pensamos fazer dá certo ou é bem recebido ou surte o efeito desejado: tenho de ter sempre um plano alternativo, mas evitar consumir-me. De resto, recomendo que eu confie em mim mesma, porque tenho todas as qualidades e capacidades de ser uma professora de Filosofia de excelência: sabendo nós que ser professor/a não se reduz à sala de aula. É um caminho a trilhar, sempre com o interesse nos alunos acima de tudo o resto. A minha ética é intocável.

Recomendo que o Estado e a administração pública, continental e regional, que adotem o marketing público enquanto princípio de gestão que tem o foco na satisfação das necessidades dos cidadãos e melhoria dos serviços prestados, e que faz recurso a um conjunto de ferramentas e estratégias para alcançar esse objetivo. Em consequência, o Ministério da Educação beneficiará dessa nova cultura organizacional e poderá transmiti-la às Escolas, criando departamentos de marketing e comunicação. Acredito que o marketing, enquanto arte de criar valor, como diz Philip Kotler, aplicado à administração pública, nos diferentes níveis, nos diferentes ministérios e instâncias governativas, em todo o sistema governamental, até às escolas – o que resulta no marketing público e marketing educacional – constitui uma reforma necessária na sociedade portuguesa. Penso, inclusive que deveria estender-se por todo o mundo, porque assim talvez deixaria de existir territorialidades precárias e violentas: poderíamos, por fim, talvez, todos, seguirmos o caminho do desenvolvimento. Talvez seja este o meu contributo, um reflexo da Sociedade do Conhecimento e da Inovação que tanto é defendida por aqueles que se dedicam a pensar e se preocupam com a formação das crianças,

dos jovens e dos adultos (ao longo da vida). Não existe desenvolvimento sem educação, mas também não existe educação sem desenvolvimento: mais um esforço!¹⁸

¹⁸ Esta expressão é inspirada no pensamento de Jacques Derrida. Não a ouvi nem conheci o seu significado pelo autor, mas pela minha Prof^a de Ética, tradutora do filósofo em Portugal, a Dra. Fernanda Bernardo. Foi dita numa aula de Temas de Ética, em que o tema era precisamente esse, a ética de Derrida, ética da hospitalidade: hospitalidade incondicional. A professora exclamou, como ele a exclamou, na sua obra *Cosmopolitas de todos os países, mais um esforço!*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros e artigos

- Boavida, J. (2010). *Educação Filosófica: Sete ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Conselho Nacional de Educação (2022). *Estado da Educação 2021*. Consultado a 4 de março de 2023. https://www.cnedu.pt/content/EE2021/EE2021-Web_site.pdf pp. 212 e 213.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Filosofia (CH): Aprendizagens Essenciais e Programa*. Direção-Geral da Educação. Consultado a 5 de outubro de 2022. <https://www.dge.mec.pt/filosofia-1>
- Folscheid, D. & Wunenburger, J. J (2006). *Metodologia Filosófica* (3ª ed.). Martins Fontes. <https://www.dn.pt/sociedade/quase-33-mil-professores-sao-precarios-15735546.html>
- Lebrun, M. (2008). Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender. Lisboa: Piaget.
- Manso, A. (2014). Filosofia e ensino da filosofia em Portugal. Da tradição centenária à atualidade da formação. O caso da Universidade do Minho-Braga/Portugal, em Espindola, A. & Kryszczun, C. (orgs) (2014). *Reflexões - sobre a pesquisa e o ensino de Filosofia na Educação Básica*. Londrina: UEL, pp. 149-166.
- Manso, A. (2018)._O lugar da filosofia nos currículos do ensino secundário em Portugal. *Nova Águia – Revista de Cultura para o Século XXI*, nº 21, 1º semestre 2018, pp. 169-175.
- Manso, A. & Martins, C. (2016)._Ensino da filosofia em Portugal. Tradição e actualidade da formação. V. N. Famalicão: Húmus.
- Medeiros, E. (2007). A filosofia como centro do currículo na educação ao longo da vida. Lisboa: Piaget.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), pp. 1106-1133.
- Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteira*, 19 (1), pp. 198-208.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Ed.
- Valente, C. (2023, 28, janeiro). Quase 33 mil professores são precários. Diário de Notícias. <https://www.dn.pt/sociedade/quase-33-mil-professores-sao-precarios-15735546.html>

Relatórios

- Delors, J. et al. (1998). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (4ª ed.). Trad. de José Carlos Eufrazio. Edições ASA.

UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação - Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação*. Trad. de Central de Traduções & Global Languages. Brasília: Fundação SM.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115/PDF/381115por.pdf.multi>

Legislação

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. (2001). Diário da República n.º 201/01 – I Série A. Ministério da Educação. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. (2017). Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. (2018). *Diário da República* n.º 129/2018 - Série I. Ministério da Educação. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 19/2013 de 5 de abril (2013) *Conceito Estratégico de Defesa Nacional*. (p.45) Governo de Portugal. Consultado a 31 de outubro de 2022. https://www.defesa.gov.pt/pt/comunicacao/documentos/Lists/PDEFINTER_DocumentoLookUp/List/Conceito-Estrategico-de-Defesa-Nacional.pdf

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. (2001). Diário da República n.º 201/01 – I Série A. Ministério da Educação. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. (2017). Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Entrevistas e palestras:

Instituto Cursos (2020) Palestra O futuro presente das escolas e dos professores por António Nóvoa. YouTube. Consultado a 22 de abril de 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=a-ZUyITwPNs>

ESECTV (2020) Entrevista António Sampaio da Nóvoa. YouTube. Consultado a 22 de abril de 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=-BT7XAZR7Oc>

ANEXOS

Anexo I

Plano de Aula

Turma: 11º C

Data: 15/03/2023

Tempo da Aula: 90 minutos

Dia da semana: Quarta-feira

Horário: 10h – 11h30

Sala: 20

No final da aula cada aluno deverá ser capaz de:

- Explicitar o significado e âmbito de estudo da Filosofia da Religião, justificando a sua importância filosófica;
- Identificar e elaborar o problema da disciplina que será objeto de estudo: o problema da existência de Deus;
- Justificar a importância filosófica do problema;
- Enunciar o conceito teísta de Deus;
- Nomear exemplos de religiões teístas e não-teístas

Estrutura da Aula:

- O que é Filosofia da Religião?
- Qual é a importância filosófica deste tema/disciplina?
- Explicitar o problema da existência de Deus e justificar a importância filosófica.
- Desenvolver o conceito teísta de Deus.

Didática

Sumário: III. Filosofia da Religião. A. O problema da existência de Deus. 1. O que é Filosofia da Religião? Que problema(s) iremos estudar e qual a sua importância filosófica? Que conceito de Deus? (3 minutos)

- O que é a Filosofia da Religião? – É o estudo crítico dos conceitos e das crenças religiosas; nela investigamos por processos estritamente racionais as crenças religiosas fundamentais, com o fim de determinar o seu significado e de saber se são justificadas. (Manual, p. 205) Distinguir Teologia de Filosofia da Religião.

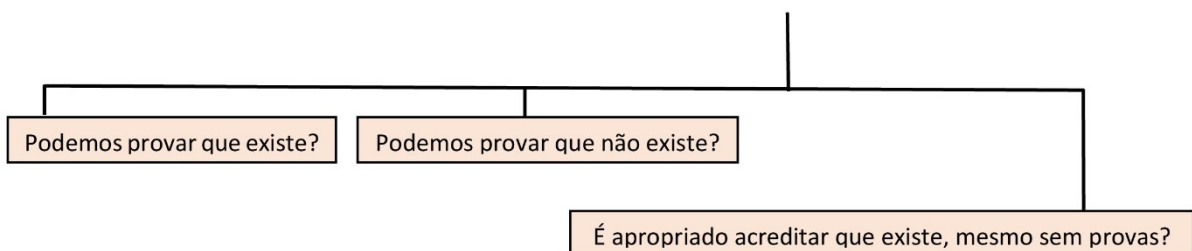
A raiz etimológica do termo religião: "ligar" e "ler de novo". (Breve reflexão que relaciona o significado de religião à filosofia da religião e justifica a pertinência filosófica deste tema, especialmente no âmbito da ética e política).

Problemas:

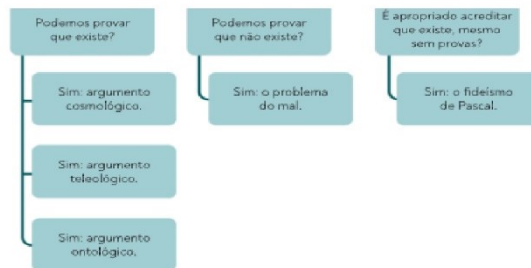
- Será que Deus existe?
- Haverá boas razões para acreditar que Deus existe? (que conceito de Deus?)
- Será razoável acreditar que Deus existe na ausência de provas?
- Quais são os limites do entendimento humano? Será possível entender a ideia de Deus?
- Se Deus é criador do mundo e do Homem, tudo pode e é perfeita a sua bondade, como é que o mal existe?
- Qual o sentido da vida humana?

(5 minutos)

- Identificar os problemas que serão estudados: → O problema da existência de Deus



Manual, p. 200:



(3 minutos)

- Compreender a importância filosófica da disciplina e do problema que será estudado a partir da seguinte atividade:

Atividade 1: Leitura do Caso Prático 4: *A Vontade de Deus* (p. 202) (30 minutos)

Tarefas: 1) ler o texto (5 minutos); 2) em pares, responder às perguntas (10 minutos):

1. Será adequado acreditar, sem provas, que Deus existe e que aquela era a vontade de Deus?

O nosso pensamento deve ser crítico, ou seja, cada ideia que tenhamos, cada crença tem de passar pelo crivo da razão. A resposta, do ponto de vista da fé, poderia ser positiva, desde que não implicasse a vida de outro ser humano. Como sabemos qual é a vontade de Deus? Como sabemos que ele existe? Mesmo que soubéssemos, e que fosse essa a vontade de Deus, que Deus é esse que quer que uma pessoa morra, uma criança, neste caso?

Podemos acreditar sem provas, mas temos de ter consciência dessa fragilidade, das consequências que possam resultar daí e não tomar qualquer tipo de decisão, sobretudo que implique os outros.

Será que os pais de Ella Grace Foster nada fizeram de errado, porque se limitaram a seguir a sua fé?

2. Será que os pais de Ella Grace Foster nada fizeram de errado, porque se limitaram a seguir a sua fé?

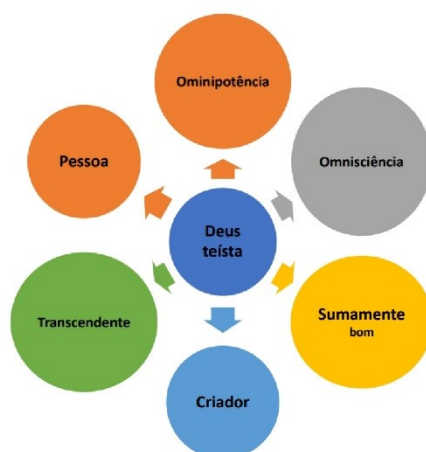
Seguir a fé não pode ser o único princípio de ação, sobretudo quando implica a vida dos outros. O mesmo é dizer que a fé não pode ser cega. Assim, os pais de Ella erraram:

- 1) Porque perpetuaram, em vez de terminar, o sofrimento da filha, provocando a sua morte;
- 2) Basearam a sua decisão exclusivamente na fé (uma fé deturpada) quando existiam outros aspetos a ter em consideração;
- 3) Violaram a lei (o Tribunal considerou-os culpados por homicídio involuntário e por colocar em risco o bem-estar de uma criança);
- 4) as nossas escolhas não podem ser fundadas apenas na fé, porque há sempre a hipótese da nossa crença religiosa estar errada, na medida em que o nosso entendimento, sempre limitado, não consegue alcançar esse tipo de verdade. Deus é uma ideia sobre a qual podemos especular, mas nunca teremos a certeza de que a conhecemos. Que conceito de Deus?

2) Discutir sobre as respostas (10 minutos)

- O problema da existência de Deus. Que conceito de Deus? (pp. 206, 207 do Manual) (5 minutos)

O conceito de Deus em questão é teísta. Chama-se teísmo à religião monoteísta que atribui a Deus as seguintes 6 características:



Omnipotência: capacidade para fazer tudo o que é logicamente possível fazer; **Omnisciência:** é a capacidade para saber tudo o que é possível saber, é ser sumamente sábio; **Sumamente bom:** perfeição moral. Deus só faz o que é correto fazer e faz tudo o que é correto fazer; **Criador:** criou todo o Universo a partir do nada (*ex nihilo*), autor de toda a realidade espácio-temporal; **Pessoa:** como uma pessoa, tem estados mentais (pensa, quer e sente) e atua de acordo com esses estados. Não é uma mera força da natureza: é uma pessoa, mas divina. (Manual, p.206)

Em oposição, o conceito não-teísta rejeita uma noção de Deus sobrenatural. Como exemplos, existem as seguintes religiões: Budismo *therevada*, Hinduísmo *mimansa* e *samkhya*, Confucionismo, Taoísmo, Judaísmo reconstrucionista; Teologia Cristã da Morte de Deus, entre outras.

➤ **Atividade 2:** Quais as religiões assentes em concepções teístas ou não-teístas de Deus?

Distribuir a cada par de alunos um livro da coleção *A essência das religiões: a sabedoria das grandes tradições religiosas*

Tarefa: Com base nas páginas que a professora indicar a cada grupo, procurar saber se é uma religião com um conceito de Deus teísta ou não-teísta **(5 minutos)**; 4. Partilhar com a turma os resultados da pesquisa. **(10 minutos)**

Resposta: 1. Hinduísmo – não-teísta: pp. 96-98;
2. Budismo – não-teísta: p. 23;
3.1 Confucionismo – não-teísta: p. 23;
3.2 Taoísmo – não-teísta: p. 75;
4. Islamismo – teísta: pp. 40-44;
5. Judaísmo – teísta: pp. 26 (pessoa e transcendente), 28 (sumamente bom), 29 (criador e onisciente), 38 (omnipotente);
6. Cristianismo – teísta: pp. 25 (criador, sumamente bom, transcendente), 27 (omnipotente), 28 (onisciente);

Atividade 3: Caderno de Atividades, p. 97, 5, 1 e 99. Manual, p. 205 **(20 minutos)**

5. Quais são as duas perguntas que iremos estudar em filosofia da religião?

R: Haverá boas provas da existência de Deus? e Será apropriado acreditar em Deus caso não existam boas provas para a sua existência?

1. Assinale as questões seguintes como filosóficas (F) ou não-filosóficas (NF)

Exercícios da p. 99 e 100

➤ O que aprenderam hoje? (6 minutos)

O que é a Filosofia da Religião?

Que problema(s) vamos estudar?

Indica dois motivos que expliquem a importância filosófica destes problemas?

Qual o conceito de Deus presente?

O que significa teísmo?

Dar 2 exemplos de religiões teístas e não-teístas.

Domínios

Conceptualização – A aula centrar-se-á na conceptualização do tema da filosofia da religião, razões da sua relevância; os problemas que iremos estudar e a sua importância filosófica; conceito teísta e não-teísta de Deus (neste ponto serão explicitados conceitos como o monoteísmo e politeísmo). Este domínio existirá tanto na forma expositiva, como também dialógica. Pretende-se que os alunos construam os significados de forma ativa, por isso, ao longo da aula, serão realizados esforços para que cada aluno se aproprie do problema em causa.

Problematização – Serão levantados problemas e a sua importância filosófica será discutida. A problematização realizar-se-á de modo a que o aluno se aproprie do problema.

Argumentação – A argumentação será uma constante na aula, na tentativa de evitar e corrigir vícios e erros de raciocínio. Sobretudo a discussão do caso prático *A Vontade de Deus*, os alunos irão praticar este domínio.

Recursos Didáticos Necessários

Manual, canetas, quadro, computador e projetor.

Avaliação da Aprendizagem

Formativa

Anexo II

Plano de Aula

Turma: 11º C

Data: 21/04/2023

Tempo da Aula: 45 minutos

Dia da semana: Sexta-feira

Horário: 14h15 – 15h

Sala: 7

No final da aula cada aluno deverá ser capaz de: apontar o darwinismo como marco decisivo na compreensão de que os propósitos acontecem naturalmente, segundo leis da natureza e que não dependem de nenhuma inteligência; caracterizar e analisar criticamente a posição fideísta de Pascal.

Sumário: III. B 5.1 Análise do argumento teleológico. a) Descobertas científicas no séc. XIX permitem refutar o argumento do desígnio: teoria da evolução das espécies por seleção natural. b) o contributo do progresso científico no séc. XX.

III. C. Será apropriado acreditar que Deus existe, mesmo sem provas? 1. O fideísmo e a aposta de Pascal. (pp. 220-222)

Estrutura da Aula:

I Parte

1. Darwinismo refuta o argumento do desígnio (séc. XIX)

- a) Descobertas científicas posteriores (séc. XX), no campo da biologia, química e sobretudo na física revolucionaram a nossa compreensão sobre todas as coisas e a criação do Universo.

II Parte - Será apropriado acreditar que Deus existe, mesmo sem provas?

1. O fideísmo e a aposta de Pascal

- a) O que é o fideísmo?
- b) A proposta de Pascal
 - i) Quem foi Pascal?

ii) A resposta de Pascal ao problema.

2. Críticas

Didática

1) Ligar o projetor: Sumário.

Fazer a chamada, receber trabalhos de casa e livros sobre a religião emprestados aos alunos.

(3 minutos)

I Parte

- 2) No século XIX surge a teoria da evolução das espécies por seleção natural, de Darwin, que refuta o argumento do desígnio: revolucionou a nossa compreensão das coisas, explicando de maneira decisiva como os propósitos surgem naturalmente no mundo, sem que uma inteligência os estabeleça.

Por outras palavras, foram os acontecimentos naturais que, numa sucessão de acasos (sem qualquer desígnio especial ou divino), embora de acordo com as leis da natureza, deram origem à criação do mundo e à sua existência tal como o conhecemos.

- a) Descobertas científicas posteriores, no campo da biologia, química e sobretudo na física revolucionaram a nossa compreensão sobre todas as coisas e a criação do Universo.

(10 minutos)

II Parte

- 3) Será apropriado acreditar que Deus existe mesmo que não haja boas provas de que existe nem de que não existe?

- a) O que é o fideísmo?

O fideísmo é uma família de posições filosóficas em que se considera que a crença em Deus é por vezes adequada, mesmo sem boas provas a favor ou contra a sua existência. Assenta na ideia de que a fé (fides, em latim) pode compensar a falta de provas.

(3 minutos)

b) A proposta de Pascal

i) Quem foi Pascal?

Uma das versões do fideísmo é a de Blaise Pascal, um filósofo, matemático, físico e teólogo francês que nasceu em Clermont-Ferrand, França, no dia 19 de junho de 1623. Foi um pensador da primeira metade do século XVII.

ii) A resposta de Pascal ao problema.

Pascal pensa que, apesar da incerteza sobre a existência de Deus, seria irracional não acreditar que Ele existe, porque se pensarmos atentamente nas alternativas, vemos que é muito melhor acreditar do que não acreditar. Apostar na crença é a alternativa mais vantajosa porque promete o ganho do infinito:

- 1) Não acreditar, e Deus não existir (nada de especial se ganha);
- 2) Não acreditar, e Deus existir (perde-se o infinito);
- 3) Acreditar, e Deus existir (ganha-se o infinito)
- 4) Acreditar e Deus não existir (o que se perde não é substancial)

Notem que a aposta de Pascal não pretende provar que Deus existe, mas sim que temos mais benefícios em acreditar do que o contrário.

(20 minutos)

4) Críticas:

Pressuposto: que somos recompensados por Deus se acreditarmos sem provas. Ora, isso é duvidoso.⁷

E, na medida em que não é possível conhecer Deus, como podemos afirmar que há uma recompensa?

«Se há um Deus, ele está infinitamente para lá da nossa compreensão, uma vez que, sendo indizível e sem limites, não tem qualquer relação connosco. Somos, portanto, incapazes de saber o que ele é e se é.» (Pascal, Pensamentos, 418)

Talvez até sejamos castigados por Deus, por um mau uso da razão, faculdade que é considerada como uma dádiva divina. (outro pressuposto que seria também necessário comprovar, mas não temos como).

(9 minutos)

Anexo III

SUMÁRIO:

III. A. 5.1 Análise do argumento teleológico.

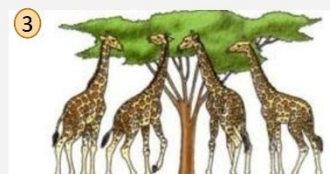
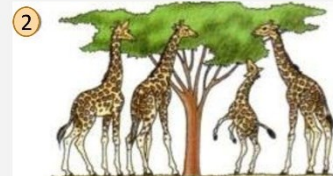
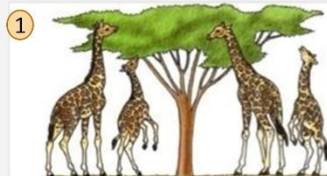
- a) Descobertas científicas no séc. XIX permitem refutar o argumento do desígnio: Teoria da Evolução das Espécies por seleção natural.
- b) O contributo do progresso científico no séc. XX.

III. C. Será apropriado acreditar que Deus existe, mesmo sem provas? 1. O fideísmo e a aposta de Pascal. (pp. 220-222)

Darwinismo – A teoria da evolução das espécies por seleção natural



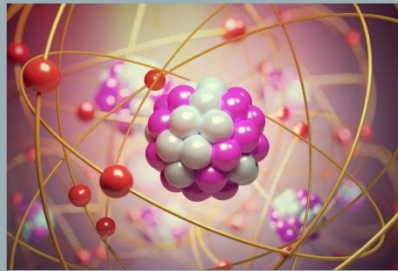
Charles Darwin (1809-1882)



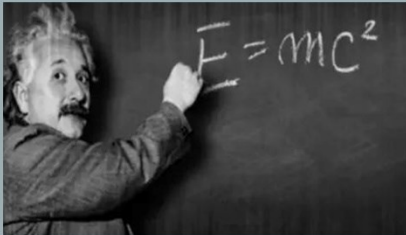
Consolidação da Teoria da Evolução e outras Descobertas Científicas que revolucionaram a nossa compreensão de todas as coisas e a origem do Universo.



Genoma Humano



- Estrutura do Átomo
- Mecânica Quântica



Princípio da Relatividade

Refutação da Teoria Criacionista, Argumento do Desígnio entre outras crenças religiosas

Não há incompatibilidade, mas o argumento deixa de ser relevante.

PORQUÊ?

Não é a única explicação plausível

Será adequado acreditar que Deus existe,
sem boas provas?

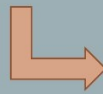
RAZÃO

FÉ

○ Fideísmo

O que é o FIDEÍSMO?

- ✓ Do latim *fides* (fé).
- ✓ Tese não racionalista
- ✓ Família de posições filosóficas
- ✓ A crença em Deus é por vezes adequada, mesmo sem boas provas a favor ou contra a sua existência.
- ✓ A fé pode compensar a falta de provas



Aposta de Pascal



Blaise Pascal (1623-1662)





Blaise Pascal (1623-1662)



Praça da Vitória



Blaise Pascal (1623-1662)



Basílica de Notre-Dame d' Orcival

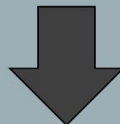
A Aposta de Pascal

A APOSTA DE PASCAL		
	Acredito	Não acredito
Deus existe	Ganho o infinito.	Perco o infinito.
Deus não existe	O que perco não é significativo.	O que ganho não é significativo.

O que é o infinito?

O que significa ganhar o infinito?

A aposta de Pascal não prova que Deus existe.



O que prova é que temos tudo a ganhar em acreditar.

Críticas à Aposta de Pascal

Pressuposto: Deus nos recompensa

Talvez Deus nos castigue → Porquê?

É imoral.

«Se há um Deus, ele está infinitamente para lá da nossa compreensão, uma vez que, sendo indizível e sem limites, não tem qualquer relação connosco. Somos, portanto, incapazes de saber o que ele é e se é.»

(Pascal, Pensamentos, 418)

A APOSTA DE PASCALINO		
	Acredito	Não acredito
Deus existe	Perco o infinito.	Ganho o infinito.
Deus não existe	Sou imoral.	Sou moral.

Anexo IV

Plano de Aula

Turma: 11º C

Data: 24/04/2023

Tempo da Aula: 45 minutos

Dia da semana: Segunda-feira

Horário: 12h30 – 13h15

Sala: Sala de Reuniões

No final da aula cada aluno deverá ser capaz de: Apresentar o problema do mal e a resposta de Leibniz. Analisar criticamente a resposta ao argumento de Leibniz. Discutir o problema do mal.

Sumário: III. D. Podemos provar que Deus não existe? 1. O problema do mal. 1.1 Formulação do problema; 1.2 A resposta de Leibniz; 1.3 Críticas à resposta de Leibniz; 1.4 A teodiceia de Leibniz que contra-argumenta a crítica que lhe é dirigida.

Estrutura da Aula:

I Parte

1. Formulação do problema filosófico do mal.
2. A resposta de Leibniz
3. Críticas à resposta de Leibniz

II Parte

1. Teodiceia e as suas respostas: o livre arbítrio.

Didática

Ler o sumário. Introduzir o assunto: ver powerpoint.

I Parte

1. Formulação do problema filosófico do mal:

Seguir o PowerPoint: com a **conceção teísta** seria de **esperar** que **vivêssemos** num **mundo** de **paz**, de **cooperação**, **tranquilidade**, **amizade**, seguir a apresentação. Mas não é assim.

- Mais de duzentas organizações não-governamentais denunciaram que em cada 4 segundos, em todo o mundo, uma pessoa morre de fome;
- o Relatório Global sobre Tráfico de Pessoas da ONU, lançado em Viena, aponta que cerca de 50 mil vítimas foram detectadas e denunciadas em 148 países em 2018. Estas pessoas são exploradas sexualmente, utilizadas para tráfico de órgãos e trabalho forçado.
- O Estudo Global sobre o Homicídio do Escritório das Nações Unidas de 2019 estima que 464 mil pessoas foram vítimas de homicídio intencional em 2017, o equivalente a 9 ilhas Terceiras, segundo estes números oficiais, que com certeza é maior, porque existem países que não têm recursos para a recolha de dados estatísticos para conhecer a população, por razões políticas, económicas e sociais. – Todos estes males parecem ser gratuitos. E como podem não ser gratuitos?

O que é um mal gratuito?

Um mal é gratuito quando não é um meio para um bem maior que o compense, quando é injustificável. (ou seja, são males que acontecem por mero acaso, sem serem um meio instrumental para um bem maior)

e.g. Sofrer uma operação cirúrgica é um mal, porque causa sofrimento, e tem um período longo de convalescença. Mas uma vez que é compensado por um bem maior (a cura de uma doença e a possibilidade da longevidade), não é gratuito.

Há males que parecem ser gratuitos, ainda que deles resulte um bem; mas este bem não compensa esses males.

2. A resposta de Leibniz

a) Quem foi Leibniz? (n. 1646, m. 1716) Matemático, filósofo e teólogo alemão.

Não existem males gratuitos. Porque Deus existe, segue-se necessariamente que nenhum mal é gratuito. Parecem-nos gratuitos porque a nossa inteligência é limitada. Nesta teodiceia onde estamos implicados e que para nós é insondável, é um mistério, esta história de Deus e dos Homens, uma história de salvação e religião entre a criatura e o seu Criador, nenhum mal acontece por mero acaso, eles têm um propósito, um bem ulterior e superior, mas nós os desconhecemos, pois a nossa inteligência é limitada.

3. Críticas à resposta de Leibniz

A crítica que lançam a Leibniz é a seguinte: se somos demasiado limitados para compreender quais os bens que compensam os males que acontecem, também somos limitados para saber se Deus existe ou não. É incoerente.

II Parte

1. Teodiceia: livre arbítrio.

- A teodiceia procura responder ao problema do mal. São tentativas de explicação que Leibniz formulou para responder às objeções que lhe foram lançadas.

- Resposta sobre o fenómeno do mal moral: o ser humano ser dotado de liberdade de escolha: Deus criou o homem livre. Contudo, será que podemos dizer que um ser humano é livre se em criança foi

vítima de negligência e maus tratos que resultaram em psicopatias severas e comportamentos criminosos? As ciências que explicam o comportamento humano dizem-nos que é possível isto acontecer. Em todo o caso, a liberdade humana, a possibilidade de definir o nosso curso de ação, os valores, virtudes e ideais pelos quais nos pautamos, abre a perspectiva de que a origem do mal moral assenta numa questão de formação de carácter. Ou seja, a erradicação do mal moral do mundo talvez seja possível. – Será possível?

Fica por explicar, nesta perspectiva, a existência do mal natural.

Conclusão: retirar dúvidas; fazer com alunos, heurísticamente, um resumo da aula.

Sumário:

III. D. Podemos provar que Deus não existe?

1. O problema do mal.

1.1 Formulação do problema;

1.2 A resposta de Leibniz;

1.3 Críticas à resposta de Leibniz;

1.4 A teodiceia de Leibniz que contra-argumenta a crítica que lhe é dirigida.

Será adequado acreditar que Deus existe,
sem provas?

Críticas à Aposta de Pascal

Pressuposto: Deus nos recompensa

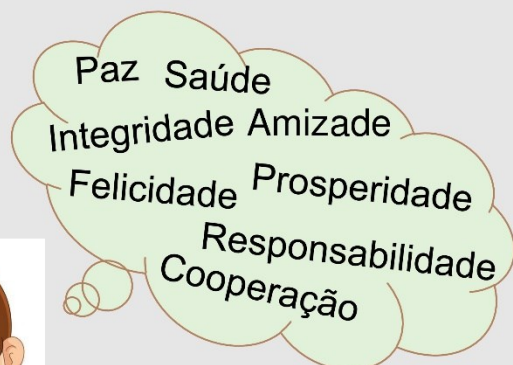
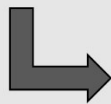
Talvez Deus nos castigue

→ Porquê?

É imoral { deixar de seguir a razão (não afirmar nem negar a existência de Deus)
Não seguir a razão para atingir benefícios.

O Problema do mal

hipótese teísta



~~Males~~

Mas não é assim...

**A cada 4 segundos uma
pessoa morre vítima da fome**

50 mil pessoas



2017

464 mil pessoas



A resposta de Leibniz



Filósofo, matemático e teólogo alemão (1646-1716)

Teodiceia de Leibniz

O problema do mal explicado à luz do livre-arbítrio

Anexo VI



Anexo VII



Imagem 1: Estudos do Holocausto - Exposição de livros



Imagem 2: Estudos do Holocausto - Exposição de revistas



Imagem 3: montagem da exposição



Imagem 4: Exposição da Yad Vashem e espaço de visualização de documentários e filmes.

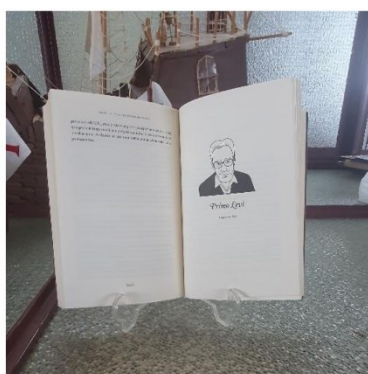
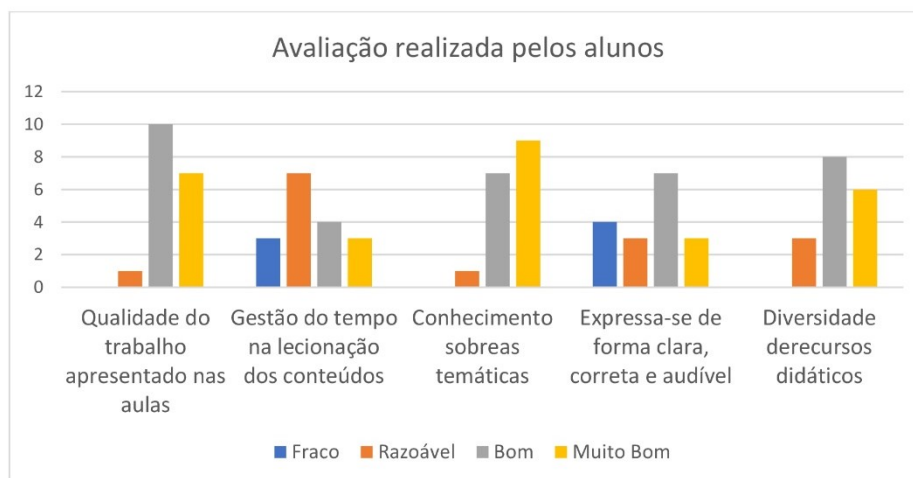


Imagem 5: Livro de testemunho de Primo Levi, sobrevivente de Auschwitz



Imagem 6: Exposição da Yad Vashem

Anexo VIII



Anexo IX

Escola Secundária Vitorino Nemésio

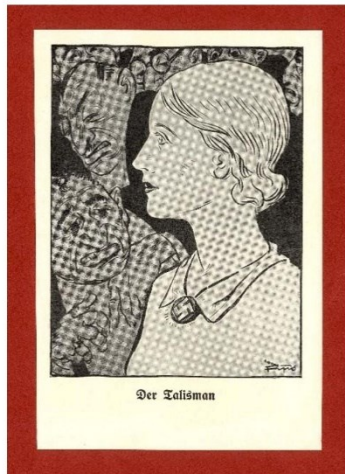
Estudos do Holocausto/Shoah

Ficha de Trabalho¹

Nome: _____ Data: __/__/____

Turma: _____

Caricaturas



“O Talismã” caricatura que mostra a suástica como talismã, para proteger quem a usasse contra os judeus.



- De que modo o judeu e o “ariano” eram retratados?
- Que mensagens transmitem estes objetos?
- O que faz isto ser propaganda em vez de informação objetiva?



O ideal de casal ariano



¹ A ficha de trabalho foi traduzida e adaptada da obra *How is Humanly Possible? A study of perpetrators and bystanders during the Holocaust*, editado pela Escola Internacional de Estudos do Holocausto, Yad Vashem.

O Cogumelo Venenoso²

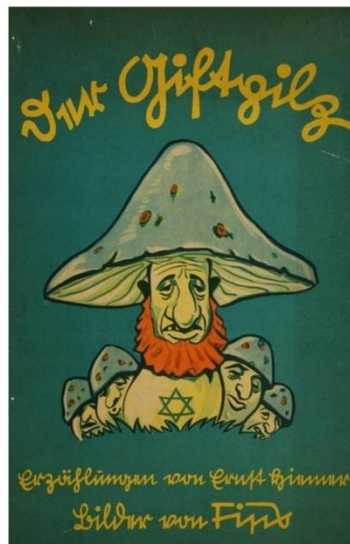


De que modo esta obra afetou a vida dos judeus, cidadãos alemães de pleno direito?



„Wie die Giftpilze oft schwer von den guten Pilzen zu unterscheiden sind, so ist es oft sehr schwer, die Juden als Gauner und Verbrecher zu erkennen...“

2) “Tal como é, por vezes, difícil de distinguir cogumelos venenosos dos bons, é muitas vezes difícil reconhecer os judeus como vilões e criminosos.”



1) “The Poison Mushroom”³

Considera a legenda 2) do exemplo de ilustração do livro *O Cogumelo Venenoso*.

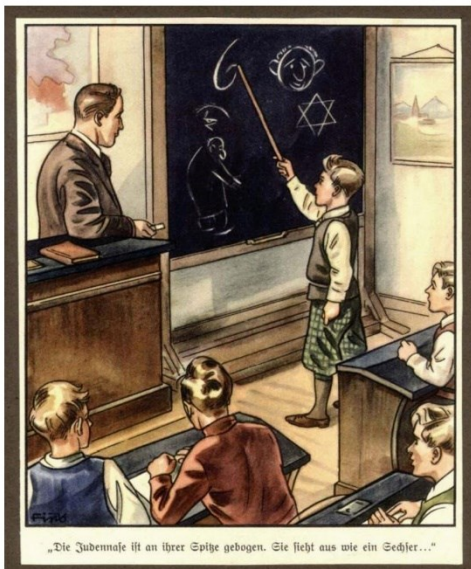
O que foi o Holocausto?

² “The Poisonous Mushroom” (em português, “O Cogumelo Venenoso”) foi um livro infantil de propaganda antissemita, publicado durante o regime nazi na Alemanha. O livro foi escrito por Ernst Hiemer e ilustrado por Philipp Rupprecht (conhecido pelo pseudônimo Fips) e foi lançado em 1938.

³ Capa do livro “The Poison Mushroom”.



“Aqui, pequenos, tomem este docinho! Mas em troca, terão de vir comigo.”



“A ponta do nariz dos judeus é torta. Parece um número seis.”



■
Porque razão, após a chegada ao poder, os nazis decidiram intensificar a propaganda antissemita, nomeadamente dirigida a crianças?



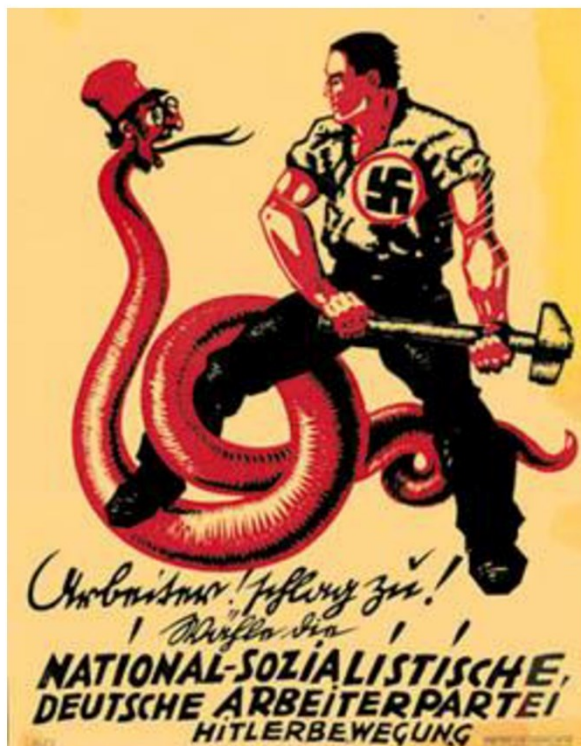
■
Quais são as consequências de espalhar medo, ódio e preconceito entre as crianças?



■
De que modo a propaganda nazi influenciou a visão das crianças sobre as outras crianças judias?



Poster da Campanha para a Eleição Nazi na Áustria



Trabalhadores! Contra-ataquem! Votem pelo Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães – o Movimento Hitler



Que mensagem pretende veicular este poster?



Como é que um poster de campanha política com um discurso de ódio pôde ser permitido?



Anexo X

Escola Secundária Vitorino Nemésio	Data: __/__/__
Estudos do Holocausto/ <i>Shoah</i>	
FICHA DE LEITURA	

Os homens dos campos de extermínio

“Em dez minutos todos nós, homens válidos, fomos reunidos num grupo. O que aconteceu aos outros, às mulheres, às crianças, aos velhos, não pudemos esclarecer nem naquela altura nem depois: a noite engoliu-os, pura e simplesmente (...) Assim morreu Emília, de três anos; porque aos alemães parecia evidente a necessidade histórica de matar filhos dos judeus. Emília, filha do engenheiro Aldo Levi, de Milão, que era uma criança curiosa, ambiciosa, alegre e inteligente; a ela, durante a viagem no vagão cheio de gente, o pai e a mãe conseguiram dar banho numa tina de zinco, em água morna que o degenerado maquinista alemão aceitara deixar pingar da locomotiva que nos arrastava a todos para a morte. Desapareceram assim num instante, traiçoeiramente, as nossas mulheres, os nossos pais, os nossos filhos. Quase ninguém teve oportunidade de se despedir deles. Vimo-los durante algum tempo como uma massa escura na outra ponta do cais, depois deixámos de os ver.”

Primo Levi, *Se isto é um homem*, tradução de Simonetta Cabrita Neto, ed. Dom Quixote, 2020, pp. 18-19.

Levi nasceu em Turim, Itália, em 1919. Em dezembro de 1943 foi capturado pela milícia fascista e deportado para Auschwitz em fevereiro de 1944. Foi libertado pelas forças soviéticas a 27 de janeiro de 1945. Assombrado pela sua experiência em Auschwitz, Levi começou a escrever e passou a ser amplamente reconhecido como um escritor notável. Os seus livros, muitos dos quais tratavam das suas experiências durante o Holocausto, foram traduzidos em muitas línguas. Entre

assassinatos foi adquirida no designado programa da “eutanasia”. Na Alemanha, os doentes mentais, as pessoas com deficiências físicas e outros que sofriam de uma série de doenças hereditárias foram considerados obstáculos e o seu extermínio foi conduzido a partir de 1939.

Seis campos de extermínio foram criados para o mal de Judeus levados de toda a Europa. Os campos – Auschwitz-Birkenau, Chelmno, Belzec, Sobibor, Treblinka e Majdanck – localizavam-se na Polónia, em áreas isoladas, de forma a serem escondidos das vítimas, da população local e dos alemães que não estavam diretamente envolvidos. Todos foram contruídos perto de entroncamentos ferroviários para que fossem facilmente acessíveis de comboio.

Com exceção de Auschwitz e Majdanck, que também foram campos de extermínio, lugares de detenção e trabalho, os campos só tinham um objetivo: matar todos os Judeus. Os Judeus chegavam ao campo, normalmente depois de terem passado vários dias em vagões de carga, sem comida ou água. Algumas horas depois, todos seriam mortos. Em Auschwitz, alguns dos transportes passavam por uma seleção onde um pequeno número de pessoas eram seleccionadas para trabalho escravo enquanto o resto era enviado diretamente para as câmaras de gás. Todo o procedimento foi planeado para ter a maior eficiência possível. Para prevenir o pânico, que podia impedir o extermínio, as vítimas eram ludibriadas de forma a acreditar que estavam a ir para o duche. O extermínio por gás limitava o contacto entre transgressor e vítima e, contrariamente às execuções sistemáticas, as câmaras de gás eram um procedimento anónimo.



Judeus à espera de serem gaseados num bosque perto da instalação da camara de gás. Esta foto apareceu no álbum de Auschwitz que documentava todo o processo de chegada e extermínio de Judeus que tinham chegado num transporte da Hungria em maio de 1944 (com exceção do processo de gasificação).

as suas obras estão *Survival in Auschwitz: The Nazi Assault on Humanity*, que foi intitulado originalmente como *If This Is a Man*, *The Reawakening* e *The Periodic Table*.

Levi cometeu suicídio em abril de 1987, sem deixar nenhuma explicação.

Introdução

Os campos de concentração foram estabelecidos na Alemanha em abril de 1933, logo depois dos Nazis chegarem ao poder. O seu propósito era aterrorizar os oponentes do regime, desumanizando-os através da tortura, do controlo sistemático e do poder arbitrário, destruindo assim a dignidade dos prisioneiros. O sadismo e o abuso de poder eram, certamente, irrestritos ao Third Reich, já que todos os limites legais e morais foram obliterados nos campos de extermínio.

Porém, uma nova fase no reinado do terror começou quando a “Solução Final” foi formulada e seis campos de extermínio foram construídos com o propósito expresso de matar os Judeus. Ao contrário de vários inimigos do Third Reich, todos os Judeus do território ocupado pelos Nazis foram destinados ao extermínio. Nas palavras de Elie Wiesel, um ex-prisioneiro do campo: “Nem todas as vítimas eram Judeus, mas todos os Judeus eram vítimas.”

Os Judeus foram deportados simplesmente por serem Judeus, embora para a maioria das vítimas se tenha criado a pretensão de que tinham sido enviados para o campo porque haviam cometido algum crime, mesmo que nenhum crime tivesse sido cometido. Aqueles que não eram imediatamente mortos encontraram-se num mundo de morte, desprovidos da sua dignidade, totalmente isolados do exterior, sabendo que o seu mundo – as suas casas, as suas famílias, as suas vidas antigas – já não existia.

O assassinato organizado dos Judeus começou com execuções sistemáticas no território ocupado da União Soviética. No entanto, essas execuções revelaram-se problemáticas pois exigiam um grande número de executores. Os homens sofriam com as repercussões e era difícil esconder o extermínio. Portanto, foi concebido um novo método para resolver essas dificuldades. Primeiro, em vez do assassino ir ao encontro das vítimas, as vítimas eram trazidas para os centros de morte. Além disso, o novo sistema de assassinato por gás serviu para reduzir o contacto direto entre o assassino e as vítimas, ficando, assim, a tarefa dos assassinos mais fácil. A experiência em tais

As secções seguintes irão examinar alguns executores desses campos e irão focar-se em três pessoas: dois comandantes de campos – Rudolf Höss de Auschwitz e Franz Stangl de Sobibor e, mais tarde, Treblinka – e o terceiro, um oficial SS, Kurt Gerstein, que se opôs à “Solução Final” e que permanece uma figura misteriosa até hoje. Grande parte do material textual baseia-se nos relatos dos próprios, portanto requer escrutínio cuidadoso e alguma leitura entre linhas. Como acontece com todos os textos e testemunhos não ficcionais, o leitor deve ler cuidadosa e criticamente, levando em consideração não apenas quando, mas também as circunstâncias em que a declaração foi feita. Esta unidade vai tentar mostrar como esses indivíduos se apresentaram e como justificaram a sua conduta e ações durante e após a guerra. Os relatos dos comandantes dos campos permitem-nos examinar as escolhas que fizeram em vários pontos de viragem cruciais. Eles demonstram o processo gradual de endurecimento que ocorreu com cada escolha feita. Cada decisão significou uma adaptação para uma nova fase de brutalidade crescente. Esses processos de adaptação foram facilitados pelos métodos de assassinio e pelos mecanismos psicológicos que serão descritos nesta unidade. O capítulo não inclui a descrição da função do espectador pela simples razão de não existirem espectadores no campo. As pessoas nos campos só usavam o uniforme de guarda ou de prisioneiro.

I. Rudolf Höss – Comandante de Auschwitz



Rudolf Höss na prisão. depois da Guerra.

Rudolf Höss nasceu em 1900. O seu pai, oficial no exército colonial alemão, foi descrito por Höss como uma figura muito autoritária. Quando a Primeira Guerra Mundial começou, Höss voluntariou-se para o serviço militar apesar de ser muito novo. Ele distinguiu-se em combate e foi promovido a sargento antes de ter 18, mas Höss prosperou na vida militar e era um orgulho nacional. Ele foi um dos muitos que ficaram desiludidos pela derrota da Alemanha na Guerra e foram incapazes de se reajustar à sociedade pós-guerra. Mais tarde, juntou-se a uma das forças paramilitares de direita e, em 1922, juntou-se ao partido Nazi. Um ano mais tarde, envolveu-se num assassinato político e foi sentenciado à pena de prisão. Depois de ser libertado, Höss alistou-se na

SS e, de 1934 a 1938, serviu num campo de concentração (Dachau) onde foi gradualmente treinado para ser parte do aparelho de terror do Third Reich. Em maio de 1940, foi nomeado para supervisionar a construção de Auschwitz e ser o seu primeiro comandante. No verão de 1941, começou a preparar o campo para a sua nova missão: o extermínio do povo Judeu. Ele dirigiu a operação de morte em Auschwitz-Birkenau, onde mais de um milhão de Judeus de toda a Europa foram mortos. Durante todo esse tempo, viveu com a sua esposa e filhos numa grande vila ao lado do campo. Embora tenha sido transferido para Berlim em dezembro de 1943, a sua eficiente experiência a comandar Auschwitz levou à sua transferência de volta ao campo em 1944 para organizar o extermínio de aproximadamente 430 000 Judeus húngaros - dos que foram deportados para Birkenau para serem gasificados - num período de 56 dias. Depois da Guerra, Höss foi preso pelas autoridades polacas. Durante a sua detenção, escreveu uma autobiografia, da qual alguns excertos são abaixo citados. Ele foi testemunha nos julgamentos dos crimes de guerra em Nuremberga e, posteriormente, foi mandado para Krakow para ser julgado. A corte polaca sentenciou Rudolf Höss à morte e foi enforcado em Auschwitz a 16 de abril de 1947.

Da autobiografia de Höss:

Parte I: Campo de concentração de Dachau - Iniciação

No excerto seguinte, Höss descreve o modo como foi gradualmente introduzido no sistema concentracionário enquanto trabalhava, em dezembro de 1934, no campo de concentração de Dachau. Eicke, o comandante do campo, exigiu que todos os funcionários estivessem envolvidos na guarda dos prisioneiros. Höss descreve a flagelação dos prisioneiros e a forma como ele e os outros eram treinados para fazerem parte do sistema de terror.

“Eicke tinha apresentado, firme e persuasivamente, uma ideia de “inimigos perigosos do estado” e estava a fazer isso há tanto tempo que qualquer homem que não soubesse de mais nada, acreditava nisso. Eu juntei-me às SS voluntariamente e gostei muito do uniforme preto para dizer que não... Como Nacionalista Social de longa data, eu estava convencido que eram necessários os campos de concentração. Os verdadeiros oponentes do Estado tinham de ser presos e os criminosos profissionais, que perante lei não podiam ser presos, deviam ser privados de liberdade a fim de proteger o resto das pessoas do mal. Eu estava convencido que esta era uma tarefa que só podia ser feita pelos SS, devido

às suas capacidades como guardiões de um novo Estado. Mas eu não concordava com a atitude de Eicke em relação aos prisioneiros desses campos...” (pp.80-81).



Judeus a passar pela seleção ao chegarem a Auschwitz, na plataforma conhecida como "rampa".

Perguntas

1. Quais parecem ter sido os motivos para Höss se ter juntado às SS?
2. Que razões são dadas por Höss para justificar a sua permanência nas SS?
3. No âmbito do seu trabalho nas SS, porque é que Höss decidiu fazer parte do sistema dos campos de concentração?

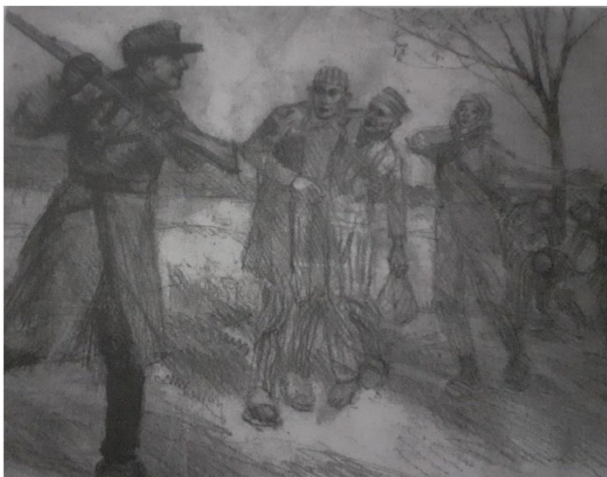
Arte

Helmut Bachrach-Barre
(1890s-1960s)

Pouco se sabe sobre este artista. Durante a guerra, Helmut Bachrach-Barre foi encarcerado nos campos Stassfurt e Dachau. Depois da guerra, continuou a desenhar e a pintar, morreu na Alemanha nos anos 60.

Perguntas:

1. Qual é a figura maior e mais definida no desenho?
2. Como é que isso se pode comparar a uma descrição de Höss sobre o seu papel em Dachau?



Helmut Bachrach-Barre, Dachau, 1945

Lápis sobre papel. Presente do artista.

Dachau, o primeiro campo de concentração alemão, foi estabelecido pelos Nazis perto de Munique em 1933.

No fim da guerra, havia cerca de 67 665 prisioneiros em Dachau, sendo cerca de um terço deles Judeus. Antes da libertação do campo pelas tropas dos Estados Unidos, os prisioneiros foram enviados numa marcha para o sul, sobre vigilância, e muitos prisioneiros faleceram no caminho. Nesse desenho, em particular, o artista retrata o estado físico dos prisioneiros – fracos e exaustos - enquanto usam roupas inapropriadas (alguns marcham descalços), o que aumenta a sensação de desespero e impotência. Tudo isto contrasta com a imagem do guarda alemão, cujo comportamento agressivo é reforçado pela sua posição no primeiro plano e o ângulo da arma como se ele fosse atacar os prisioneiros.

Parte II: Preparativos para o extermínio:

Em maio de 1940, Höss foi nomeado comandante do campo de concentração de Auschwitz que era, nessa altura, um campo de concentração. No texto seguinte, ele descreve a sua primeira experiência de gaseamento com prisioneiros de guerra russos, em setembro de 1941. Foi o começo do extermínio dos Judeus. Höss explica como ele próprio e outros colegas se tornaram parte da máquina de morte.

“Nessa altura, o assassinato dos prisioneiros russos não me causou muita preocupação. A ordem foi dada e eu tinha de cumpri-la. Fiquei aliviado pelo extermínio ter começado, embora não tivéssemos a certeza de como esses assassinatos em massa seriam realizados. Utilizaríamos o gás, mas não sabíamos que gás ou como seria usado. Agora tínhamos o gás e havíamos estabelecido um procedimento. Eu estremeia sempre com a perspectiva de realizar execuções sistemáticas quando pensava no vasto número de mulheres e crianças... Portanto, eu estava aliviado por pensar que nós seríamos poupados de as matar a tiros, evitando banhos de sangue, e que as vítimas seriam poupadas de sofrimento até ao seu último suspiro. Foi precisamente isso que me causou uma grande consternação quando eu ouvi a descrição de Einchmann acerca de judeus a serem mortos pelos Esquadrões Especiais (Einsatzgruppen) armados com metralhadoras. Há relatos de muitas cenas dolorosas, pessoas a correr depois de serem baleadas e, particularmente, elas envolviam mulheres e crianças. Muitos membros do Einsatzgruppen, incapazes de suportar vaguear mais entre o sangue, cometeram suicídio. A maior parte

dos membros desses Kommandos dependiam do álcool para fazer o seu horrível trabalho.”

Perguntas

1. Qual foi a primeira preocupação de Höss quando ordenaram matar os prisioneiros de guerra russos (o início do extermínio dos judeus)? Ele questiona a ordem ou a sua preocupação perante a forma de implementação?
2. Qual é a causa da preocupação de Höss? Ele estava preocupado com o quê?
3. Quais terão sido as razões, segundo a descrição de Höss, para os alemães introduzirem o gaseamento como um método de extermínio?

Parte III: “Era essencial parecer psicologicamente convencido”

Perguntas

1. Como é que Höss se apresenta a si mesmo e aos seus subordinados?
2. Se ele foi forçado pelas circunstâncias e se eram “todos atormentados por dúvidas secretas” porque é que Höss tinha de ver as pessoas a entrarem para as câmaras de gás?
3. O próprio Höss diz que as suas dúvidas não eram significantes ou atormentadoras o suficiente para as materializar numa recusa ou ação. Quais são as implicações morais dessa situação?

“Muitos dos homens envolvidos no extermínio aproximaram-se enquanto eu fazia as minhas rondas e confessaram as suas preocupações e impressões, na esperança de que eu os pudesse ajudar.

Perguntavam-me muitas vezes: é necessário fazermos tudo isso? É necessário matar milhares de mulheres e crianças? E eu, que no meu íntimo já tinha colocado essa mesma pergunta, só podia tentar consolá-los ao repetir que estavam a cumprir ordens de Hitler. Eu tinha de defender o extermínio dos judeus como algo que tinha de ser feito para que a Alemanha se livrasse dos seus adversários para sempre.

Nas nossas mentes, não havia nenhuma dúvida de que tínhamos de obedecer às ordens de Hitler sem questionar e que era um dever dos SS cumpri-las. No entanto, todos éramos atormentados por dúvidas secretas.

Eu próprio tentei esconder essas dúvidas. Para os meus subordinados cumprirem as suas tarefas, era essencial parecer psicologicamente convencido da necessidade de cumprir essa ordem terrivelmente dura... Eu tinha de parecer frio e indiferente aos eventos que

devem ter partido o coração de todos os que possuem sentimentos. Eu nem desviava o olhar, com medo de que as minhas emoções naturais se revelassem. Eu tinha de ver, friamente, enquanto as mães, junto das suas crianças sorridentes ou a chorar entravam nas câmaras de gás.”



Judeus húngaros ao lado das carruagens que os transportaram para Auschwitz.

Parte IV: “Eu tinha de ver tudo”

Höss admite ter sido um verdadeiro crente na ideologia do Socialismo Nacional, mas afirma que tinha dúvidas sobre os assassinatos. Ele argumenta que havia uma lacuna entre a ideologia e a sua implementação. Como muitos outros, ele viu-se como alguém que estava a abrir novos caminhos, alguém que teve de traduzir a ideia numa ação e que tinha de sofrer as consequências. Ao mesmo tempo, justificou as suas ações com a necessidade de seguir ordens, com o facto de ter sido treinado como um homem SS e por reivindicar que se ele não fizesse, outra pessoa o faria.

“Eu tinha de ver tudo. Eu tinha de ver hora a hora, dia a noite, a remoção e cremação dos corpos, a extração dos dentes, o corte dos cabelos, tudo horrível, cena interminável. No fim, eu tinha de ficar horas no meio de um fedor horrível, enquanto as valas estavam a ser abertas e os corpos arrastados e queimados. Eu tinha de olhar pelo olho mágico da camara de gás e ver o processo inteiro da morte porque os médicos queriam que eu o visse...”

O Reichsführer SS (patente mais alta) [Himmler] enviou vários líderes partidários de alto escalão e oficiais SS para Auschwitz para que eles pudessem ver eles mesmos, o processo de extermínio dos Judeus. Estavam todos profundamente impressionados com o que viram. Alguns ficaram em silêncio depois de verem a "Solução final do problema dos Judeus". Perguntavam-me muitas vezes como é que eu e os meus homens poderíamos continuar a ver as operações, e como fomos capazes de aguentar.

A minha resposta invariável era de que a determinação de ferro com a qual devíamos realizar as ordens de Hitler apenas podia ser obtida pela eliminação de todas as emoções. Cada um desses senhores declarou que estava feliz por não ter de realizar esse trabalho"

Parte V: A responsabilidade pessoal

"Quais são as minhas opiniões atualmente relativamente ao Third Reich?... Eu permaneço, como eu sempre fui, um Nacional-Social convicto... Os campos de extermínio antes da guerra tinham de ser depósitos para segregar os oponentes do estado... semelhante, eles eram necessários para guerra preventiva contra o crime... Eu também vejo agora que o extermínio dos Judeus foi fundamentalmente errado. Precisamente por causa desse extermínio em massa, a Alemanha atraiu para si o ódio do mundo inteiro. De maneira alguma serviu à causa do antissemitismo, mas, pelo contrário, ajudou os Judeus... Eu já expliquei como os horrores dos campos de extermínio poderiam acontecer. Da minha parte, eu nunca os sancionei. Eu nunca maltratei um prisioneiro, muito menos matei um. Nem tolerei maus-tratos por parte dos meus subordinados... Eu sabia muito bem que os prisioneiros em Auschwitz eram maltratados pelos SS e, não menos importante, pelos seus próprios companheiros. Eu usei todos os meios à minha disposição para impedir esses maltratos. Mas eu não pude.

Perguntas

1. Nesta passagem, Höss usa o termo "eu tinha de". Comenta a linguagem usada.
2. Quais acha que podem ter sido as razões para construir as camaras de gás com um olho mágico?
3. Porque é que achas que os médicos "queriam" que Höss visse através do olho mágico? Porque é que Höss cedeu a este pedido? (Note: os doutores não eram comandantes de Höss, mas sim seus subordinados.)
4. Höss descreve os oficiais Nazis que chegaram e ficaram mudos com o que viram no campo. O que é que ele está a tentar dizer?

De: Rudolf Höss, *Commandant of Auschwitz – The Autobiography of Rudolf Höss* (Weidenfeld e Nicolson, Londres, 1959)

Na última parte da sua autobiografia, Höss afirma que ele ainda está comprometido com a ideologia Nazi e mantém visões antissemitas profundamente enraizadas. Ele denuncia os horrores dos campos de concentração, mas ao mesmo tempo

Perguntas

1. Escrevendo depois da guerra, Höss reivindica que o extermínio dos Judeus “foi fundamentalmente errado”. Como é que ele racionaliza o erro?
2. Höss reivindica que ele nunca maltratou um prisioneiro. Qual é o significado de uma declaração dessas quando vem do comandante de Auschwitz que foi responsável por crueldades ilimitadas e por centenas de milhares de mortes?

não aceita nenhuma responsabilidade por eles, mesmo que ele tenha sido o comandante do campo mais infame. Além disso, Höss reivindica que ele fez todos os esforços para por um fim na crueldade. Alguns pontos têm de ser feitos a respeito disso: Primeiro, o sistema do campo de concentração (para não mencionar campos de morte) era baseado na essência da crueldade e do terror. Segundo, não há indicações em nenhum lugar, além da

autobiografia de Höss, de um único caso em que ele tenha mesmo tomado uma ação contra os atos de crueldade. Ele era o comandante do campo, e de facto era conhecido como um comandante eficiente. O que quer dizer quando ele se apresenta uma vez mais como um peão indefeso (“Mas eu não podia”)?

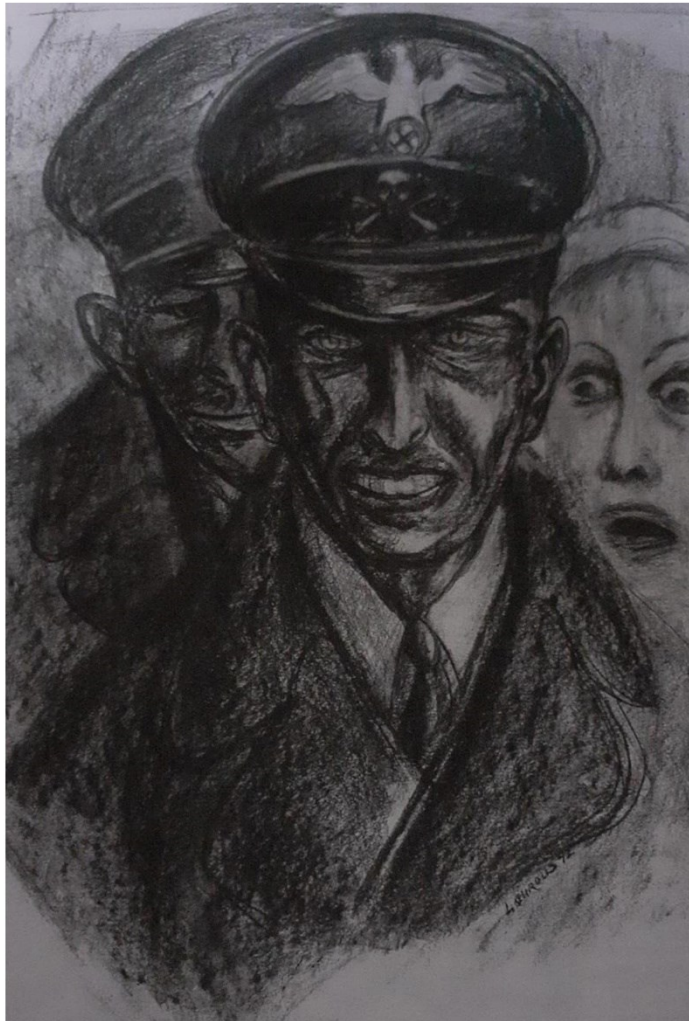
Arte

Luba Gurdus, Antes do carrasco

1942 (recriada em 1946). Carvão no papel. Presente da artista

Majdanek foi criado em 1941 como um campo geral para inimigos da Third Reich. Cerca de 500 000 prisioneiros passaram pelos seus portões durante os anos de guerra. Cerca de 360 000 pessoas morreram lá; cerca de 40% desses foram exterminados, enquanto os outros 60% morreram pelas condições do campo. Luba Gurdus uma artista Judeia, chegou lá no inverno de 1943 e foi aprisionada com as mulheres polacas.

Note a maneira que a artista escolhe retratar a cara do executador e, em contraste, a cara do preso atrás do seu ombro.



Muitas vezes a escolha do artista é uma parte da mensagem que ele deseja transmitir. O que torna a figura do executor assustadora? Compare isso à forma como Hoss apresenta-se e compare a percepção de Hoss das vítimas as vítimas com a forma que estão retratadas nesta obra de arte.

Luba Gurdus nasceu em Bialystok em 1915. Antes da Segunda Guerra Mundial, ela recebeu treinamento artístico em Lausanne e Berlim, onde ela estudou com a renomada artista Kathe Kollwitz. Ela deixou a Alemanha em 1933 e retornou à Polónia para estudar na Academia de Belas Artes da Varsóvia. Quando os alemães invadiram a Polónia, o seu marido fugiu para a Palestina e ela ficou com os pais e o filho na Varsóvia, onde se escondeu por oito meses até ser recrutada para trabalho forçado. Em agosto de 1942, enquanto ela passava por uma seleção, Gurdus reconheceu, entre os oficiais SS, um estudante formado da Academia de Arte de Berlim, onde ela estudou antes da guerra. Ele soltou-a e aos seus familiares da seleção mas, infelizmente, pouco tempo depois, o seu filho Bobus adoeceu com difteria e morreu pouco depois do seu aniversário de quatro anos. Em outubro de 1942, os seus pais obrigaram Gurdus e a irmã a fugirem para a floresta. Os alemães capturaram-na em dezembro e ela foi transferida para

Majdanek. Sem saber que ela era Judeia, os alemães puseram-na na secção polaca. Depois de uns meses, ela foi libertada e voltou para os seus amigos Cristãos na Varsóvia, onde ela escondeu-se até ao fim da guerra, mudando de lugar para lugar. Todos os seus desenhos desse período perderam-se e apenas o seu diário sobreviveu. Em 1946, ela recriou os desenhos perdidos e ela e o seu marido fizeram a sua casa nos Estados Unidos eventualmente.

As suas memórias foram publicadas no livro *O Comboio da Morte* pelo Museu Memorial do Holocausto nos Estados Unidos em 1991.

Höss era um homem comum?

Höss e outros apresentam-se como vítimas das circunstâncias, como pessoas que tinham intenções nobres (como o patriotismo, a vontade de servir o seu país, escolher a vida de soldado, etc.) e que, na verdade, permaneceram seres humanos bons até o fim, apesar das mortes em que estavam envolvidos. Eles tentaram fugir à responsabilidade, retratando-se como impotentes perante os eventos e sendo estritamente obedientes. Höss diz-nos que queria manter a conduta militar no tratamento dos prisioneiros e permanecer um ser humano decente e honorável, mas que as suas intenções nobres foram tracejadas pela brutalidade dos seus subordinados. No seu relato, ele descreve-se como alguém que agiu sem motivos pessoais pelo qual pode ser responsabilizado.

A sua personalidade e motivações foram interpretadas de formas diferentes, como pode se notar nos dois exemplos abaixo:

“Höss era um homem comum. Ele nunca teria sido ouvido pelo público em geral se o destino não tivesse decretado que ele seria, talvez, o maior executor de todos os tempos. No entanto, ler sobre isso na sua autobiografia faz tudo parecer bastante comum. Ele tinha um trabalho a fazer e fazia-o com eficiência.”

De: Lord Russell de Liverpool, promotor nos julgamentos de Nuremberga, na introdução ele escreveu para a autobiografia publicada de Höss.

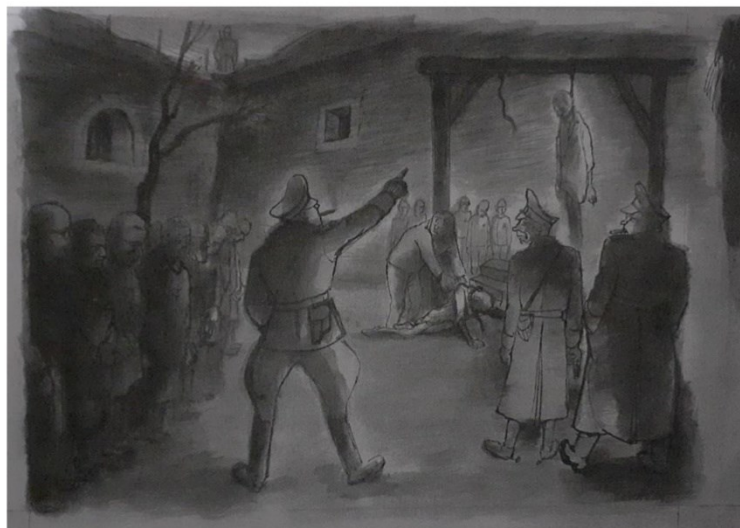
“Höss nunca teve nenhum problema com a sua consciência. O conflito que relata na sua autobiografia, as “lutas mentais” entre a simpatia pelos prisioneiros e a lealdade pelo idealismo Nacionalismo Social, nunca aconteceu. O relato deste conflito com os encargos contra os seus subordinados, superiores e vítimas são simplesmente táticas para negar todas as responsabilidades legais e morais perante o que ele fez.”

De: Mark S. Clinton, *Injustice Armed – Rudolg Hoss Totalitarian Man and the Ideological Deformation of Political Consciousnes*



Judeus húngaros ao lado das carroças que os levaram para Auschwitz.

Arte



O comandante do campo do desenho não tem nenhum contato físico com o prisioneiro como Höss afirmou ter acontecido com ele. Iria ele, como Höss, dizer que ele “nunca maltratou um prisioneiro”?

Perspetivas

Se nós assumirmos que a seleção dos executores para as suas tarefas não era baseada numa predisposição particular para atos de crueldade e sadismo extremos, como é que entendemos a sua participação nesse acontecimento e a sua habilidade de matar repetidamente, dia após dia? Para ter a certeza, a ideologia que estava na raiz do Holocausto – a nova ética criada pelo estado Nazi – teve um papel importante na sanção de assassinato. No entanto, individualmente, mesmo se eles estivessem consumidos pelo ódio, precisavam de justificações para manter as suas próprias imagens como pessoas moralmente boas. Os Nazis procuraram reduzir o impacto, o estresse psicológico e a dissonância que resultou das mortes. Estudiosos identificaram vários desses mecanismos, ambos nos métodos de morte e nas justificações dadas individualmente pelos executores na sua participação nas mortes.

“Eles eram diferentes” – A desumanização das vítimas

Uma das principais formas de afastar os executores das suas vítimas era a sua desumanização. O tratamento dos prisioneiros no campo – a fome, o cabelo rapado, os números tatuados que substituíram os nomes – deu-lhes uma aparência não-humana, realçando o processo de desumanização aos olhos dos executores. Muitos deles não tinham aceitado completamente a nova ética que sancionava assassinatos e tiveram de superar o que os impedia de matar outros seres humanos. A desumanização total dos prisioneiros era um componente muito importante no sistema e ajudou os executadores a superarem as suas dúvidas. Permitiu que a equipa se ajustasse às regras desse universo separado onde os prisioneiros não tinham direitos e onde qualquer tipo de violência arbitrária era permitida. Uma vez que os prisioneiros não eram percebidos como seres humanos, podiam deixá-los a passar fome, torturá-los e matá-los sem serem perseguidos por essas ações.

Fritz Hensel, o cunhado de Rudolf Höss, era um artista contratado pelo exército alemão para pintar cenas na frente. Uma vez, ele passou quatro semanas em Auschwitz como um convidado do comandante. O excerto seguinte é de uma entrevista com Hensel, conduzida por Tom Segev, para um projeto de pesquisa sobre os comandantes dos

Leo Haas, O Enforcamento

Tinta e lavagem de tinta no papel

Theresienstadt foi uma fortaleza construída no final do século XVIII como guarnição para os soldados do Império Austro-Húngaro. Os alemães criaram um gueto lá, principalmente para Judeus da Checoslováquia. No seu auge, o gueto abrigava cerca de 140.000 Judeus. Em Theresienstadt, como em outros guetos, os Nazis usavam enforcamentos públicos como meio de intimidação e terror. Os prisioneiros do gueto foram obrigados a testemunhar os enforcamentos. Nesta composição, o artista utiliza os tamanhos contrastantes das suas figuras para enfatizar a experiência dos prisioneiros: o comandante alemão está no centro, muito maior que eles. Vários elementos destacam o poder dos alemães em oposição à impotência dos prisioneiros. Os executores estão todos presentes na parte de trás. O cigarro que o comandante está a fumar reforça a sua indiferença perante ato de tirar uma vida humana. Observe que a cena está envolta em escuridão e, num nítido contraste, a luz é usada para focalizar a cena de violência.

Leo (Lev) Haas nasceu em Opava em 1901. Na sua juventude, Haas estudou arte em Opava e depois em Berlim, mas também viajou para a França para

estudar em Toulouse-Lautrec. Haas era um Comunista ativo e foi preso em 1939 por, alegadamente, ajudar os comunistas alemães a cruzar a fronteira ilegalmente. Então, ele foi deportado para Nisko, na Polónia, onde trabalhou em batalhões de trabalho forçado. De Nisko, Haas foi para Ostrava e foi deportado para Theresienstadt em 1942. Trabalhar no Departamento Técnico onde, juntamente com outros artistas judeus, foi forçado a produzir propaganda Nazi e, ao mesmo tempo, produziu secretamente desenhos que retratavam a realidade da vida no gueto e escondeu-os nas paredes. A 17 de julho de 1944, ele foi preso com os artistas como Bloch, Ungar e Fritta e foi levado para Small Fortress, onde ele e a sua esposa foram torturados. A 26 de outubro, foi deportado para Auschwitz. Foi transferido de campo em campo até chegar a Ebensee, na Áustria, onde foi libertado pelo exército americano em 1945. Depois da guerra, ele conseguiu recuperar mais de 400 desenhos. Haas e a sua esposa estabeleceram-se em Praga e adotaram Tommy, o filho órfão do seu colega e amigo Fritta, que havia sido morto em Auschwitz. Após a morte de sua esposa em 1955, Haas mudou-se para Berlim Oriental, onde trabalhou e ensinou até sua morte em 1983.

campos e mostra como Höss ajustou os seus pontos de vista de modo a integrar o mundo dos campos na sua realidade.

“Em Auschwitz, Hensel encontrou Höss bastante mudado; próximo, mais introvertido e obviamente desapontado também. Pouco tempo depois de Höss receber ordens para construir Auschwitz, Hensel perguntou se o novo campo seria outro Sachsenhausen (um dos campos de concentração na Alemanha). Höss, de acordo com Hensel, assegurou-lhe que pretendia dirigir o “seu” campo de uma maneira bastante diferente. Hensel entendeu que o que o seu cunhado tinha tido em mente era uma combinação da “reeducação” Nacionalista Social com agricultura da tradição dos ideais Artaman... Numa das suas caminhadas pelo campo, Höss e Hensel encontraram-se à frente de um camião carregado de corpos mortos. Aí, de acordo com Hensel, eles discutiram de novo sobre os aspetos legais e, particularmente, morais do campo. Höss admitiu a natureza atroz do lugar.”

Anexo XI

Escola Secundária Vitorino Nemésio - Estudos do Holocausto/*Shoah*
Atividade Prática

Considera os textos¹:

TEXTO I

“Olhei à minha volta e podia ver uma fileira de cercas de arame farpado no meio de um enorme pátio ferroviário, diferente de tudo que eu já tinha visto. Devia haver pelo menos uma dúzia de linhas ferroviárias conectadas a todas as partes do mundo. Que lugar pode ser este? Onde no mundo é isto? Ouviam-se gritos. Birkenau, Birkenau, disseram-nos, Auschwitz - Birkenau, as vozes proclamavam umas às outras. Rapidamente descobrimos que estávamos na Polónia, mas nenhum de nós alguma vez ouvira falar de Birkenau ou Auschwitz-Birkenau.” [Mel (15 anos) Checoslováquia]

TEXTO II

“Continuámos a marchar, passando por centenas de sinais de alerta que diziam: Cuidado! Cabo de Alta Tensão! Cada um desses sinais tinha o símbolo das SS e o emblema da caveira e ossos cruzados. Depois passámos por enormes fossos cheios de ossos carbonizados. Numa curta caminhada, conheci prisioneiros da Rússia, com o triângulo vermelho nos seus casacos, e prisioneiros da Roménia, Holanda, Bélgica, Checoslováquia, Jugoslávia, Hungria, França, Itália, Polónia, Bulgária, Áustria, Alemanha e todos os outros países europeus. Mas a esmagadora maioria de todos esses cidadãos eram Judeus, com o triângulo amarelo como sua marca.” [Simcha (17 anos) Checoslováquia]

TEXTO III

“Acreditas mesmo, disse o Tio Lustig, que eles nos vão manter neste horror chamado campo-gueto até ao fim da guerra, e que depois nos vão levar para

¹ Os textos que se seguem foram retirados da obra *Through our Eyes – children witness the holocaust*, pp. 108, 114, 115, 116, 118 e 119.

fora, para lá da vedação, em pompa e circunstância, e anunciar, senhoras e senhores, por favor ponham fora os vossos remendos amarelos; voltem para as vossas casas; nós vos devolvemos tudo o que vos tirámos e suplicamos pelo vosso perdão, pelo ligeiro inconveniente que vos causámos. Agora, façam o favor, continuou o velho Lustig, vamos falar com franqueza e lamentavelmente. Sabes onde estão os Judeus da Áustria, e da Alemanha, e Holanda, e Checoslováquia, e França?... Bem, se não sabes, eu te digo: na Polónia. Foi para aí que foram levados, em vagões de gado; setenta em cada um. O que aconteceu com eles eu não sei, mas imagino..." [Eva (13 anos) Hungria]

TEXTO IV

"A nossa marcha para a direita abranda até pararmos. Um alto portão de metal surge sombriamente à nossa frente. Por cima do portão, enormes letras de metal em arco como uma coroa sinistra: ARBEIT MACHT FREI! O TRABALHO LIBERTA! Talvez a mamã tivesse razão. Trabalharemos e seremos tratados como seres humanos. Alimentados e vestidos. Mas "FREI"? "LIVRES"? O que querem dizer com isso?" [Livia (13 anos) Hungria]

TEXTO V

"Mulheres e crianças deste lado, homens para ali", rosnavam os guardas. Surpreendentemente, ninguém manifestou consternação com a separação. O que quer que possamos ter sentido, ninguém gritou em protesto ou se recusou a obedecer à ordem... Estávamos muito desmoralizados pela longa viagem no vagão fechado para fazer qualquer coisa além de obedecer. Estávamos demasiado atordoados ao sair à luz do dia para ter a possibilidade de registrar nas nossas mentes que esta era uma separação final. Lajos, eu e meu pai ficámos lado a lado, enquanto minha mãe e minhas irmãs eram levadas com o resto das mulheres e crianças." Mel (15 anos) Checoslováquia.

TEXTO VI

“- Dezoito anos. – A minha voz tremia.

- Saudável?

- Sim.

- Profissão?

Dizer que era estudante?

- Agricultor – ouvi-me dizer.

Esta conversa não tinha durado mais do que alguns segundos. Parecia-me que durara uma eternidade.

A batuta para a esquerda. Dei meio passo em frente. Queria ver para onde enviavam o meu pai. Se fosse para a direita eu tê-lo-ia apanhado no caminho.”

A batuta, mais uma vez, inclinou-se para a esquerda. Saiu-me um peso do coração.

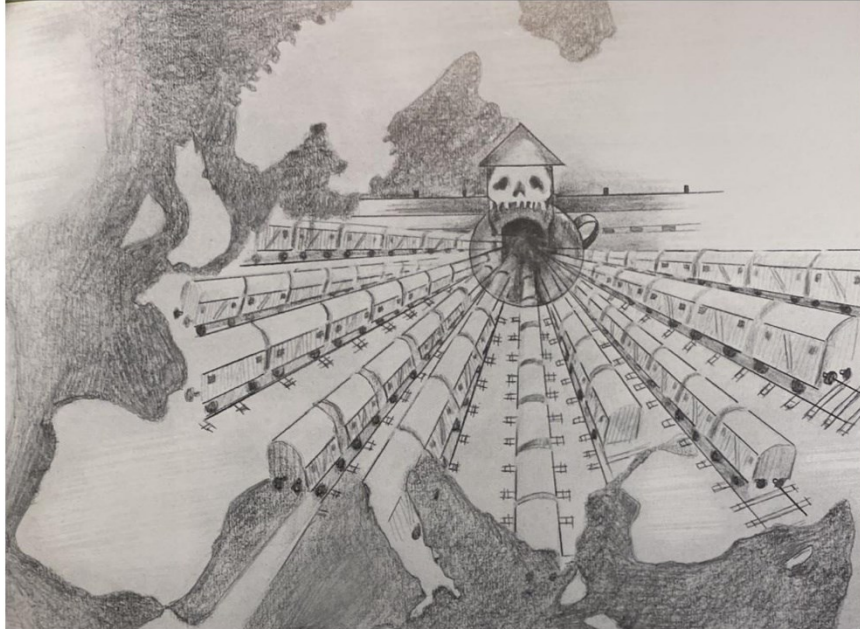
Ainda não sabíamos qual das direções era a boa, se a da esquerda, se a da direita, qual o caminho que conduzia até ao campo de trabalhos forçados e qual o que levava ao crematório. No entanto, eu sentia-me feliz: estava perto do meu pai.”

Elie Wiesel, *Noite*, trad. de Paula Almeida, Texto Editora, 2003, pp. 39-40.

Realiza agora as seguintes atividades:

1. Mel disse: “Devia haver pelo menos uma dúzia de linhas ferroviárias conectadas a todas as partes do mundo” (texto I).
O que o levaria a dizer tal coisa? Usa a informação presente no testemunho de Simcha (texto II) e no diário de Eva (texto III) para responderes à questão.

2.



Paul Fux, "All trains lead to Auschwitz", retirado do livro *Through our Eyes – children witness the holocaust*, p. 119.

Tendo em consideração a resposta à pergunta anterior, descreve e interpreta a litografia acima apresentada.

3. Mel escreve: "Surpreendentemente, ninguém manifestou consternação..." (texto V)
Explica porque razão Mel ficou surpreendido.
4. Elie escreve: "eu sentia-me feliz" (texto VI). Comenta criticamente considerando também o que conheces sobre o Holocausto/*Shoah* e o testemunho de Elie.
5. "Mas FREI? FREE? O que queres dizer com isso?" pergunta Livia (texto IV). Que mensagem os alemães pretendiam transmitir? Elabora uma breve crítica sobre o que o texto te convoca a pensar.

4

Anexo XII



Atividade relativa ao cartaz 14

- a. Qual o propósito da orquestra que acompanha os prisioneiros no campo de concentração?
- b. Há quem diga que a sobrevivência resulta apenas da sorte ou destino: estuda a descrição de Primo Levi sobre como os prisioneiros lidam com a realidade diária no campo, e dá a tua opinião.

Questão opcional:

Os instrumentos musicais pertenciam aos prisioneiros, foram trazidos por eles . O que podemos aprender a partir deste facto?

Anexo XIII

Ficha de Leitura

Título: *Ensinar Filosofia: um guia.* **Cap. 11:** Ensinar Filosofia da Religião (pp. 91-101)

Edição: Gradiva, 1ª ed., 2019

Autor: Steven M. Cahn

Tradução: Isabel Pedrome

Resumo, Apontamentos e Comentários:

- Na introdução, o autor aponta para os seguintes aspetos:
 - a) É importante reconhecer a dificuldade inerente aos temas e problemas da filosofia da religião: há um envolvimento pessoal forte.
 - b) A filosofia da religião é motivante para os alunos. Eles consideram-na importante. – Tenho muitas reservas que isso seja assim. Crítica: não é possível fazer uma generalização deste tipo, que os alunos a consideram importante e que se sentem motivados. Mesmo que autor faça esta afirmação com base na sua experiência no ensino, por cada aluno ser único, por existir um número muito superior ao que ele conhece, não é razoável afirmar que os alunos sentem motivação e pensam ser um tema importante.

- Este capítulo contém duas secções:
 1. Em resumo, o autor começa por indicar o percurso habitual da lecionação da Filosofia da Religião: explanação e avaliação dos três argumentos tradicionais a favor da existência de Deus (o conceito teísta que Cahn demonstra ser redutor), seguidamente problematiza-se a questão da existência do mal, e assim a abordagem sobre a filosofia da religião se cinge a um tema: a existência de Deus.

A discussão, diz Cahn, muitas vezes acontece na ordem das suposições entre professores e alunos. Há falta de rigor filosófico e isso por si é um erro, mas também nos leva ao erro. Uma das suposições é que se a existência de Deus for negada, demonstra-se que a religiosidade não é razoável. Porém, há diversas religiões que rejeitam a noção de um Deus sobrenatural, como por exemplo o jainismo, o budismo *therevada*, o hinduísmo *mimamsa* e *samkhya*, o judaísmo reconstrucionista e a teologia cristã da morte de Deus.

A discussão sobre a existência de Deus não poderá ser pautada apenas por uma concepção que seja sobrenatural, mas também naturalista, e os ritos nas diferentes religiões devem ser entendidos no seu papel simbólico, significativo ou mesmo limitante na vida daqueles que os praticam (ascese, transcender os limites da condição humana, purificação moral, vida após a morte, acesso ao paraíso, etc...).

O pensamento religioso, assim, deve ser entendido de modo polissêmico. O assunto é muito mais amplo e Cahn alerta para isso ao elencar os seguintes quatro pontos fundamentais: 1) a crença na existência de Deus não é uma condição necessária para a experiência e pensamento religioso; 2) essa crença não é uma condição suficiente para um empenhamento religioso; 3) a existência de Deus não é a única hipótese sobrenatural a merecer ser pensada com todo o rigor (fornece o exemplo de Charles Frankel); 4) uma defesa bem-sucedida do teísmo tradicional não exige apenas que ele seja mais plausível que o ateísmo ou o agnosticismo, mas que seja mais plausível que qualquer outra alternativa sobrenatural.

2. Neste ponto, Cahn apresenta o livro *Diálogos sobre a Religião Natural*, de David Hume, dando-nos a conhecer que este é o único livro de história de Filosofia da Religião que aparece em quase todas as antologias introdutórias, apesar de apenas parcialmente.

Em virtude de o autor considerar que há aspetos nesta “obra-prima” difíceis de compreender, decide lançar algumas sugestões para a analisar com os alunos:

- a) Indica que a expressão «religião natural» era usada pelos autores do século XVIII. Referia-se aos fundamentos da teologia que podiam ser provados pela razão sem recurso à revelação.
- b) Os três participantes dos *Diálogos*, diferenciam-se pelas suas posições sobre os limites da razão e o seu alcance, até onde pode ir: Cleantes defende que é possível argumentar a veracidade da teologia cristã tradicional; “Demea adere a essa teologia”, todavia é incrédulo relativamente à existência “de provas empíricas que possam defender a sua fé”; Fílon, crítico do dogmatismo teológico, duvida que a razão possa apresentar respostas conclusivas sobre seja que tema for.
- c) O professor terá de alertar os alunos para a minuciosa e sofisticada interação entre os personagens. Afastá-los do verdadeiro sentido da obra que não é simplista.

d) Cahn elenca uma série de tópicos aos quais o professor não deverá ignorar, pelo maior esclarecimento possível do aluno, no exercício especulativo e problematizante fecundo como preocupação central da aprendizagem da filosofia e especificamente a filosofia da religião:

- Os *Diálogos* como obra de ficção: narrativa entre duas personagens literárias: Pânfilo e Hérmino, sobre uma discussão que o primeiro presenciou, em casa do professor Cleantes. O que está em causa não nos é dito, é mostrado, como qualquer drama sofisticado;

- Lições óbvias:

i) Os argumentos aos quais mais se recorre a favor da existência de Deus são sujeitos a críticas acutilantes, em particular o «argumento teleológico», que diz que a estrutura do mundo concede uma prova indubitável de que Deus é seu autor, é apontada como pouco clara e não convence;

ii) Hume também desenvolve pormenorizadamente o argumento, provavelmente o mais forte, contra a existência de Deus: o problema do mal: como é que o mal pode existir se Deus é bom e onipotente? É necessário uma leitura cuidadosa das objeções que esta obra levanta e não ceder às refutações sem antes um exame crítico.

iii) A obra de Hume vai além da análise dos argumentos a favor e contra a existência de Deus. Discute a sua natureza e questiona como é possível interrogar se algo existe sem conhecer as suas características? Sem esta compreensão não fará sentido qualquer resposta que se possa obter do debate sobre o problema da existência de Deus.

iv) Os três personagens mostram que não só os argumentos tradicionais sobre a existência de Deus não nos levam a compreender o conceito de Deus, como também “o problema do mal força o crente a refugiar-se na incompreensibilidade de Deus. Ora, assim “o teísmo perde qualquer significado.” – **Cahn identifica isto como o tema dos *Diálogos*.**

- Hume desenvolve este tema a partir da interação entre os personagens. É surpreendente, afirma Cahn, pois de modo realista e subtilmente, Hume, mostra uma

ligação, uma afinidade entre o céptico e a pessoa de fé, e a falta dela entre a pessoa de fé e o teísta filosófico – **nota:** atenção à adjetivação, pois significa que o filósofo não pode ser teísta, mas sim o inverso. Porque não pode? Porque o filósofo segue a razão. Como não há nada que comprove que Deus tem uma natureza teísta, o filósofo não se afirma como tal.

- Hume destaca a abertura da parte 2, em que Demea e Fílon afirmam a natureza incompreensível de Deus e a sua magnanimidade; A parte 3 também é referida, como a 9, 12, parágrafos 33 e 34.

- A obra foi impressa três anos após a morte de Hume, sem indicação do editor. Porquê? Receio de desaprovação pública. Inexistência de liberdade de pensamento. – **nota:** este aspecto é importante para sublinhar a ideia, junto dos alunos, que não há filosofia sem liberdade de pensamento.

- Com a publicação dos diálogos, a teologia cristã enfrentou como nunca antes, nem mesmo depois, uma crítica feroz.

“Filosofia da religião

Álvaro Nunes

O que é a filosofia da religião

A filosofia da religião tem como objectivo investigar por processos estritamente racionais as crenças religiosas fundamentais, com o fim de determinar o seu significado e de saber se são justificadas.”

“Embora sejam várias as crenças que interessam à filosofia da religião, a mais importante é a crença na existência de Deus. A respeito desta crença existem dois problemas principais:

1. O problema da definição de Deus, isto é, o problema de saber se é possível fazer uma descrição coerente dos atributos normalmente afirmados de Deus; e
 2. O problema de saber se há boas razões para afirmar que Deus existe.”
-
-
-
-

“Iremos falar destes dois problemas em seguida, embora a nossa atenção se vá centrar no segundo. De modo geral, entende-se que uma crença está justificada quando as provas a seu favor mostrem que essa crença é verdadeira ou bastante provável. Um exemplo ajudará a perceber a ideia. Imagine que um astrónomo comunica à comunidade científica que as suas investigações o levam a pensar que existe um planeta, até então desconhecido, entre Neptuno e Plutão. O astrónomo

que faz esta afirmação pode ser muito reputado, mas é óbvio que nenhum outro astrónomo a vai considerar verdadeira a menos que ele a justifique. Os outros astrónomos vão querer saber que provas tem ele a favor dela e só a considerarão verdadeira se essas provas forem tais que mostrem que ela é verdadeira ou, pelo menos, bastante provável. Em princípio, as provas que o astrónomo pode utilizar são de dois tipos: argumentos e indícios empíricas. Neste caso, dado o conteúdo da afirmação, mesmo que os argumentos fossem muito fortes seria pouco provável que os astrónomos se contentassem apenas com argumentos. Eles só considerariam a afirmação provada quando tivessem acesso a dados empíricos favoráveis, por exemplo, imagens do planeta obtidas por telescópio.

A situação não é muito diferente em filosofia da religião. Para que uma afirmação seja aceite ela tem de passar por um processo de justificação semelhante. A diferença principal está em que a maior parte das crenças religiosas não podem, ao contrário das afirmações sobre planetas, ser justificadas por intermédio de indícios empíricas. Não é possível provar, devido à própria natureza de Deus, por meios empíricos a Sua existência. É por essa razão que a investigação dessa crença pertence à filosofia e não à ciência. Para percebermos melhor isto temos de abordar a questão da definição de Deus.

A definição de Deus

O problema da definição ou da natureza de Deus é um problema complexo e difícil. Por esse motivo, a nossa abordagem será forçosamente breve. Contudo, podemos dizer que envolve duas questões principais. Uma, a da definição propriamente dita, isto é, a questão de saber que propriedades devem ser atribuídas a Deus; e outra, a de saber se essas propriedades podem ser descritas de modo a serem combinadas numa definição coerente de Deus.

A primeira questão deu origem a duas doutrinas filosoficamente mais relevantes, o teísmo e o deísmo, que embora tenham elementos em comum diferem em certos aspectos de forma importante. O teísmo é a concepção da natureza de Deus segundo a qual Deus é um ser pessoal, espiritual, imutável, onnipresente, criador do universo, transcendente (que está fora do espaço e do tempo), onnipotente (que pode tudo), omnisciente (que sabe tudo), sumamente bom e necessário. Os teístas admitem a revelação, por intermédio, por exemplo, de um livro sagrado como a Bíblia ou o Corão, ou de milagres e profecias, e pensam que Deus intervém no mundo, assegurando a sua existência contínua. Os deístas, pelo contrário, recusam-se a aceitar qualquer forma de revelação como fonte de conhecimento de Deus. Para eles, os únicos conhecimentos legítimos da natureza de Deus são os que derivam de processos racionais de investigação. O deísmo, tal como o teísmo, afirma que existe um Deus pessoal e transcendente, que criou o mundo e que estabeleceu as leis que o regem, mas, ao contrário do teísmo, nega que Deus intervenha no curso dos acontecimentos do mundo seja de que maneira for e que responda às preces e necessidades humanas.”

“Estas não são, no entanto, as únicas concepções sobre a natureza de Deus. Outras formas de conceber a sua natureza são, por exemplo, o panteísmo, que identifica Deus com o universo físico, e o panenteísmo, a crença de que Deus está dentro de tudo e não apenas do universo físico. Além destas perspectivas sobre Deus, que diferem apenas na forma como concebem Deus, há também aquelas que, como o ateísmo, negam a existência de Deus, ou, como o agnosticismo, afirmam ser impossível saber se Deus existe.”

“De todas estas concepções, o teísmo é de longe a perspectiva mais comum, visto que subjaz às três grandes religiões monoteístas do mundo, o Cristianismo, o Islamismo e o Judaísmo. Por este motivo, sempre que daqui em diante nos referirmos a Deus, estamos implicitamente a assumir que se trata de Deus tal como entendido nessas religiões.

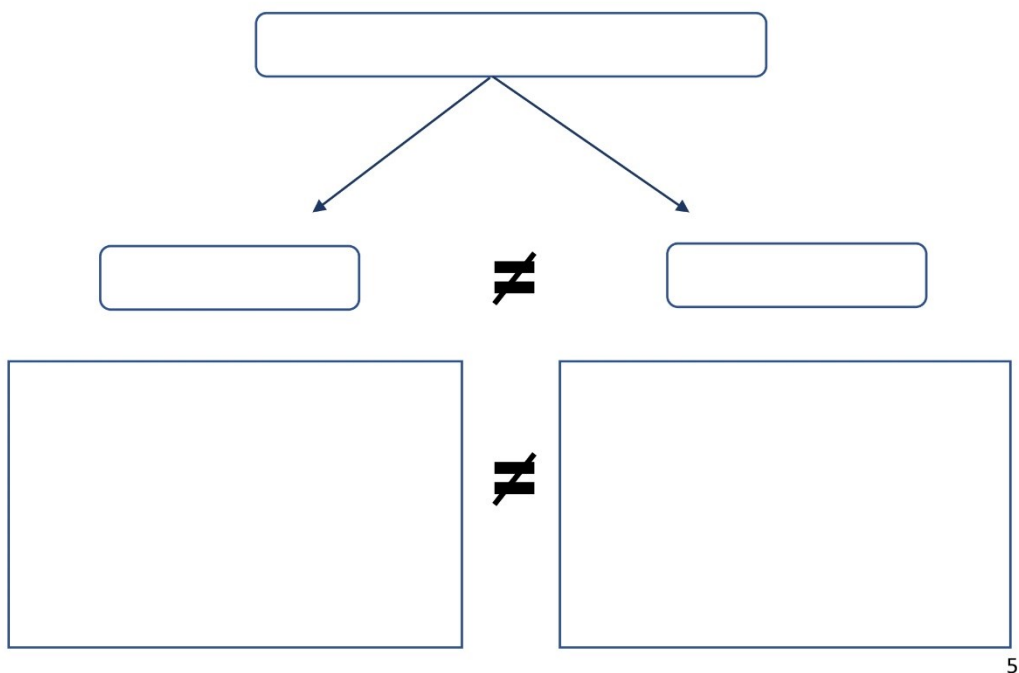
O segundo problema, o da coerência dos atributos divinos, é ainda mais difícil e intrincado que o primeiro. Por isso, iremos apenas indicar dois exemplos, o paradoxo da pedra e o problema do mal, para dar uma ideia da sua complexidade.

Se aceitarmos a concepção teísta da natureza de Deus, um dos seus atributos é a onnipotência. Deus é todo-poderoso, Deus pode tudo ou, pelo menos, tudo o que seja logicamente possível. Significa isso que Deus pode também criar uma pedra que não possa levantar? Se pode criar tal pedra, então há uma coisa que Deus não pode fazer, a saber, levantar a pedra. Se Deus não a pode criar, também há algo que Deus, apesar de sumamente poderoso, é incapaz de fazer. As soluções propostas para este paradoxo têm sido muito diferentes e nem todas elegantes,

mas estudá-las está para além do que nos propusemos fazer, por isso, não temos de nos preocupar com elas.

O problema do mal representa ainda uma dificuldade maior. Ele tem constituído ao longo dos séculos uma das maiores dores de cabeça para os teístas e o principal argumento dos ateus contra a existência de Deus. O problema resulta directamente da combinação de várias propriedades que são atribuídas a Deus pela definição teísta. Como vimos, os teístas dizem que Deus é, entre outras coisas, criador do universo, onnipotente, onnisciente e sumamente bom. Mas, nesse caso, como é possível o mal que indiscutivelmente existe no mundo? Parece decorrer do facto de Deus ter estas propriedades que não deveria existir qualquer mal. Aparentemente, um criador que seja onnisciente, sumamente bom e onnipotente, tem forçosamente de saber que o mal existe, de não querer que haja mal e de poder impedi-lo. Então, como se explica o mal? (...)"

Nunes, A. (2016). *Filosofia da Religião*. Crítica. Consultado a 4 de março de 2023. <https://criticanarede.com/anunesfilosofiadareligiao.html>



Anexo XV

Escola Secundária Vitorino Nemésio

11º ano de Filosofia

Ficha de Exercícios

Nome do (a) estudante: _____

Classificação: _____ Professora: _____

Os seguintes exercícios foram retirados do Caderno de Atividades (pp. 106-107):

1. Qual é a ideia principal dos argumentos ontológicos a favor da existência de Deus?

2. Qual é a definição de Deus que Anselmo propõe?

3. Quando Anselmo fala de grandiosidade, o que tem ele em mente?

4. Qual é exatamente a contradição em que Anselmo pensa que caímos ao supor que Deus não existe?

5. Qual é o exemplo usado por Gaunilo para objetar a Anselmo?

6. Formule a objeção da Ilha Perfeita.



REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E DOS ASSUNTOS CULTURAIS
DIRECÇÃO REGIONAL DA EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA
ESCOLA SECUNDÁRIA VITORINO NEMÉSIO

DECLARAÇÃO

Rosa Maria Ribeiro Pinto, Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária Vitorino Nemésio, declara para os devidos efeitos que Isabel Reis Borges, realizou estágio na disciplina de Filosofia, e está autorizada a divulgar o local de estágio no portefólio e relatório de estágio.

Escola Secundária Vitorino Nemésio, sita na Rua Comendador Francisco José Barcelos, s/n 9760-587 Praia da Vitória, no ano letivo 2022/2023.

Praia da Vitória, 21 de agosto de 2023.

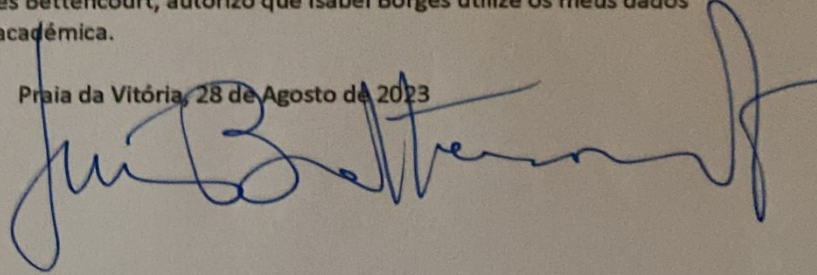
A Presidente do Conselho Executivo,

(Rosa Maria Ribeiro Pinto)

Autorização

Eu, Luís Filipe Fernandes Bettencourt, autorizo que Isabel Borges utilize os meus dados para fins de avaliação académica.

Praia da Vitória, 28 de Agosto de 2023

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Luís Bettencourt', is written over the date. The signature is fluid and cursive, with a large initial 'L' and 'B'.

Declaração de Consentimento

Eu Artur Manuel Sarmiento Manso, para os devidos efeitos e no cumprimento da lei e dos regulamentos, na qualidade de supervisor do Estágio em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário de Isabel Reis Borges intitulado **Ser professor de filosofia: o ensino e aprendizagem da metodologia do trabalho filosófico**, consinto a publicitação do nome e restantes dados pessoais ao longo do mesmo, incluindo no relatório submetido a provas públicas.

Braga, setembro de 2023

