



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA
Instituto Universitário de Ciências Religiosas

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

MIGUEL DOS SANTOS PATRÍCIO PEIXOTO

A Liberdade

**Análise Filosófica, Teológica, Pedagógica e Didáctica à
Terceira Unidade Lectiva do Oitavo Ano do Ensino Básico**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
sob orientação de:
Prof. Doutor Jorge Teixeira Cunha**

**Porto
2012**

MIGUEL DOS SANTOS PATRÍCIO PEIXOTO

A Liberdade

**Análise Filosófica, Teológica, Pedagógica e Didáctica à
Terceira Unidade Lectiva do Oitavo Ano do Ensino Básico**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
sob orientação de:
Prof. Doutor Jorge Teixeira Cunha**

*“Foi então que se ouviu o grito.
Um longo grito agudo, desmedido. Um grito que atravessava as paredes, as portas, a sala, os ramos de cedro.
Joana virou-se na janela. Houve uma pausa. Um pequeno momento imóvel, suspenso, hesitante. Mas logo novos gritos se ergueram, trespassando a noite. Estavam a gritar na rua, do outro lado da casa. Era uma voz de mulher. Uma voz nua, desgarrada, solitária. Uma voz que de grito em grito se ia desformando, desfigurando até ficar transformada em uivo. Uivo rouco e cego. Depois a voz enfraqueceu, baixou, tomou um ritmo de soluço, um tom de lamentação. Mas logo voltou a crescer, com fúria, raiva, desespero, violência.
Na paz da noite, de cima a baixo, os gritos abriram uma grande fenda, uma ferida. E assim como a água começa a invadir o interior enxuto quando se abre um rombo no casco de um navio, assim agora, pela fenda que os gritos tinham aberto, o terror, a desordem, a divisão, o pânico penetravam no interior da casa, do mundo, da noite.
A mulher via-se mal, agarrada à parede, na meia-luz, do outro lado do passeio. Os seus gritos nus, próximos, desmedidos enchiam a penumbra. Na sua voz a terra e a vida tinham despido os seus véus, o seu pudor e mostravam o seu abismo, revelavam a desordem, a sua treva. De uma ponta à outra da rua os gritos corriam batendo contra as portas fechadas.”*

Sophia de Mello Breyner Andreson
in “O Silêncio”

“A responsabilidade para com o próximo consiste precisamente no que vai além do legal e obriga para além do contrato; ela incumbe de aquém de minha liberdade, do não-presente, do imemorial. Entre eu e o outro escancara-se uma diferença que nenhuma unidade da apercepção transcendental poderia recuperar. Minha responsabilidade por outrem é precisamente a não-indiferença dessa diferença: a proximidade de outro.”

Emmanuel Levinas
in “De Deus que vem à ideia”

Índice

Bibliografia	5
Introdução	8
I – A Liberdade no Programa de EMRC	12
1.1 – Primeiro Passo – Competências Específicas	13
1.2 – Segundo Passo – Adequação e Pertinência Pedagógica	27
1.3 – Terceiro Passo – Estrutura Temática da Unidade Lectiva	30
II – Contributo de Levinas para a superação da experiência solipsista da liberdade	42
2.1 – O Eu e o Outro: Distinção e Relação	45
2.2 – A Liberdade Levinasiana	51
III – Sugestão Didáctica para a unidade sobre a Liberdade	64
Conclusão	66

Bibliografia

Específica de/sobre Emmanuel Levinas

ALMEIDA, Carlos Manuel Torres – *Da Indiferença à Proximidade. Contributo de Emmanuel Lévinas para uma nova ética*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2007.

BAPTISTA, Isabel – *Capacidade Ética e Desejo Metafísico. Uma interpretação à razão pedagógica*. Biblioteca de Filosofia nº 14. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2007.

LEVINAS, Emmanuel – *De Deus que vem à ideia*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

LEVINAS, Emmanuel – *De outro modo que ser ou para lá da essência*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.

LEVINAS, Emmanuel – *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 2010.

LEVINAS, Emmanuel – *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 2008.

SOUZA, José Tadeu Batista – *A Impugnação da Liberdade em Levinas*. *Ágora Filosófica*. Ano 1, nº1. Universidade Católica de Pernambuco: Pernambuco, 2001.

Geral

AMARAL, Cláudia; CASTRO, Júlia; ALVES, Bárbara – *Descobrir a História 9*. Porto: Porto Editora, 2010.

ARENDT, Hannah – *AS Origens do Totalitarismo*. Alfragide: Dom Quixote, 2006.

DE ALMEIDA, João Ferreira – *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta, 1994.

JANSON, H. W. – *História da Arte*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

LIPOVETSKY, Gilles – *A Era do Vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores Lda, 2007.

PACHECO, José Augusto – *Currículo: Teoria e Práxis*. Coleção Ciências da Educação nº. 22. 2ª Edição. Porto: Porto Editora, 2001.

PEREIRA, Henrique Manuel S. – *Daniel Serrão Aqui Diante de Mim*. Lisboa: Esfera do Caos, 2011.

PINTO, Ana Lúcia; CARVALHO, Maria Manuela – *História A 12º Ano*. Cadernos de História A7 Tempos, Espaços e Protagonistas. Porto: Porto Editora, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu – *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica, 1999.

VIDAL, Marciano – *Moral Fundamental. Moral de Actitudes I*. Madrid: PS Editorial, 1990.

Documentos da Igreja Católica

COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. Lisboa, SNEC, 2007.

CONGREGAÇÃO PARA O CLERO – *Directório Geral da Catequese*. Lisboa: Gráfica de Coimbra, 1997.

CONSELHO PONTIFÍCIO JUSTIÇA E PAZ – *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*. S. João do Estoril: Principia, 2005.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA – *EMRC Um valioso contributo para a formação da personalidade*. Fátima: 2006.

DI BERARDINO, Angelo – *Dictionnaire Encyclopédique du Christianisme Ancien*. Volume I. Paris: Les Editions du Cerf: 1990.

IGREJA CATÓLICA. II Concílio Vaticano, 1963-1965 – Const. Dog. *Dei Verbum*. 11ª Edição. Braga: Editorial A. O., 1992.

IGREJA CATÓLICA. II Concílio Vaticano, 1963-1965 – Const. Past. *Gaudium et Spes*. 11ª Edição. Braga: Editorial A. O., 1992.

IGREJA CATÓLICA. *Catecismo da Igreja Católica*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 1993.

IGREJA CATÓLICA. Papa, 1978-2005 (João Paulo II) – *Carta do Papa João Paulo II aos Artistas*. Lisboa: Edições Arrábida, 1999.

PRÓSPERO DE AQUITÂNIA – *Antologia Litúrgica. Textos Litúrgicos, Patrísticos e Canónicos do Primeiro Milénio*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2004.

SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Educar para a liberdade e para o amor. Conceitos e pedagogia*. Nº. 8. Lisboa: Gráfica Almondina, 1991.

Legislação

PORTUGAL. Ministério da Educação – *Decreto-Lei nº. 6/2001 de 18 de Janeiro*: D.R.: I – A Série, nº. 15.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência – *Despacho nº 17169/2011 de 23 de Dezembro*: D.R.: II Série, nº. 245.

Introdução

Das diversas faculdades manifestadas pelo ser humano, a liberdade é talvez a que mais contribuiu para a sua singularidade, ocupando, por essa razão, um lugar de destaque na investigação e reflexão da nossa espécie, originando inúmeros tratados, discursos, opiniões e até estilos de vida. Porém, diante da questão: *o que é a liberdade?*, o Homem continua a ser incapaz de dar uma resposta plenamente esclarecedora.

Diante desta realidade, a apatia e o inconformismo não são aceitáveis atendendo à constante necessidade do espírito humano de interrogar o mundo e a sua existência, numa tensão intelectual propícia ao desenvolvimento do seu saber. Talvez seja essa tensão a força motriz que me impulsionou a reflectir um pouco mais sobre a liberdade e a procurar contribuir, com a minha reflexão e investigação, para um crescendo na compreensão dessa faculdade humana.

O presente trabalho surge como o culminar de um desempenho de formação plasmado em duas etapas assumidas na minha vida e muito preciosas na orientação e exercício da minha prática docente. A primeira, assimilada ao longo da formação do curso filosófico-teológico, foi capital para a compreensão de conceitos fundamentais da Religião e da Moral, assim como para a articulação entre a teoria teológica e a prática ordinária da vida. A segunda, no contexto da formação específica em educação, desenvolveu Competências pedagógico-didáticas essenciais para a transmissão de conhecimentos, com o rigor metodológico esperado em todo aquele que trabalha no ensino, sinal de um autêntico estatuto científico.

A temática da liberdade é oportunidade de um crescimento pessoal, baseado na reflexão desenvolvida pelo filósofo Emmanuel Levinas que aborda a questão de um modo muito pertinente e actual, afastando-se de perspectivas que definem a liberdade como simples espontaneidade, que permite ao *eu* tomar as suas decisões, num contexto vincadamente solipsista, confundindo esta faculdade com o exercício do arbítrio. A base desta posição de Levinas assenta no facto da não-aceitação do sujeito enquanto ser solitário

no seu mundo, onde aplica a liberdade, fundamentando-a numa ingénua decisão: opta por aquilo que, aparentemente, lhe possibilita o gozo e recusa tudo que lhe causa aspereza.

Infelizmente, esta ideia de liberdade continua a ser disseminada entre aqueles que nos rodeiam, de tal modo que as palavras de Gilles Lipovetsky no seu livro “A Era do Vazio” ganham um destaque surpreendente: “Narciso (cada ser humano) obcecado por si próprio não sonha, não se encontra atingido de narcose, trabalha assiduamente na libertação do Eu, no seu grande destino de autonomia e de independência: renunciar ao amor, «*to love myself enough so that I do not need another to make me happy*», tal é o programa revolucionário de J. Rubin”¹. Ser livre é simplesmente optar, tendo como único critério a auto-satisfação. Porém, o Homem é na medida em que vive em sociedade, pois o ser humano é pessoa e, como tal, exige relação com o outro.

Como chegar a uma compreensão pessoal, diferente de individual, da liberdade? Como estabelecer ruptura entre a minha vontade, fundamento da liberdade, e a experiência solipsista da mesma?

A resposta fundamentar-se-á na perspectiva desenvolvida pelo filósofo Levinas proveniente da reflexão da relação existente entre o Eu e o Outro, onde a Liberdade assume o assimilar do desafio do bem suscitado, numa anterioridade imensurável e imemorial, fora de qualquer tempo no mesmo, pelo rosto preceptor de um Outro que está, simultaneamente, diante do Eu preservando toda a sua alteridade.

Para chegar a esse objectivo, sem esquecer a especificidade da reflexão, no contexto pedagógico-didáctico, decidi tomar como ponto de partida a terceira unidade lectiva que o Programa de Educação Moral e Religiosa Católica apresenta para o oitavo ano do ensino básico: A Liberdade.

Após uma abordagem criteriosa da unidade, onde serão examinadas as Competências Específicas, a adequação e pertinência da unidade lectiva e a sua coerência pedagógica, será clara a inexistência de uma óptica que defenda o conceito de liberdade enquanto experiência pessoal, e não só individual, muito mais profunda do que mero

¹ LIPOVETSKY, Gilles – *A Era do Vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio D’Água Editores Lda, 2007,página 52.

arbítrio, abandonando concepções exclusivamente solipsistas, aproximando, dentro do possível, de uma compreensão mais completa do exercício da Liberdade.

Torna-se pertinente evidenciar e justificar que a natureza da crítica presente na análise consequente da unidade lectiva da liberdade não se trata de uma crítica pessoal ou directa ao Programa ou aos seus elaboradores. Trata-se, antes, uma reflexão académica suscitadora de um dinamismo de evolução e aperfeiçoamento de um caminho já iniciado, mas não concluído e perfectível. Talvez algumas das minhas interpelações não tivessem surgido na mente dos redactores do Programa, mas tentarei provar neste trabalho que algumas das lacunas que, no meu parecer, o Programa apresenta são de facto responsáveis por um desenvolvimento desadequado dos nossos alunos, nem que seja apenas sob o ponto de vista formal.

Prova disso mesmo é o Despacho 17169/2011 de 23 de Dezembro, cuja publicação assume que o ensino pautado por Competências, realidade que serve de base para a construção do Programa da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, manifesta inúmeras insuficiências mediante o menosprezo do papel central “do conhecimento, da aquisição de informação e do desenvolvimento de automatismos”. Todavia, o estudo que estrutura a primeira parte do presente trabalho, continua a abordar as Competências presentes no Programa sem as decompor claramente em conhecimentos e capacidades, como estabelece o Despacho. Esta realidade deve-se ao facto do presente trabalho se encontrar em fase de ulimação aquando da publicação do Despacho, não sendo possível a reestruturação do mesmo.

Assim, o trabalho estará dividido em três partes fundamentais:

I – A liberdade no Programa de EMRC

II – Contributo de Levinas para a superação da experiência solipsista da liberdade

III – Sugestão Didáctica para a unidade sobre a liberdade

Concluo esta parte introdutória com a consciência da impossibilidade de alcançar a solução total e definitiva para a questão da Liberdade. No entanto, acredito que a minha prestação será profícua, não só porque ficará registada uma espécie de síntese do pensamento de Emmanuel Levinas sobre a liberdade, mas também porque tentarei desenvolver um precioso recurso para a minha prática docente, e eficiente, salvo melhor

opinião, enquanto caminho de esclarecimento para os jovens alunos, construindo uma sugestão científica, capaz de os acompanhar, diante de uma proposta de liberdade mais humana, pessoal e integradora.

I – A Liberdade no Programa de EMRC

O trabalho do docente, antes mesmo do ano lectivo se iniciar, conta com a abordagem do Currículo e do Programa² da disciplina que lecciona com o intuito de conhecer com rigor as Competências Específicas a desenvolver pelo aluno, mediante um perfil que se procura atingir, sempre sujeito a um determinado percurso, delineando para tal estratégias concretas e adequadas não só à idade do aluno, mas também encaminhadas para o interesse do mesmo.

Esta situação inicial é necessária e fundamental para um exercício criterioso da função de docente no sistema educativo visto que para se atingir o sucesso é necessário definir o que desejamos alcançar, sem descurar o contexto sócio-económico onde se desenvolve a actividade lectiva.

Porém, salvo melhor opinião, nem sempre a estrutura e os conteúdos apresentados, concretamente no Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, correspondem ao

² No Sistema Educativo português os conceitos de Currículo e Programa são definidos no Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro. De acordo com esta fonte abordamos o conceito de Currículo “como o conjunto de aprendizagem e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados pela Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino”. Quando ao conceito de Programa é apresentado enquanto instrumento de construção do Currículo na medida em que desenvolve um conjunto de capacidades de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

Por sua vez, Maria do Céu Roldão apresenta em “Gestão Curricular”, página 43, a definição do Currículo enquanto o “conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e a organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver ... (mediante) a finalidade, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora”. Para a autora o Programa, na obra já indicada, página 45, é o responsável por apresentar as “linhas de organização e os métodos de aprendizagem”.

José Augusto Pacheco expõe no livro “Currículo: Teoria e Prática”, página 20, a definição de Currículo “como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem”. Na mesma obra, página 78, aparece a definição de Programa, segundo D’Hainaut, no conjunto de “instruções/orientações metodológicas que se resumem à indicação de princípios metodológicos e à proposta de actividades”.

Confrontando estas definições podemos afirmar que o que surge com o nome de Programa é, de facto, o Currículo da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, faltando esse instrumento de desenvolvimento das capacidades de aprendizagem onde se definem os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores fundamentais para a construção do perfil que se deseja alcançado pelos discentes.

rigor e ao estatuto científico esperado, devido à implementação de metodologias pouco escolares como podemos observar ao longo da exposição deste primeiro capítulo.

Como parte integrante das minhas considerações irei desenvolver neste apartado a visão que o Programa manifesta sobre o tema da liberdade identificando os aspectos positivos e negativos do mesmo, para então abrir a reflexão à minha sugestão complementar ao Programa.

1.1 – Primeiro Passo – Competências Específicas

Antes de explanar a temática da liberdade, transparece, no contexto da presente reflexão, a ênfase de focalizar o nosso olhar diante das Competências Específicas que o Programa de EMRC apresenta, com o intuito de compreender o que cada uma delas pretende, e, ao mesmo tempo, o seu contributo para o desenvolvimento do perfil a desenvolver pelo aluno com os conteúdos proporcionados mediante a abordagem da unidade lectiva da liberdade.

As Competências Específicas de Educação Moral e Religiosa Católica são constituídas por um grupo de vinte e seis³ Competências destinadas aos diversos ciclos de ensino não superior, devendo ser trabalhadas gradualmente a fim de os alunos serem capazes de as adquirir e desenvolver. Este princípio da gradualidade, fundamental para a persecução das mesmas, deve atender à idade dos alunos e ao seu alcance psicológico, constituindo uma das bases fundamentais para a aprendizagem do aluno, ajudando-os a edificar o perfil proposto para quem cumpre o percurso proposto pelo Programa de Educação Moral e Religiosa Católica⁴. Todavia, resulta que o perfil do aluno nem sempre é tido em conta, devido há inexistência de Competências devidamente elaboradas para cada um dos ciclos, verificando-se inúmeras repetições ao longo do itinerário pedagógico desenvolvido no ensino básico e secundário. Um exemplo concreto desta realidade é o conjunto de Competências sugeridas para todos os ciclos, exemplo da um, cinco, oito, nove, dez, doze, catorze, vinte e três, vinte e quatro, vinte e cinco e vinte e seis. Todas

³ Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. Lisboa, SNEC, 2007, páginas 31 e 32.

⁴ Cf. *Ibidem*, página 29.

estas Competências se repetem ao longo dos ciclos sem existir uma atenção particular para a idade, interesse, contexto social.

Deste modo, as Competências Específicas devem ser trabalhadas ao longo do percurso global do ensino não superior, com o risco de alguns alunos não possuírem o desenvolvimento desejado atendendo ao carácter facultativo da disciplina⁵, mas sempre seguindo um critério de gradualidade, que conta com o desenvolvimento cognitivo e emocional dos discentes, evitando, por outro lado, repetições para os alunos que sempre frequentaram a disciplina. Esta situação não deve ser considerada como um problema, antes como desafio para os próprios docentes, exigindo uma atenção redobrada para a aferição do nível de aquisição das Competências dos alunos e a implementação de novas estratégias para o desenvolvimento das mesmas.

No caso concreto da Unidade Lectiva da Liberdade, o Programa define, do rol geral, quinze Competências Específicas que passo a citar:

- ❖ *1 - Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.*
- ❖ *2 – Questionar-se sobre o sentido da realidade.*
- ❖ *3 – Equacionar respostas à questão do sentido da realidade, a partir da visão cristã do mundo.*
- ❖ *4 – Organizar uma visão coerente do mundo.*
- ❖ *5 – Interpretar produções culturais (literárias, pictóricas, musicais ou outras) que utilizam ou aludem a perspectivas religiosas ou a valores éticos.*
- ❖ *6 – Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais, a partir de uma leitura da vida fundada em valores humanistas e cristãos.*
- ❖ *8 – Relacionar o fundamento religioso da moral cristã com os princípios, valores e orientações para o agir humano, propostos pela Igreja.*
- ❖ *9 – Organizar um universo coerente de valores, a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.*
- ❖ *10 – Mobilizar princípios e valores éticos para a orientação do comportamento em situações vitais do quotidiano.*
- ❖ *11 – Propor soluções fundamentais para situações de conflito de valores morais a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.*
- ❖ *14 – Identificar o núcleo central constitutivo da identidade do Cristianismo, particularmente do Catolicismo.*
- ❖ *23 – Interpretar textos fundamentais da Bíblia, extraindo significados adequados e relevantes.*

⁵ Cf. PORTUGAL. Ministério da Educação – Decreto-Lei nº. 6/2001 de 18 de Janeiro: D.R.: I – A Série, nº. 15, página 260.

- ❖ 24 – *Reconhecer as implicações da mensagem bíblica nas práticas da vida quotidiana.*
- ❖ 25 – *Interpretar produções estéticas de temática cristã, de âmbito universal e local.*
- ❖ 26 – *Apreciar produções estéticas de temática cristã, de âmbito universal e local.*⁶

Diante destas Competências o docente terá a preocupação de desenvolver experiências de aprendizagem eficientes para a consecução do processo ensino/aprendizagem, atingida quando o discente for capaz de:

1. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.
--

Estruturalmente, trata-se de uma Competência transversal ao longo do ensino básico e secundário, operacionalizando as Competências Gerais um e dois. Quanto ao domínio temático, esta Competência, desenvolve a Cultura e Visão Cristã, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do Saber Ser.

Quanto ao conteúdo supõe que o aluno seja capaz de distinguir a dignidade da pessoa humana partindo dos critérios apresentados pela mensagem cristã de inviolabilidade e sociabilidade⁷.

Inviolável – A pessoa humana, porque criada à imagem e semelhança de Deus, deve respeitar-se e ser respeitada em qualquer momento da sua existência, atendendo à sua natureza – racional, emocional e espiritual – única e irrepetível;

Sociabilidade – O ser humano é desde a sua génese um ser em relação, cujo protótipo se encontra na relação originária existente entre Adão e Eva marcada pela harmonia inicial, enquanto projecto de vida desejado por Deus e renovado pelo convite à plenitude realizado por Jesus Cristo.

Nesta Unidade Lectiva, supõe-se que o aluno saiba reconhecer a importância da liberdade, enquanto atitude pessoal de vivência responsável por si mesmo e pelo outro, pautando a sua acção por uma experiência de respeito, valorizando a pessoa humana.

⁶ COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, página 108.

⁷ Cf. CONSELHO PONTIFÍCIO JUSTIÇA E PAZ – *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*. Nº. 37. S. João do Estoril: Principia, 2005, página 43.

2. Questionar-se sobre o sentido da realidade.

Estruturalmente trata-se de uma Competência apenas desenvolvida no terceiro ciclo e ensino secundário, operacionalizando a segunda Competência Geral. Quanto ao domínio temático, esta Competência, desenvolve a Cultura e Visão Cristã, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do Saber Fazer.

Quanto ao conteúdo, supõe que o aluno seja capaz de se interrogar sobre o destino do mundo, o lugar e o papel do homem no universo e a finalidade das coisas e dos homens⁸.

Nesta Unidade Lectiva, o discente deve questionar-se sobre o papel da liberdade na decisão por uma experiência mais humana, contribuindo para um desenvolvimento da sociedade e da realidade em geral.

3. Equacionar respostas à questão do sentido da realidade, a partir da visão cristã do mundo.

Estruturalmente trata-se de uma Competência apenas desenvolvida no terceiro ciclo e ensino secundário, operacionalizando as Competências Gerais um, dois e sete. Quanto ao domínio temático, esta Competência, desenvolve a Cultura e Visão Cristã, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do Saber Fazer.

Quanto ao conteúdo, trata-se de uma Competência muito próxima da número dois, que procura desenvolver o aluno no sentido de encontrar respostas às perguntas suscitadas pela Competência referida, fundamentadas na cosmovisão cristã. Deste modo, supõe que o aluno seja capaz de, após se interrogar sobre o destino do mundo, o lugar e o papel do homem no universo e a finalidade das coisas e dos homens, elaborar respostas criticamente fundamentadas para essas questões contemplando uma sociedade mais justa, verdadeira, consciente das necessidades dos desfavorecidos e com propensão para os auxiliar, reconhecendo o contributo cristão, à luz do evangelho e do magistério, para um homem que tende para a intimidade com Deus e um mundo que se orienta para uma renovação.

⁸ Cf. IGREJA CATÓLICA. II Concílio Vaticano, 1963-1965 – Const. Past. *Gaudium et Spes*. Nº. 3. 11ª Edição. Braga: Editorial A. O., 1992, página 346.

Nesta unidade lectiva, o discente deve ser capaz de assumir que, para o cristão, a liberdade é desafio face ao projecto desejado por Deus, diante do qual o homem pode aceitar ser solidário (com os outros)⁹ e colaborador (na criação continua do mundo)¹⁰, diante de uma liberdade existente na vida de cada um, enquanto dom pessoal concedido por Deus .

4. Organizar uma visão coerente do mundo.

Estruturalmente trata-se de uma Competência apenas desenvolvida no terceiro ciclo e ensino secundário, operacionalizando as Competências Gerais um e dois. Quanto ao domínio temático, esta Competência, desenvolve a Cultura e Visão Cristã, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do Saber Fazer.

Quanto ao conteúdo, podemos equacionar um dos mais significativos contributos da disciplina para uma visão global da realidade no aluno. Atendendo ao contributo que a religião cristã proporciona ao nível ético e moral, em confronto com as outras ciências e saberes, o discente poderá construir uma visão coerente do mundo, partindo de uma atitude crítica de confronto contando com os diversos contributos religiosos e filosóficos, nomeadamente o cristão, onde a perspectiva transcendental, proveniente da revelação, e as exigências vivenciais da fé introduzem no processo relacional. Estes contributos possibilitam um juízo e atitude fundamentada para a sua experiência no e para o mundo onde o aluno se encontra.

No caso concreto da Unidade Lectiva, a organização de uma visão coerente do mundo concretiza-se no sublinhar da importância do desenvolvimento dos diferentes valores humanos, destacando a liberdade enquanto princípio de inspiração de convivência e compreensão social harmoniosa, no diálogo permanente com o mundo tendo em vista a verdade¹¹. Esta realidade repercute-se em atitudes decisivas para a resolução de situações

⁹ Cf. CONSELHO PONTIFÍCIO JUSTIÇA E PAZ – *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*. Nº. 150, página 106.

¹⁰ Cf. IGREJA CATÓLICA. *Catecismo da Igreja Católica*. Nº 373. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 1993, página 95.

¹¹ Cf. CONSELHO PONTIFÍCIO JUSTIÇA E PAZ – *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*. Nº. 77, página 64.

limite implicando a valorização do ser humano, das suas relações, descobertas e aplicações de conhecimentos em favor da humanidade.

5. Interpretar produções culturais (literárias, pictóricas, musicais ou outras) que utilizam ou aludem a perspectivas religiosas ou a valores éticos.

Estruturalmente, trata-se de uma Competência transversal a todo o percurso pedagógico não superior, operacionalizando as Competências Gerais um e dois. Quanto ao domínio temático, esta Competência, desenvolve a Cultura e Visão Cristã, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do Saber Fazer.

Quanto ao conteúdo esta Competência define, como ponto de partida para a aquisição das ópticas religiosas ou dos valores éticos, a abordagem de elementos culturais enquanto linguagem simbólica da comunicação do ser humano. A arte, expressão de um artista que, de modo peculiar, leva a cabo enquanto imagem de Deus¹², é uma mediação entre uma mensagem e o outro, também ele humano, capaz de a interpretar pois pertence à sua realidade, dando voz às suas convicções e valores¹³. O que não tem valor não é representado ou recriado. Assim, diante de uma diversidade de obras de arte, ligadas à mensagem da liberdade, o discente terá de ser capaz de as identificar enquanto elementos simbólicos que procuram transmitir o quanto a liberdade, experimentada ou impossibilitada, é estruturante para o ser humano.

6. Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais, a partir de uma leitura da vida fundada em valores humanos e cristãos.

Estruturalmente trata-se de uma Competência que é desenvolvida ao longo do itinerário pedagógico não superior à exceção do primeiro ciclo do ensino básico, operacionalizando as Competências Gerais um e dois. Quanto ao domínio temático, esta

¹² Cf. IGREJA CATÓLICA. Papa, 1978-2005 (João Paulo II) – *Carta do Papa João Paulo II aos Artistas*. Nº. 1. Lisboa: Edições Arrábida, 1999, página 5.

¹³ Cf. JANSON, H. W. – *História da Arte*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989, página 17.

Competência, desenvolve a Cultura e Visão Cristã, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do Saber Fazer.

Quanto ao conteúdo, o discente deverá ser capaz de interpretar a sua existência actual, constituída por conhecimentos e estilos de vida, na atitude originária da aquisição histórica de aprendizagens cumulativas. Assim, os acontecimentos passados devem ser compreendidos como parte integrante do presente, pois da sua concretização depende o nível hoje vivido, deixando de lado uma visão que considera a história como um desenrolar de experiências decrépitas e inertes, fulcral para sua inteligibilidade¹⁴, tendo como chave de leitura hermenêutica a fé cristã.

Ao nível da Unidade Lectiva da Liberdade, espera-se que o aluno seja capaz de analisar criticamente acontecimentos históricos onde a falta do exercício da liberdade, subjugada por forças alienantes, contribuiu para a depauperização da existência humana e muito mais da persecução do ideal humano proposto por Jesus Cristo e consignado na religião cristã.

8. Relacionar o fundamento religioso da moral cristã com os princípios, valores e orientações para o agir humano, proposto pela Igreja.

Estruturalmente trata-se de uma Competência que é desenvolvida ao longo do ensino básico e secundário, operacionalizando as Competências Gerais dois e sete. Quanto ao domínio temático, esta Competência, desenvolve a Ética e Moral, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do Saber Fazer.

Quanto ao conteúdo, esta Competência deverá auxiliar o aluno a relacionar as propostas de conduta da moral cristã, que se plasnam na valorização da pessoa humana e no respeito, com alusões de outras religiões e filosofias de vida. O contributo que a reflexão da Igreja Católica proporciona à moral e à ética permite um incentivo para o desenvolvimento de critérios de livre cidadania e de harmoniosa sociabilidade nas questões

¹⁴ Cf. DE ALMEIDA, João Ferreira – *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta, 1994, página 19.

prementes da existência humana, onde subsiste, como critério basilar, a pessoa humana¹⁵. O Homem coexiste tendendo para a felicidade, o que exige, da sua praxis, a vontade de superar a abundante conflituosidade presente em tantas relações humanas.

A presente Unidade Lectiva tem como específica a consideração da liberdade enquanto valor humano e cristão cuja proposta se alicerça na livre vontade amorosa de Deus para com a criação, cujo vértice se manifesta no ser humano.

9. Organizar um universo coerente de valores, a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.

Estruturalmente trata-se de uma Competência que é desenvolvida ao longo do ensino básico e secundário, operacionalizando as Competências Gerais um, dois e sete. Quanto ao domínio temático, esta Competência, desenvolve a Ética e Moral, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do Saber Fazer.

Quanto ao conteúdo, esta Competência procura aprimorar à Competência específica 8 na medida em que procura suscitar no aluno uma estrutura coerente de valores atendendo à sua importância enquanto ser no mundo e ser em devir, isto é, marcado e aberto à transcendência. Em concreto na Unidade Lectiva a prática da liberdade é proposta para uma vivência responsável, sendo um dos elementos estruturantes do quadro valorativo humano, pois trata-se de uma faculdade exclusivamente humana fundamental para a sua coexistência. Para esta concretização, torna-se necessário um conhecimento global dos diversos modelos e cosmovisões existenciais, onde a disciplina desempenha um decisivo carácter de explicitação sobre a reflexão cristã.

10. Mobilizar princípios e valores éticos para a orientação do comportamento em situações vitais do quotidiano.

Estruturalmente trata-se de uma Competência que é desenvolvida ao longo do itinerário pedagógico não superior, operacionalizando as Competências Gerais um e sete.

¹⁵ Cf. PEREIRA, Henrique Manuel S. – *Daniel Serrão Aqui Diante de Mim*. Lisboa: Esfera do Caos, 2011, página 198.

Quanto ao domínio temático, esta Competência, desenvolve a Ética e Moral, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do Saber Fazer.

O conteúdo desta Competência estabelece a necessidade de o aluno mobilizar os princípios e valores adquiridos e operacionalizá-los em situações concretas da vida. A intuição deste conteúdo é procurar que os valores sugeridos pelo pensamento cristão tenham uma possível aplicação na vida, desde que devidamente equacionados e compreendidos, como requer a metodologia de uma disciplina verdadeiramente académica.

O contributo da Unidade Lectiva, procura tornar o aluno atento para a importância da liberdade no processo de consciencialização e selecção necessário à mobilização dos conhecimentos valorativos e sua consequente aplicação prática na vida, proporcionadas no âmbito de sala de aula.

11. Propor soluções fundamentadas para situações de conflito de valores morais a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.

Estruturalmente trata-se de uma Competência que é desenvolvida apenas no terceiro ciclo do ensino básico e no ensino secundário, operacionalizando as Competências Gerais um, dois e sete. Quanto ao domínio temático, esta Competência, desenvolve a Ética e Moral, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do Saber Ser.

Esta Competência procura capacitar o aluno para a autonomização e equilíbrio no momento de eleger o valor moral mais premente em contexto de conflitos de valores, seguindo o quadro valorativo sugerido pela ética humanística e cristã. Trata-se de uma Competência complexa exigindo do discente o conhecimento do horizonte valorativo com todas as suas consequências, tornando possível uma opção racional, porque devidamente ponderada, livremente assumida, sendo pessoal.

A Unidade Lectiva da liberdade, para além de auxiliar o reforço do valor liberdade, enquanto elemento fundamental para o agir humano, justifica a necessidade de todas as ponderações e escolhas serem feitas em ambiente de liberdade. Esta realidade comporta o facto da liberdade envolver o Homem na sua totalidade.

14. Identificar o núcleo central constitutivo da identidade do Cristianismo, particularmente do Catolicismo.

Estruturalmente trata-se de uma Competência que é desenvolvida ao longo do ensino básico e secundário, operacionalizando as Competências Gerais um e dois. Quanto ao domínio temático, esta Competência, desenvolve a Religião e Experiência Religiosa, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do Saber.

O conteúdo desta Competência permite ao aluno identificar como específico da identidade cristã e em particular da católica, a fé em Jesus Cristo enviado pelo Pai por força do Espírito Santo, que se fez homem para revelar a Boa Nova aos homens, confirmando a sua mensagem na amorosa entrega redentora na cruz e manifestando a sua divindade no acontecimento pascal. A fé cristã, e católica, assume-se na resposta dada pelo Homem à revelação de Deus, operada por Jesus Cristo¹⁶.

A Unidade Lectiva da Liberdade permite ao aluno tomar conhecimento da peculiaridade da liberdade no itinerário de experiência e vivência da fé cristã, visto que, segundo esta visão, o ser humano foi criado à imagem e semelhança de Deus, realidade que o torna capaz de liberdade.

23. Interpretar textos fundamentais da Bíblia, extraindo significados adequados e relevantes.

Estruturalmente trata-se de uma Competência que é desenvolvida ao longo do ensino básico e secundário, operacionalizando as Competências Gerais um e dois. Quanto ao domínio temático, esta Competência, desenvolve a Cultura Bíblica, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do Saber Fazer.

O conteúdo desta Competência orienta o discente no processo de interpretação da Bíblia, enquanto livro sagrado da religião cristã, reconhecendo, como chave hermenêutica, uma leitura que supera a significação literal, sendo capaz de a valorizar enquanto portadora

¹⁶ Cf. IGREJA CATÓLICA. *Catecismo da Igreja Católica*. Nº 26, página 24.

de um significado que brota da experiência religiosa comunitária do Povo bíblico aproximando-se do sentido que o hagiógrafo pretendeu transmitir¹⁷.

Com esta Unidade Lectiva o aluno será competente interpretando o significado de textos como o do Evangelho de S. João (Jo 10, 18) de onde deverá extrair como significado adequado a atitude amorosa, livremente assumida por Jesus na sua entrega pelo ser humano, transmitindo a plena gratuidade não só no acto da encarnação, mas também na crucifixão.

24. Reconhecer as implicações da mensagem bíblica nas práticas de vida quotidiana.
--

Estruturalmente trata-se de uma Competência que é desenvolvida ao longo do ensino básico e secundário, operacionalizando as Competências Gerais um e sete. Quanto ao domínio temático, esta Competência, desenvolve a Cultura Bíblica, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do Saber Ser.

Quanto ao conteúdo a Competência deverá suscitar no aluno o reconhecimento das implicações que a Sagrada Escritura possuiu, e continua a possuir, no exemplo de experiência vivencial da comunidade dos crentes cristãos. Considerada palavra revelada pelos crentes cristãos, a Bíblia apresenta uma mensagem que exige um compromisso que se plasma nas práticas da vida quotidiana.

Numa análise meramente sociológica, a mensagem bíblica pode aparecer como prescritiva, porém a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica deverá apresentar a mesma mensagem remetendo para o contexto de um grupo de pessoas que consideram a Bíblia um livro sagrado e, por isso, possuidor de um sentido especial: (*lex orandi, lex credendi, lex vivendi*) que se adora, acredita e vive. Deste modo, o discente será capaz de compreender a importância da Bíblia para a oração e fé na vida do cristão¹⁸, pois esta orienta o maior propósito, livremente adoptado, do crente.

Com esta Unidade Lectiva espera-se que aluno seja capaz de assimilar que as opções tomadas pelos cristãos no seu quotidiano, fundamentadas pela Bíblia, são livre

¹⁷ Cf. IGREJA CATÓLICA. II Concílio Vaticano, 1963-1965 – Const. Dog. *Dei Verbum*. Nº. 12, página 228.

¹⁸ Cf. PRÓSPERO DE AQUITÂNIA – *Antologia Litúrgica. Textos Litúrgicos, Patrísticos e Canónicos do Primeiro Milénio*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2004, página 1017.

expressão da sua experiência religiosa, enquanto reposta a um Deus que se revela livremente como Amor.

25. Interpretar produções estéticas de temática cristã, de âmbito universal e local.

Estruturalmente trata-se de uma Competência que é desenvolvida ao longo do ensino básico e secundário, operacionalizando as Competências Gerais um e dois, estritamente ligada à Competência número vinte e seis, distinguindo-se apenas pelo domínio do saber em que se enquadra. Quanto ao domínio temático, esta Competência, desenvolve o Património e Arte Cristã, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do Saber Fazer.

Quanto ao conteúdo a Competência procura enquadrar o discente no âmbito da cultura cristã quer a nível universal quer a nível local desenvolvendo a capacidade de conhecimento e interpretação do contexto da mensagem cristã plasmada na arte e cultura. Visa um processo sequencial envolvendo os conhecimentos adquiridos a nível dos conteúdos relacionados com as temáticas bíblicas e acontecimentos marcantes das comunidades cristãs.

Com a Unidade Lectiva sobre a liberdade será possível desencadear no aluno estruturas de leitura de elementos simbólicos de liberdade enquadrados no pensamento e vivência cristã.

26. Apreciar produções estéticas de temática cristã, de âmbito universal e local.

Estruturalmente trata-se de uma Competência que é desenvolvida ao longo do ensino básico e secundário, operacionalizando a Competência Geral oito. Quanto ao domínio temático, esta Competência, desenvolve o Património e Arte Cristã, indo ao encontro do domínio do saber na vertente do Saber Ser.

Quanto ao conteúdo a Competência procura enquadrar o aluno na consideração do seu património de índole cristã, valorizando-se na medida em que aprecia a sua história e cultura, mediante uma atitude crítica de procura de identidade ao mesmo tempo que desenvolve o seu carácter apreciativo.

A Unidade Lectiva da liberdade contribui para um aumento valorativo da identidade pessoal do aluno, identidade essa que só pode existir no exercício da liberdade, conquistada dialogicamente, isto é, pela sociedade e pelo sujeito. Este facto exige do aluno uma visão competente em estabelecer relações encadeadas com as produções culturais que expressam a liberdade e a vivência da mesma no plano existencial do qual o aluno faz parte.

Da análise das Competências definidas para serem desenvolvidas tendo como base a Unidade Lectiva da Liberdade verificamos que o enfoque dado pelo Programa na concretização do ideal proposto pela Conferência Episcopal Portuguesa para as aulas de Educação Moral e Religiosa Católica promovendo um conhecimento e perfil sustentado no confronto das diversas ciências¹⁹, não sendo monopolizado por uma única visão (Doutrina católica) fica muito longe da sua concretização. A aplicação deste ideal permitiria ao docente ultrapassar uma prática lectiva que roçaria o endoutrinamento, capacitando-o para uma exploração dos conteúdos numa atitude de confronto com as diversas disciplinas, o que, por sua vez desencadearia um enriquecimento maior ao discente sobre o facto em questão, promovendo uma educação da inteligência concretizando a fundamentação epistemológica da disciplina, pois não progride por uma via que procura a formatação da consciência ou comportamento, antes um saudável discernimento inteligente na promoção de diversas cosmovisões e saberes. Todavia, o que acontece é que as Competências surgem como prescritivas, quase sempre com um tom normativo, procurando suscitar uma vinculação ao ser e ao agir cristão, ou então, partindo do princípio que os alunos pertencem ao grupo dos crentes, realidade que nem sempre acontece no contexto prático das diversas escolas do nosso país.

Circunscrevendo a análise à temática da Liberdade, verifica-se a necessidade de uma abordagem filosófica, antropológica, ética, moral e psicológica, que, juntamente com a visão teológica desenvolverá no aluno as Competências definidas, tornando-o competente para prestar um juízo neutro, mas fundamentado e estruturado, sobre as

¹⁹ Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA – *EMRC Um valioso contributo para a formação da personalidade*. Nº. 11. Fátima: 2006.

questões que a liberdade origina na sua vida. Uma Competência que certamente ajudará a consolidação desse critério é a Competência treze, pois permite ao aluno discernir que a sua visão não é a única em relação à verdade do que é a liberdade devendo por isso aceitar a diferença, mesmo que não a assuma na sua vida, abrindo caminho ao respeito e ao diálogo com o outro.

Apesar da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica possuir um carácter católico, este não impede o aluno de se versar em textos sobre a liberdade de outras vertentes religiosas, filosofias e cosmovisões, atendendo ao facto do cristianismo se encontrar tão ligado ao judaísmo progredindo numa linha de diálogo que não deve excluir nada nem ninguém, visto que a base de toda a sua doutrina, sem cair em (miscelâneas), procura o relacionamento. Deste modo, o conceito de liberdade e a sua concretização em outras matrizes religiosas e/ou filosóficas poderá completar o conhecimento do aluno.

Todavia, podemos identificar algumas incongruências nestas Competências que acabamos de analisar.

A primeira manifesta, salvo melhor opinião, uma falta de selecção prévia de unidades lectivas que ajudem a desenvolver as vinte e seis Competências definidas. Esta realidade originou uma inversão do processo, porque aparentemente as unidades lectivas foram escolhidas tendo como critério, quase exclusivo, temas de reflexão de formação pessoal de princípio cristão.

O segundo diz respeito à elaboração das próprias Competências. Será que é uma Competência Específica de um aluno que frequenta a aula de Educação Moral e Religiosa Católica mobilizar princípios e valores éticos para situações vitais do quotidiano, como define a Competência dez, ou então, interpretar produções culturais (literárias, pictóricas, musicais) como vemos na Competência Específica número cinco? Será que o âmbito da aula lhe fornece as adequadas ferramentas para se tornar apto a interpretar produções literárias, pictóricas ou musicais? Será esta Competência, uma verdadeira Competência? Atendendo à sua estrutura sugere mais uma experiência de aprendizagem do que propriamente uma Competência. Esta realidade verifica-se, ainda, em quase todas as Competências Específicas pelo uso de verbos introdutórios que remetem para um dos domínios do saber (Saber, Saber Fazer, Saber Ser).

Por outro lado, as Competências Específicas número vinte e cinco e vinte e seis que apenas se distinguem pelos verbos introdutórios (interpretar e apreciar) não se poderiam unificar constituindo uma só Competência, aperfeiçoando-a com a introdução do domínio do saber, aparecendo deste modo: Conhecer, interpretar e apreciar produções estéticas de temática cristã, de âmbito universal e local.

Como sugestão, para este primeiro problema didático-curricular, deixaria três propostas de Competências Específicas juntamente com uma das que se encontram elencadas no Programa, com uma pequena reformulação, cuja temática da Liberdade, mas também transversais às diversas temáticas abordadas pelo programa, ajudariam a desenvolver:

- Conhecer, mobilizar e promover valores fundamentais ao respeito pelo ser humano, tendo, também em conta o contributo do cristianismo.
- Identificar, organizar e relacionar atitudes e procedimentos de valorização pessoal de cariz cristão, em confronto com outras cosmovisões.
- Distinguir, delinear e assumir opções de vida decorrentes do sentido da realidade e da dignidade do ser humano, tendo por base a visão cristã em confronto com os princípios humanísticos, filosóficos e religiosos.
- Confronto dos *dados das ciências* e cosmovisões, filosofias e religiões *com a visão cristã da realidade.*”

1.2 - Segundo Passo - Adequação e Pertinência Pedagógica

A Unidade Lectiva da Liberdade, unidade que se encontra em análise no presente trabalho, surge no esquema do Programa da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, concebido pelo Secretariado Nacional de Educação Cristã, onde a sugestão de leccionação recai no oitavo ano do ensino básico.

Este esquema organizador das unidades lectivas brota da selecção de uma série de sugestões de experiências de aprendizagem cujo intuito se destina a desenvolver no aluno um perfil que abranja as vinte e seis Competências definidas para o final do itinerário

académico do estudante, que no caso concreto se estrutura por ciclos, assim como os domínios específicos da presente disciplina²⁰.

Compreendemos que a abordagem dos mesmos deva seguir um itinerário dinâmico e significativo, propício ao progresso do aluno na maturação do seu saber nas diferentes dimensões: saber, saber fazer e saber ser, os responsáveis definiram o percurso pedagógico do terceiro ciclo nos seguintes moldes:

Sétimo Ano

As Origens
As Religiões Abraâmicas
Riqueza e Sentido dos Afectos
A Paz Universal

Oitavo Ano

O Amor Humano
Ecumenismo e Confissões Cristãs
A Liberdade
Ecologia e Valores

Nono Ano

A Dignidade da Vida Humana
Deus, o Grande Mistério
As Religiões Orientais
Projecto de Vida

Podemos verificar que, mediante a análise deste esquema e da experiência de docência, que no caso concreto do autor²¹ conta com dois anos de implementação das sugestões apresentadas no Programa, a Unidade Lectiva da Liberdade surge sem uma sequência lógica ao nível pedagógico. Esta afirmação concretiza-se pela inexistência de uma base alicerçante que estabeleça uma cadência de conteúdos coerente, tornando mais fácil o processo ensino/aprendizagem, segundo o rigor metodológico que se impõe. De

²⁰ COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, páginas 29 e 30.

²¹ No momento da elaboração do presente trabalho, ano lectivo 2011-2012, o redactor possuía uma experiência de dois anos de docência, nos quais teve a oportunidade de implementar as sugestões curriculares apresentadas no Programa da disciplina, em particular a Unidade Lectiva da Liberdade, das quais retirou partido para a presente ideia plasmada no contexto deste trabalho

facto, procurar uma relação, implícita ou explícita, entre a temática do Ecumenismo e Confissões Cristãs com a Unidade da Liberdade e desta com a Ecologia e Valores, parece, na minha opinião, uma tarefa impossível.

Forçando um pouco a leitura global do esquema, poderíamos deslindar alguma afinidade entre a Unidade Lectiva da Liberdade no contexto do Amor Humano (Unidade um do oitavo ano) e no Projecto de Vida (Unidade quatro do nono ano). Assim, seguindo esta leitura, poderíamos considerar o tema da Liberdade enquanto ponto de partida para a organização do Projecto de Vida, concretizada na experiência do Amor Humano.

Confrontando as Competências Específicas definidas para a Unidade Lectiva do Amor Humano verificamos uma coincidência em sete Competências de um total de nove, sublinhando uma tendência para o desenvolvimento dos domínios da “Cultura e Visão Cristã” e da “Ética e Moral”. No caso da Unidade Lectiva do Projecto de Vida existe uma coincidência total entre os domínios propostos para o desenvolvimento do discente, existindo, porém permuta de uma das Competências Específicas, a Competência onze, inexistente nesta unidade lectiva, sendo exposta a número doze.

Se a análise da adequação pedagógica da Unidade Lectiva da Liberdade focasse apenas aspectos meramente estruturais, com facilidade poderíamos encontrar afinidades com estas duas sugestões, e até mesmo com as Unidades Lectivas propostas para o oitavo ano do ensino básico. Existem, no entanto, critérios didáctico-pedagógicos²² responsáveis pela estruturação dos conteúdos e consequente selecção das Unidades Lectivas a abordar, harmonizando os conteúdos ao nível do desenvolvimento cognitivo e psicológico dos discentes. É impensável, por exemplo, apresentar um plano de conteúdos onde estes não fossem tratados de forma coerente, flexível e pertinente, respeitando o desenvolvimento psicológico e cognitivo gradual do discente.

Elementos decisivos como os sociológicos, morais, éticos, psicológicos, filosóficos, devem ser considerados no momento de seleccionar os conteúdos de modo a que a intencionalidade do Programa esteja adequado às necessidades e interesses dos discentes. Assim, tendo em atenção aos contributos das diferentes disciplinas antropológicas, poder-

²² Cf. COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, páginas 17 e 18.

se-á desenvolver uma atitude pedagógica ajudando o ser humano a desenvolver-se na sua realidade integral²³. Compreendemos, então, mediante o contributo da psicologia como em determinadas temáticas funcionam melhor, enquanto catalisadores de desenvolvimento atendendo às Competências que se esperam desenvolver, em determinadas idades.

No caso específico da Liberdade faz todo o sentido ser abordado no oitavo ano do ensino básico, visto nesta etapa os adolescentes, com idades aproximadas dos treze anos, começarem a desenvolver uma determinada autonomia em função dos seus progenitores. O seu desenvolvimento opera-se no nível físico, sexual e cognitivo, suscitando um interesse suplementar relativo a tudo o que se encontre relacionado com a liberdade, tomando consciência do seu ego entrevedo na liberdade um capital de possibilidades²⁴. Na verdade, os alunos apesar de defenderem a liberdade acerrimamente, não sabem o que ela é na realidade, podendo nós, professores de Educação Moral e Religiosa Católica, contribuir para uma experiência de aprendizagem concreta e fundamentada (tendo em conta a nossa formação filosófica e teológica), mas com o cuidado de não cair na endoutrinação. Para tal, é fundamental encontrar meios e estratégias em que o aluno possa por si encontrar a proposta feita pela comunidade Católica, usando a inteligência e a fundamentação crítica necessária no campo escolar.

1.3 – Terceiro Passo – Estrutura Temática da Unidade Lectiva

Chegados ao nível da análise da estrutura interna do desenvolvimento da Unidade Lectiva, torna-se evidente a necessidade de apresentarmos o quadro elaborado no Programa da disciplina, para podermos verificar que conteúdos são sugeridos para o desenvolvimento das diversas Competências anteriormente referidas.

²³ Cf. SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Educar para a liberdade e para o amor. Conceitos e pedagogia*. Nº. 8. Lisboa: Gráfica Almondina, 1991, página 11.

²⁴ Cf. *Ibidem*, páginas 19 e 20.

<i>Operacionalização das Competências</i>	<i>Conteúdos</i>
<p>1. Interpretar produções culturais sobre a temática da liberdade. (Comp. 5)</p> <p>2. Questionar-se sobre o sentido da realidade enquanto espaço onde o ser humano exerce a sua liberdade e equacionar respostas adequadas. (Comp. 2 e 3)</p> <p>3. Organizar um universo de valores fundado na liberdade e na dignidade do ser humano. (Comp. 1, 4 e 9)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liberdade e livre arbítrio • A liberdade orientada para o bem. • Definição de bem
<p>4. Questionar-se sobre os condicionamentos à liberdade e equacionar respostas adequadas que dêem uma visão coerente do mundo. (Comp. 2, 3 e 4)</p> <p>5. Interpretar criticamente factos sociais relevantes sobre os condicionamentos à liberdade. (Comp. 6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Condicionamentos à liberdade e resposta do ser humano
<p>6. Reconhecer que a consciência autónoma da pessoa deriva da sua condição de ser livre e está orientada para o bem. (Comp. 1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A consciência moral • Autonomia e heteronomia
<p>7. Questionar-se sobre situações de manipulação da consciência humana e equacionar respostas adequadas que integrem o valor da dignidade humana. (Comp. 1, 2, 3 e 4)</p> <p>8. Interpretar criticamente factos sociais sobre a manipulação das consciências, identificando as técnicas principais. (Comp. 6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liberdade e manipulação: <ul style="list-style-type: none"> ➢ O que é a manipulação? ➢ Tipos de manipulação ➢ Técnicas manipulatórias ➢ Manipulação e meios de comunicação social: o acto de construção da informação (noticiários, publicidade, documentários...)

<p>9. Mobilizar o valor da dignidade humana em ordem à libertação de condicionamentos manipulatórios. (Comp. 9 e 10)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tomar consciência da manipulação de que se está a ser alvo e libertar-se dela; libertar os outros da manipulação de que estão a ser vítimas; afirmar o princípio kantiano: «Agir sempre no sentido de considerar o ser humano como um fim e nunca como um meio ou instrumento».
<p>10. Questionar o sentido de comportamentos de risco relacionados com dependências e equacionar respostas adequadas, dentro de um quadro humanista e cristão. (Comp. 2, 3 e 4)</p> <p>11. Interpretar criticamente factos sociais condicionadores de comportamentos de risco, a partir de uma visão do ser humano fundada na sua dignidade e nos valores daí decorrentes. (Comp. 1, 4 e 6)</p> <p>12. Propor soluções fundamentadas para situações de conflito de valores relacionadas com as dependências, a partir de um universo de valores humanista e cristão. (Comp. 9 e 11)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quando a liberdade se autodestrói - libertinagem <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dependências: álcool, drogas, jogo, TV, PC, Vídeo Games, Playstation, etc. ➤ Factores motivacionais para a adesão aos comportamentos de risco ➤ Quando se torna necessário aprender a dizer não, mesmo sob pressão de grupos; quando se torna necessário renunciar ao prazer para a felicidade própria e alheia (relação felicidade/prazer); quando se torna necessário ter um programa de vida ➤ As consequências das decisões ➤ O tráfico de droga para enriquecimento e poder pessoal: «os fins justificam os meios»
<p>13. Interpretar produções estéticas sobre o tema da libertação na Páscoa judaica e na Páscoa cristã, identificando na acção divina o fundamento da acção libertadora humana. (Comp. 8, 14, 25 e 26)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cf. Ex: O Deus libertador: Moisés e a libertação do Egipto (a Páscoa judaica e a Páscoa cristã)
<p>14. Interpretar textos bíblicos sobre a relação entre a bondade amorosa de Deus e a liberdade humana e sobre a relação do ser humano com os bens materiais, reconhecendo as suas implicações na vida quotidiana. (Comp. 8, 14, 23 e 24)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Um Deus que respeita a liberdade humana: a parábola do Filho pródigo e do pai misericordioso: Lc 15,11ss • Um Deus bom que me chama a fazer o bem • Dependência e liberdade em relação aos bens materiais: Mt 6,25-32

15. Mobilizar o valor da liberdade para a orientação do comportamento em situações do quotidiano. (Comp. 10)

- Ser livre e libertar os outros

Podemos observar que o presente quadro encontra-se organizado com a Operacionalização das Competências e os Conteúdos. Contudo, no âmbito da estrutura e desenvolvimento do presente trabalho torna-se pertinente uma análise mais detalhada dos conteúdos apresentados, até porque no primeiro apartado deste capítulo existe já uma reflexão sobre o contributo da presente Unidade Lectiva para o desenvolvimento das Competências Específicas.

Fica, no entanto, um breve comentário sobre a Operacionalização das Competências, o qual se edifica partindo da ideia da necessidade de uma (re)formulação das operacionalizações. Para a consecução desta ideia deve atender-se às finalidades apresentadas na análise das Competências Específicas, realidade que *per se* permitiria uma formulação mais precisa e adequada. Para isso, segue-se um exemplo de formulação pessoal, por isso susceptível a qualquer crítica, aplicável ao contexto da unidade lectiva da liberdade, cujo modelo seria um precioso auxiliar da prática pedagógica do docente:

- Reconstrução do sentido da liberdade fundamentado numa leitura de proposta humanística e cristã mediante o confronto de situações e/ou constrangimentos na vivência da liberdade.

Com este exemplo, manifesta-se a operacionalização da Competência Específica: *Identificar, organizar e relacionar atitudes e procedimentos de valorização pessoal de cariz cristão, em confronto com outras cosmovisões*, aplicada mediante a significação de singularidades que a operacionalização das Competências deve facultar, tais como: manifestar as etapas a desenvolver na dinâmica de sala de aula (a liberdade para o aluno – debate – reflexão); promover um perfil no discente, tornando-o capaz de questionar valores e atitudes da experiência humana, ao mesmo tempo que o capacita para decidir por si a prática dos mesmos.

Cingindo-nos, agora, à observação dos conteúdos, não pode ficar inócua a intenção de desenvolvimento do aluno, mediante o contributo da temática da Liberdade, alcançando o perfil educacional que as Competências definidas sugerem. Porém, não basta a boa vontade dos responsáveis pela implementação da disciplina e no desenvolvimento do seu contributo no processo de ensino/aprendizagem. É necessário que as estruturas competentes elaborem com rigor os elementos estruturantes da prática lectiva, se, de facto, desejamos que a disciplina se apresente com o rigor científico suscitado pela Conferência Episcopal Portuguesa, no número nove do documento “*EMRC – Um valioso contributo para a formação da personalidade*”. Diante deste esforço contínuo de afirmação e de desenvolvimento, somos confrontados com uma sugestão de conteúdos muito vaga e desestruturada, cuja formulação mais parece a de temas organizadores, tornando o desenvolvimento de conteúdos, de escola para escola, em experiências de aprendizagem completamente dispare, pois transparece a necessidade de alguma subjectividade, aplicada por cada professor, no encaminhar do discente na descoberta e construção do perfil desejado, devido à inexistência de conteúdos cientificamente elaborados.

Esta realidade levanta inúmeras questões, suscitadas por diversas imprecisões que se encadeiam no momento de explorar os conteúdos. Entre essas indagações podemos enquadrar as seguintes:

“Liberdade e livre arbítrio”

O que é a liberdade?

Que sentido possui o termo liberdade?

Será que o discurso sobre a liberdade que oferecemos é hoje adequado aos alunos?

Há uma liberdade ou diversas liberdades?

O que é o livre arbítrio?

Que relação existe, se é que existe, entre estes dois conceitos?

Será possível viver sem liberdade?

Que critérios existem para definir se alguém é ou não livre?

A liberdade diz respeito à experiência física ou espiritual do ser humano?

“A liberdade orientada para o bem”

O que é o bem?

Não existirá liberdade orientada para o mal?

Que relação existe entre liberdade e bem?

“Definição de bem”

O bem é um valor universal?

O que é bem para mim terá de o ser para o outro?

Há um bem ou vários bens?

Poder-se-á definir o bem?

O bem trata-se de uma realidade física ou metafísica?

“Condicionantes à liberdade e resposta do ser humano”

A liberdade pode ser condicionada?

O quê ou quem pode condicionar a liberdade?

Só depois da liberdade se encontrar condicionada é que o ser humano dá uma resposta?

Que resposta se espera de alguém que possui a liberdade condicionada?

Haverá uma ou várias respostas? Serão todas elas válidas?

“A Consciência moral”

O que é a consciência moral?

Qual é o seu papel na vida do homem?

Existe relação entre a consciência moral e a liberdade?

Qual é o itinerário necessário para o desenvolvimento da consciência moral?

Haverá uma consciência imoral ou uma inconsciência moral?

Quais são os benefícios para quem exercita a consciência moral?

“Autonomia e heteronomia”

O que é a autonomia?

O que é a heteronomia?

Existe alguma relação entre a autonomia e a heteronomia?

Qual a importância da autonomia e da heteronomia para a compreensão e vivência da liberdade?

Alguém pode viver livremente só com autonomia ou heteronomia?

Que lei (do grego *nomos*) preside à autonomia e à heteronomia?

Qual é a ligação com a consciência moral?

“Liberdade e manipulação”

Qual é a definição de manipulação?

Que contributo a manipulação traz à compreensão e vivência da liberdade?

Existe relação entre liberdade e manipulação?

Todo aquele que é manipulado deixa de ser livre?

Será que todo aquele que se considera livre não será atingido pela manipulação?

Como se manifesta a manipulação? Ao nível físico? Social? Psicológico? Espiritual?

Como podemos detectar uma manipulação?

Será possível conciliar a liberdade com a manipulação?

“Tomar consciência da manipulação de que se está a ser alvo e libertar-se dela; libertar os outros da manipulação de que estão a ser vítimas; afirmar o princípio kantiano”

Será que toda a manipulação é má para o ser humano?

Ensinar não é um tipo de manipulação?

Que autoridade possuímos para libertar os outros da manipulação?

Ao libertar os outros não estarei a desenvolver um acto manipulatório?

Qual o enquadramento do princípio kantiano com a manipulação e a liberdade?

Porque é que o ser humano deve ser sempre considerado um fim e nunca um meio?

“Quando a liberdade se autodestrói – libertinagem”

A liberdade pode autodestruir-se?

O que é a libertinagem?

Um jogo de vídeo ou uma consola de jogos é uma libertinagem?

O acto de negação é expressão de liberdade?

Para se ser livre temos de renunciar ao prazer?

Que critérios existem para a formulação de um programa de vida?

“Cf. Ex: O Deus libertador: Moisés e a libertação do Egípto (a Páscoa judaica e a Páscoa Cristã)”

Que contributo existe na passagem bíblica para a experiência da liberdade?

Só os crentes, judeus e cristãos, podem compreender a importância da liberdade?

Qual é a relação existente entre a páscoa judaica e a cristã?

Como conciliar um Deus libertador com a morte dos primogénitos?

“Um Deus que respeita a liberdade humana: a parábola do Filho pródigo e do pai misericordioso”

A desobediência é liberdade?

A misericórdia é compatível com a inexistência de consequências?

A liberdade vive-se na fuga, na misericórdia ou em ambas?

“Um Deus bom que me chama a fazer o bem”

Os não crentes estão impossibilitados de praticar o bem e viver a liberdade?

“Dependência e liberdade em relação aos bens materiais”

Os ricos poderão ser livres?

Os pobres poderão ser livres?

São os bens materiais um dos critérios para a experiência da liberdade?

Quem é rico é dependente?

“Ser livre e libertar os outros”

Como se pode ser livre?

O ser humano só será livre quando os outros estiverem livres?

Como se pode libertar alguém que cometeu um crime e me prejudicou?

Como pode o ser humano libertar os outros?

E se os outros não quiserem ser libertados, não serão livres de optar por essa vivência?

Será que a humanidade poderá ser verdadeiramente livre?

Diante destas interpelações é notória a falta de uma estrutura esclarecedora e formalmente válida que ajude o docente a conduzir a sua prática lectiva e auxilie o discente na construção da sua aprendizagem.

Podemos, no entanto, verificar a existência de um fio condutor, presente ao longo dos conteúdos, fundamental para a articulação e o incremento da temática da liberdade. Esse fio condutor pode formalizar-se no seguinte raciocínio: eu posso ser livre se me libertar das dependências. Ou seja, ao longo da coluna das Competências verificamos a intencionalidade do programador na significação de uma atitude, que parte da realidade factual da liberdade, em íntima relação com a prática do bem. Esta realização depende da incorporação da autonomia, pela qual é possível manifestar um juízo crítico, orientada pela consciência moral. Em seguida, é notório o enfoque realizado diante das experiências alienantes, quer ao nível do consumo de substâncias psicotrópicas, quer ao nível de dependências lúdicas.

Todavia, a abordagem destes últimos conteúdos, experiências alienantes, procura conduzir o discente para uma formatação de comportamentos, segundo critérios significativamente moralistas, até porque estas realidades manifestam problemáticas expressas em graus absolutamente diferentes, chegando a comparar a dependência à PlayStation com a dependências de drogas, quando a estratégia pedagógica devia plasmar-se por uma apresentação de situações limite, derivadas destas experiências, segundo um discurso neutral, cabendo ao aluno o discernimento e a aplicação da sua liberdade para assumir, ou não, essa conduta.

Uma apresentação neutral de um determinado conteúdo, aplicado numa experiência de aprendizagem segundo os critérios do método escolar, nem sempre é concretizado devido à débil linha que o distingue do método da catequese. A provar este pensamento, encontra-se a intenção da equipa de elaboração do programa que, aproveitando a estrutura de uma unidade lectiva, traçou um itinerário, pelo qual procura encaminhar o discente para a realidade pascal na sua dupla vivência, isto é, judaica e cristã.

O acontecimento pascal tem toda a pertinência pedagógica no enquadramento curricular da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, todavia este – Unidade Lectiva da Liberdade, na minha opinião, não será propriamente o contexto mais favorável para se abordar o fenómeno pascal e a sua repercussão na vida dos crentes.

Esta situação aporta uma das grandes problemáticas, cujo fundamento se encontra no número setenta e três do Directório Geral da Catequese, citando o documento “Dimensão religiosa da educação na Escola católica”, onde se assevera a necessária relação de distinção e complementaridade existente entre o ensino religioso escolar e a catequese, relação essa, que apesar da sua dificuldade, deve ser concretizada, pois: “Há um nexu indestrutível e, simultaneamente, uma clara distinção entre o ensino religioso e a catequese”²⁵.

Sob o prisma didáctico-científico podemos, ainda, colocar a questão sobre a formulação dos conteúdos. Será que “liberdade e livre arbítrio” são um conteúdo? Ou então, logo no conteúdo seguinte, “definição de bem” poderá ser considerado um conteúdo sem apresentar a referida definição?

Diante deste facto, o professor pode ser levado a tomar duas atitudes:

Procura em livros especializados uma diferenciação entre liberdade e livre arbítrio, e uma possível definição de bem, para apresentar aos alunos ajudando-os assim na assimilação dos referidos conteúdos e, conseqüentemente, as Competências Específicas, mas correndo o risco, quase certo, de apresentar algo diferente do colega que lecciona numa escola mesmo ao lado.

²⁵ CONGREGAÇÃO PARA O CLERO – *Directório Geral da Catequese*. Lisboa: Gráfica de Coimbra, 1997, página 82.

Todavia, se for um docente menos profissional as consequências serão, ainda, mais nefastas pois apresentará exclusivamente a liberdade enquanto capacidade que permite ao sujeito escolher o que lhe apetece, sem evidenciar a questão da responsabilidade, nem os critérios necessários para se tomar qualquer decisão.

A abordagem do tema da liberdade a adolescentes do oitavo ano do ensino básico, não é propriamente fácil, mas esta realidade não significa que o tema não seja pertinente ou adequado, como já se afirmou. Os alunos vivem na sua experiência, enquanto adolescentes, plenamente enraizados na defesa da liberdade para as suas vidas, apesar de não saberem o que ela é na realidade: “Trata-se de os (crianças e adolescentes) ajudar a criar um sentido crítico, para que se tornem livres face às pressões e aos condicionalismos deste mundo, dos mass-media e da publicidade que nos rodeia. Trata-se de os ajudar a um autodomínio, a dizer «sim» e a dizer «não» a este mundo cativante de consumo”²⁶.

Finalmente podemos verificar que a elaboração dos conteúdos, sobre a Liberdade, seguiu uma abordagem centralizada na experiência individual do sujeito. Indubitavelmente trata-se de uma realização que num primeiro nível exige uma compreensão e envolvimento pessoal, fundamental para a aquisição da autonomia, um dos fundamentos da liberdade. Contudo, a abordagem direccionada à liberdade não pode versar exclusivamente sobre uma projecção individual. A compreensão da Liberdade requer, também, uma exposição ao nível da dimensão pessoal do ser humano, isto é, a reflexão da sua natureza relacional e o processo desta para a consolidação da Liberdade. É um facto que nenhum ser humano pode viver sozinho, aliás, por si só, este pensamento é irrealizável porque ninguém “vive sozinho” neste mundo, mesmo o anacoreta ou o monge que habitam o mais recôndito lugar não se encontram sozinhos, pois a sua vida foi uma conquista que se desenrolou diante de um outro ser humano.

Emmanuel Levinas é um dos autores que reflectem sobre esta realidade e exploram o sentido pessoal, procurando a superação do solipsismo, de todo o ser humano. Antes de mais, convém referir que Levinas não desenvolve nenhuma definição de liberdade, nem

²⁶ SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ – *Educar para a liberdade e para o amor. Conceitos e pedagogia*, página 71.

modelos de existência através dos quais o ser humano poderia alcançar a liberdade se estivesse disposto a percorrer o itinerário eventualmente sugerido.

A apologia da liberdade apresentada pelo autor cumpre-se, precisamente, no processo de impugnação da mesma. O ser humano está habituado a olhar a liberdade como arbitrariedade, fruto da sua vontade, procurando satisfazer a necessidade presente em si. Porém, esta atitude torna a Liberdade injusta porque age em função de um fruir desordenado e possessivo que anseia dominar o Outro.

Assim, a todo aquele que procura a sua liberdade, justa e não arbitrária, deverá atender à imputação insubstituível de responsabilidade por outrem, presente em cada um, mesmo antes de materializar a relação de frente a frente com o outro.

Assim, as próximas páginas enquadram-se, precisamente, neste precioso contributo de Levinas para a compreensão da Liberdade.

II – Contributo de Levinas para a superação da experiência solipsista da Liberdade

O período balizado entre as duas grandes guerras mundiais ficou marcado, na história universal, como etapa de profundas transformações políticas, económicas, ideológicas e socioculturais. Por um lado, o colectivismo da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, instaurado pelo triunfo dos bolcheviques, permitiu a esta região a destruição do sistema capitalista e a nacionalização da economia, favorecendo uma profunda acção de reconstrução económica interna. Por outro, verifica-se a nível político a perda da hegemonia da Europa para os Estados Unidos da América. Porém, a nível económico, após uma breve prosperidade dos Estados Unidos da América, ocorre uma grave crise económica, da qual destacamos o *crash* da bolsa de Nova Iorque. Este acontecimento originou a falência de bancos e numerosas empresas, instituindo a Grande Depressão. Este fenómeno económico alastrou-se à Europa e a todas as economias dependentes dos Estados Unidos da América²⁷.

Foi neste contexto, de grave situação económica e, conseqüentemente, de agitação social, devido ao decréscimo do nível de vida da classe média e dos grandes industriais, que os partidos de extrema-direita e extrema-esquerda se afirmaram.

A instabilidade social, associada ao medo do contágio político do modelo bolchevique, abriu caminho à implantação e expansão dos regimes totalitários, cujos representantes confrontavam os líderes, então em exercício, pela ineficácia das suas políticas governamentais. Assim, os dirigentes dos partidos extremistas verificam um crescimento acentuado da influência das suas políticas na opinião pública, visto acusarem os governantes de se preocuparem exclusivamente com as lutas partidárias, esquecendo os problemas das nações e a resolução dos mesmos²⁸.

²⁷ Cf. PINTO, Ana Lúcia; CARVALHO, Maria Manuela – *História A 12º Ano*. Cadernos de História A7 Tempos, Espaços e Protagonistas. Porto: Porto Editora, 2009, páginas 72 a 74.

²⁸ Cf. *Ibidem*, página 76.

Em simultâneo, um aparelho de propaganda, ligado a este tipo de regime, estava encarregado de inculcar entre os cidadãos que a resposta aos seus problemas e o regresso ao bem-estar anteriormente vivido só poderia ser alcançado com a implementação de um sistema político forte²⁹. Assim, os regimes totalitários, definidos como regime político em que um chefe ou partido controla todas as actividades de um país, desde a política até à cultura³⁰, chegam ao poder democraticamente, isto é, por eleição em diversos países, nomeadamente Alemanha, Espanha, Itália e Portugal.

Porém, o que parecia ser o modelo ideal, para o tão desejado crescimento económico europeu, acabou por se revelar avassalador, distanciando-se instantaneamente do modelo que propunha implementar, ao mesmo tempo que impunha reformas constitucionais profundas.

O povo passou a ser considerado estrutura existente para o bem do Estado. A consciência crítica desapareceu e a subserviência era o modo de existir. O povo era uma massa, controlada pelo chefe, sem singularidade, pois todos deveriam corresponder ao ideal proposto pelo Estado. O líder, personificação da força motriz que se encontra no centro de todo o movimento operado pelo Estado, vê bem definida a sua responsabilidade para todos os actos e acções do partido, tornando-se a única pessoa que sabe o que está a fazer, realidade que reforça ainda mais a sua posição central, chegando mesmo a criar-se uma espécie de imagem mítica da sua pessoa³¹.

O controlo das mentalidades foi desenvolvido com a criação de uma "máquina" que tudo controlava, desde a imprensa à moldagem das consciências pela imposição do livro escolar único e de professores que, obrigatoriamente, teriam de ser filiados no partido do regime em vigor. A subserviência vinca-se no surgimento de organizações de controlo de massas como as juvenis ou as de trabalho (corporativismo) fazendo de cada indivíduo uma "peça na engrenagem" após a devida instrução da qual não pode fugir porque ele existe precisamente para cumprir aquela determinada função.

²⁹ Cf. ARENDT, Hannah – *As Origens do Totalitarismo*. Alfragide: Dom Quixote, 2006, páginas 390 e 391.

³⁰ Cf. AMARAL, Cláudia; CASTRO, Júlia; ALVES, Bárbara – *Descobrir a História 9*. Porto: Porto Editora, 2010, página 102.

³¹ Cf. ARENDT, Hannah – *As Origens do Totalitarismo*, páginas 424 e 425.

Num mundo cujo pilar é o Estado e o chefe, assiste-se à desvalorização do ser humano, pois o indivíduo só existe enquadrado no Estado. Todavia, é durante a Segunda Guerra Mundial que esta gritante perda de identidade pessoal ficou ainda mais evidenciada no momento do *Holocausto*, levado a cabo pelo regime do Partido Nacional Socialista, mais conhecido por Partido Nazi, na Alemanha³².

Milhões de seres humanos considerados criminoso por possuírem alguma deficiência, pela sua idade avançada, orientação sexual, por pertencerem ao grupo da etnia cigana ou pelo vínculo religioso ao judaísmo³³ foram deslocados para campos, onde a sua dignidade se perdia mesmo antes de aí entrarem. O desempenho destes campos devia ser mantido a todo o custo, nem que para isso fosse necessário providenciar reforços humanos, inocentes, para aumentar o número dos internos, pois a função dos campos era a destruição dos direitos do homem, condição primordial para que este seja dominado³⁴. Qual "rebanho" humano que se deslocava sob as ordens do "pastor" alemão.

Da vivência e contacto com esta experiência degradante da história humana Emmanuel Levinas, um judeu de origem lituana, cuja vida decorreu entre os anos de 1906 e 1995, desenvolveu um pensamento singular, onde procurou reflectir sobre a necessidade do ser humano não voltar a cair na totalização, quer política quer pessoal.

Filosoficamente, o seu pensamento procura superar o impasse criado pela reflexão suscitada pelo contributo de Hegel e Sartre. Em Hegel podemos encontrar duas visões de totalização: A esquerda hegeliana, conhecida como materialista, defende que a realidade é o partido onde cada individuo só existe em função deste. Este pensamento coloca a liberdade, enquanto consciência da necessidade do eu se configurar às exigências políticas e ao grupo que constitui o partido político em exercício; A direita hegeliana, conhecida como espiritualista, leva às mesmas consequências práticas da esquerda, o eu só existe em função do grupo, neste contexto político, mas distingue-se por considerar como ponto de partida o sentido espiritual e religioso da vida e não o sentido material da existência.

Com Sartre desenvolveu-se o existencialismo ateu, negando a relação eu – outro. O pensamento deste filósofo defende uma perspectiva da liberdade absoluta, isto é, sem

³² Cf. PINTO, Ana Lúcia; CARVALHO, Maria Manuela – *História A 12º Ano*, página 80.

³³ Cf. ARENDT, Hannah – *As Origens do Totalitarismo*, página 502.

³⁴ Cf. *Ibidem*, página 502

qualquer referência ou apoio aos valores ou ao passado. O outro é uma ameaça para mim, por isso, o eu deve viver só, abandonado a si mesmo, afastando-se da visão totalizante hegeliana. Porém, esta concepção filosófica acaba por considerar toda a humanidade como um inimigo, de tal modo que “o inferno são os outros”.

Levinas desenvolve, então, o seu pensamento sobre o eixo central da Ética, defendendo que esta é questão primeira, pela qual “o ser se dilacera e o humano se instaura como «diversamente de ser» e transcendência relativamente ao mundo, aquela sem a qual, ao invés, qualquer outra interrogação do pensamento é apenas vaidade e corrida atrás do vento – é a questão da justiça”³⁵. Assim, o Eu que, no pensamento de Emmanuel Levinas, manifesta o que cada um de nós é, não pode viver a totalização com o Outro. O Outro encontra-se num nível distante do Eu, separação essa que não envolve distâncias, mas a alteridade que não assume a posse ou domínio sobre o Outro, porque precisamente é outrem, realidade que permite uma compreensão mais equilibrada da existência humana e, por sua vez, da liberdade.

Este é o ponto de partida, assumido por Emmanuel Levinas, que nos ajudará a completar a reflexão sobre a liberdade. Não podemos, contudo, estudar e analisar o contributo do autor sem primeiro percorrer o seu pensamento sobre o Eu e o Outro, que, por sua vez, irá desembocar na reflexão sobre a liberdade.

Deste modo, o capítulo que se segue, procurará abordar o itinerário filosófico de Levinas ajudando-nos, assim, a criar ou reforçar uma bagagem conceptual necessária para, em seguida, abordarmos a sua visão de liberdade.

2.1 – O Eu e o Outro: Distinção e Relação

Eu e Outro são, no pensamento levinasiano, termos alicerçantes sobre os quais assenta o sentido, desenvolvido pelo autor ao longo da sua obra, pautado quer pelo rigor de identificação, quer pela expressão da sua singular relação.

A reflexão de Levinas procura captar o Outro na dinâmica de um movimento peculiar denominado de Desejo Metafísico, plasmado na perfeita alteridade em relação ao Eu. Não surge no Outro, mas é para ele que tende, é a sua meta. O Eu é quem Deseja,

³⁵ LEVINAS, Emmanuel – *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 2010, página 8.

Desejo esse, distinto de qualquer outro, pois surge, não como falta de algo – como necessidade, ausência –, antes numa tendência que me coloca voltado para o outro lado, para um fora-de-si estrangeiro, para uma coisa inteiramente diversa, para o Outro.

Eu Desejo Outro.

O movimento, descrito como Desejo, concebe o absolutamente Outro na sua exterioridade e plena distância, verdadeira transcendência. O Eu, permanentemente idêntico a si mesmo, apesar das alterações operadas ao longo da sua vida, é sempre Eu. O Outro está além, exterior, distante. Este processo de identificação do Mesmo no Eu brota de uma dupla afirmação:

Eu identifico-me na medida em que permaneço ao meu mundo, habito-o, tendo ao meu alcance o lugar, o ambiente, o meio, pois tudo me pertence, visto ser o meu mundo (posse);

Eu identifico-me na medida em que o Outro não é uma oposição ao Eu, mas também não é ignorado, pois reconheço-o como Outro. Não há correspondência nem não-correspondência, trata-se uma ruptura da totalidade: o Eu não assalta a alteridade do Outro; o Outro não aliena o Eu. Dois mundos relacionados que não se tocam, mas também não se distinguem, pois encontram-se em esferas separadas: Eu no meu mundo; O Outro na sua transcendência.

Por outro lado, o movimento diverge da negatividade, visto esta conceber a totalidade, na medida em que negador e negado surgirem conjuntamente, em totalidade. O Outro não é uma negação do Eu. Se assim fosse, assumir-se-ia uma relação de termos na mesma dimensão.

Todavia, a transcendência do Outro surge da distância infinitamente distante do Eu, onde é impossível a passagem da fronteira que o Outro constitui ao Eu.

Levinas reforça este pensamento desenvolvendo a prioridade da metafísica diante da ontologia. O forte timbre da reflexão contemporânea, baseado na ontologia, contribuiu para a concepção de uma relação onde o cognoscente procura conhecer o ser que está diante de si. Este processo, ainda que aparentemente procure respeitar a alteridade, não faz mais do que conduzir o Outro ao Mesmo, o ser ao cognoscente, pois neutraliza-o para o captar ou compreender. Resultado: um domínio ou posse em relação ao Outro.

Surge, então, a necessidade de apresentar a transcendência como elemento clarificador de todo este pensamento. A transcendência, no contexto levinasiano, difere do mesmo conceito presente no ambiente das religiões, onde é entendida como participação com o divino, associando elementos de ordens distintas, mergulhando o Eu no ser para o qual caminha (a divindade).

Clarificando o modo como a transcendência respeita a alteridade da relação do Eu com o Outro, Levinas recorre ao contributo de Descartes, quando este identifica e descreve a descoberta da ideia de infinito no “cogito”: “... importa sublinhar que a transcendência do Infinito em relação ao eu que dele está separado e que o pensa, mede, se assim se pode dizer, a sua própria infinitude. A distância que separa *ideatum* e ideia constitui aqui o conteúdo do próprio *ideatum*. O infinito é característica própria de um ser transcendente, o infinito é o absolutamente outro. O transcendente é o único *ideatum* do qual apenas pode haver uma ideia em nós; está infinitamente afastado da sua ideia - quer dizer, exterior - porque é infinito”³⁶.

A ideia de infinito, presente no *Ego* cartesiano, só se explica por uma intervenção divina (infinito) que colocou essa ideia no Eu, o qual seria incapaz, por si, de criar tal ideia que o transcende totalmente.

Mas a abordagem à transcendência não fica suficientemente exposta tratando-a apenas como realidade diferente da objectivação. Se a transcendência manifesta a alteridade do Outro pela ideia de infinito, ela exige que a relação do Eu se concretize "como uma presença em face de um rosto"³⁷.

O Rosto ultrapassa a efémera imagem do Homem criada no Eu mediante as suas feições e fisionomias peculiares e únicas. Rosto é manifestação do modo como o Outro se apresenta, é expressão que o Eu recebe de Outrem no discurso, que a cada instante que passa, faz desaparecer a imagem, daí efémera, que ele me deixa, mas aprofundada simultaneamente pela relação de ensino recebida, só possível, da expressão do Outro sem nunca ver destruída a sua alteridade³⁸.

³⁶ LEVINAS, Emmanuel – *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 2008, página 36.

³⁷ *Ibidem*, página 38.

³⁸ Cf. *Ibidem*, página 38.

Levinas afirma, deste modo, a precedência do Desejo Metafísico em relação à ontologia e à fenomenologia, pois o Outro, infinito e transcendente, não pode ser conhecido como mero objecto, atendendo à sua distância e alteridade.

Eu e Outro, apesar de distintos e absolutamente separados, relacionam-se através do discurso.

O Eu, realizando toda a sua actividade experiencial na história, pode, num primeiro momento, encontrar a sua separação do Outro pela interioridade, descrita como psiquismo. Todavia, esta separação não passa de ilusão, porque na história o Eu encontra-se de novo na totalização, interligado ao nada do puro pensamento. Para superar esta totalidade é necessária a separação do Eu da história, possível pelo "segredo que interrompe a continuidade do tempo histórico, a partir das intenções interiores"³⁹ definindo o Eu na sua singularidade. A singularidade é ruptura, ruptura da totalidade originada pela experiência na história, é separação. Dá-se, neste contexto, o ateísmo enquanto atitude do Eu que vive em si mesmo, no que lhe é próprio, isto é, egoísmo.

O ateísmo, mais do que negação ou oposição à adesão ao divino, surge numa sequência cronológica, se assim lhe podemos chamar, anterior à atitude diante da divindade, significando a ruptura do Eu da totalidade, na sua vivência egoísta. Singularidade, processo distinto da derivação de um qualquer atributo especial na posse do indivíduo, descreve-se na vivência egoísta do Eu, afirmada pela fruição da sensação, fonte da vontade.

A relação do Eu e Outro, onde não há participação, nem correspondência – afirmativa ou negativa – porque não é alérgica à alteridade, torna-se perceptível na Verdade: "o Mesmo só pode juntar-se ao Outro nas vicissitudes e nos riscos da procura da Verdade"⁴⁰.

A Verdade "não recupera a «distância», não chega à união do cognoscente e do conhecido"⁴¹, assenta, sim, no suscitador do desejo, que não procura o que lhe falta, isso seria

³⁹ *Ibidem*, página 45.

⁴⁰ *Ibidem*, página 48.

⁴¹ *Ibidem*, página 48.

afirmar a relação pela posse, de uma relação completamente intangível. O Eu, autónomo, tende para a Verdade "onde o ser separado do outro não se afunda nele, mas lhe fala" ⁴².

A linguagem, onde o Eu constrói a sua relação com o Outro, é relação de Verdade, categoria fundamental da ideia de Infinito, que Deseja o Outro. O infinito é infinito na medida em que o Desejo é rosto e não porque se afigura "um objecto imenso, que ultrapassa os horizontes do olhar"⁴³.

A Verdade suscita o movimento de Desejo pelo Outro, distinto do processo de desvelamento abordado por Platão na sua obra "Fedro", mas de revelação onde a "coincidência do expresso e daquele de exprime, manifestação, por isso mesmo, privilegiada de Outrem, manifestação de um rosto para além da forma"⁴⁴.

Neste ponto, Levinas apresenta a Verdade como a linguagem presente no rosto do Outro, mais concretamente no seu olhar. O Outro mantém-se na sua absoluta franqueza pela presença de "quem luta sempre de rosto descoberto" ⁴⁵, pela coincidência entre aquele que se revela e o que é revelado, isto é, Verdade.

O Outro não é aquele que Eu compreendo, mas com quem o Eu fala. Esta relação, discurso, exige uma permanente relação de verdade, contudo, nem todo o discurso é exterioridade porque, por vezes, este é elaborado usando de manha com o próximo. Esta realidade evidencia-se quando procuramos, por meio da retórica - que não deixa de ser discurso -, suscitar do Outro um sim, violentando-o porque exigimos dele uma resposta, fruto da manipulação que a retórica estabelece. Neste contexto, o Outro não é abordado de frente, mas, como diz Levinas, "de viés"⁴⁶.

O Outro que se expressa, fá-lo na relação de frente a frente onde a dominação está fora do alcance do Eu atendendo que o Outro é outrem, ser separado do Eu. No discurso do frente a frente onde não há domínio, mas expressão, o Outro revela-se como é, e não como Eu quero que seja, realidade a que o autor denomina de justiça⁴⁷. Assim, é necessário que o discurso, abandonando a retórica, tome a justiça como a via

⁴² *Ibidem*, página 50.

⁴³ *Ibidem*, página 50.

⁴⁴ *Ibidem*, página 54.

⁴⁵ *Ibidem*, página 55.

⁴⁶ *Ibidem*, página 59.

⁴⁷ Cf. *Ibidem*, página 61.

onde a verdade se manifesta, reconhecendo em outrem o mestre que "luta sempre de rosto descoberto"⁴⁸.

Só quem é diferente, distinto do Eu, pode ensinar. Quem é igual nada de novo pode trazer à vida, atendendo à repetição daquilo que o Eu tem já, visto ser igual. O Outro, por sua vez, absolutamente estranho, na sua nudez, isto é, sem qualquer artifício ou ornamento, logo como verdade, relaciona-se com o Eu e é capaz de o instruir⁴⁹.

Neste momento, da reflexão do autor, dá-se uma profunda revolução no modo como Levinas apresenta a relação do Eu e Outro. Mantendo a heterogeneidade relacional do Eu e Outro, clarifica a mesma desenvolvendo o conceito de dom, enquanto abolição da propriedade inalienável do mundo do Eu diante da presença de Outrem⁵⁰.

A vivência solipsista do Eu estremece, diante do olhar do Outro - nu, estranho, estrangeiro - orientando-o ao reconhecimento de outrem. Nesta atitude, o Eu, que se identifica na fruição do seu mundo, no seu egoísmo, coloca "em questão a alegre posse do mundo"⁵¹ e, até, "abole a propriedade inalienável da fruição"⁵². A nudez do Outro, constitui-se como princípio que lhe concede o direito a tudo, não enquanto necessidade, mas porque esta nudez se torna penúria - o rosto nu, revelação da verdade, expressou-se ao Eu (deu-se, não guardando nada para si) - que suplica e exige, diante da qual o Eu dá. Este dar, novamente distinto do dar material e físico, é oferecido "ao mestre, ao senhor, àquele que se aborda como «o senhor» numa dimensão de altura"⁵³.

O Outro, na sua alteridade e estranheza, manifesta-se como livre, pois só na liberdade os seres podem ser estranhos⁵⁴.

⁴⁸ *Ibidem*, página 55.

⁴⁹ Cf. *Ibidem*, página 63

⁵⁰ Cf. *Ibidem*, página 65.

⁵¹ *Ibidem*, página 65.

⁵² *Ibidem*, página 66.

⁵³ *Ibidem*, página 65.

⁵⁴ Cf. *Ibidem*, página 63.

2.2 – A Liberdade levinasiana

Chegados a este ponto da reflexão de Emmanuel Levinas, somos transportados a uma nova compreensão da realidade da liberdade.

Durante muito tempo, o pensamento filosófico gravitou em torno da ideia que a liberdade era fundamento de si mesma, atendendo esta, apenas e só, à sua espontaneidade, cujo resultado se traduz num estado em que nada a pode limitar.

Podemos ver esta realidade em dois exemplos paradigmáticos da tradição do pensamento filosófico do Ocidente: no idealismo alemão, mais concretamente em Hegel e no humanismo existencial de Jean-Paul Sartre.

No sistema hegeliano, onde é desenvolvida a dialéctica da reciprocidade, não se olha para a causa enquanto geradora de um efeito, mas o próprio efeito é em si mesmo necessário para aquela determinada causa, estruturando o processo de regresso a si mesmo como auto-causação⁵⁵.

A causa constitui-se como fundamento de si mesma, enquanto se plasma no seu efeito. Assim, a liberdade é autodeterminação enquanto manifestação em todos os estádios da história, pois o exercício da liberdade é o exercício de si. Ser livre é ser em si mesmo, ou nas palavras de Hegel "sou livre enquanto estou comigo mesmo"⁵⁶.

A dimensão de liberdade adquire uma força e exercício maior no ser humano à medida da consciencialização desta sua faculdade⁵⁷. O ser humano, na sua existência, vai desenvolvendo gradualmente a compreensão de liberdade que o afecta, de tal modo que nada o impedirá no exercício da mesma.

Sartre aprofunda ainda mais a tematização da liberdade apresentando o ser humano necessariamente livre, isto é, a liberdade não é uma realidade que se conquista num processo cronológico de história pessoal, ela é constitutiva da essência humana.

⁵⁵ Cf. SOUZA, José Tadeu Batista – *A Impugnação da Liberdade em Levinas*. *Ágora Filosófica*. Ano 1, nº1. Universidade Católica de Pernambuco: Pernambuco, 2001, página 142.

⁵⁶ *Ibidem*, página 143.

⁵⁷ Cf. *Ibidem*, páginas 144 – 145.

Este autor assume a liberdade como elemento basilar da ontologia humana, atendendo à ideia de que esta não é alcançada na existência, o Homem ou é livre ou não é (existe)⁵⁸. Ser livre, para Sartre, é estar condenado à liberdade⁵⁹.

Todavia, esta espontaneidade (presença e acção), aparentemente ilimitada, manifesta-se como realidade ingénuo, porque se encontra aprisionada em si mesma e assume o outro reduzido a si. Levinas, reconhecendo esta evidência, propõe como solução de superação dessa ingenuidade a impugnação da livre espontaneidade, acção à qual dá o nome de Ética. O Eu diante do Outro descobre a sua imperfeição e limitação atendendo à irreducibilidade do Outro ao mesmo.

A espontaneidade deve ser colocada em questão, atendendo ao facto de assumir simplesmente os impulsos e os movimentos repentistas do ser humano numa situação de totalização. Porquê? Porque a acção do Eu, baseada neste nível altitudinal, não concebe o Outro na sua revelação transcendente, sendo objecto, ou seja, totalizado no Eu. O único caminho possível para uma liberdade coerente consigo mesma é o desenvolvimento de uma consciência da indignidade do Eu, nascente das suas atitudes plasmadas pela vontade de dominar e possuir o Outro, quando ilusoriamente defende a sua liberdade. Isabel Baptista aclarando este caminho, apresentado por Emmanuel Levinas, traça-o segundo um dinamismo específico alicerçado no reconhecimento da indignidade que o Eu é capaz. Este processo não remete a liberdade ao fracasso, como poderia aparentemente indicar. Instiga, sim, a liberdade a realizar-se numa procura infinita em agir responsabilmente diante da solicitação do Outro⁶⁰.

Levinas apresenta, então, a Ética como filosofia primeira, partindo da vergonha que o Eu sente diante do Outro devido à imoralidade possível. Esta vergonha possibilita ao Eu a necessidade de justificar a sua liberdade no acolhimento ao Outro (pois a liberdade não pode justificar-se por si mesma como apresenta Hegel) verificando a violência e arbitrariedade de que o Eu é capaz⁶¹. Existir também não equivale a estar condenado à liberdade, como diria Sartre, mas no esforço de justificar a liberdade exercida na

⁵⁸ Cf. *Ibidem*, página 146.

⁵⁹ Cf. *Ibidem*, página 147.

⁶⁰ Cf. BAPTISTA, Isabel – *Capacidade Ética e Desejo Metafísico. Uma interpretação à razão pedagógica*. Biblioteca de Filosofia nº 14. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2007, página 131.

⁶¹ Cf. LEVINAS, Emmanuel – *Totalidade e Infinito*, páginas 73 – 74.

existência, acolhendo o Outro e, ao mesmo tempo, reconhecendo a sua infinitude, descobrir que a liberdade do Eu não é igual à liberdade do Outro, mas absolutamente inferior devido à sua transcendência e alteridade: “a sua liberdade, pelo contrário, é uma superioridade que vem da sua própria transcendência”⁶².

A revelação, concretizada pelo Outro, não leva a um processo de conhecimento: eu sei que o outro é livre ou mais livre do que eu. Ficar neste domínio colocaria o risco de uma totalização entre dois mundos intangíveis, manifestação do imperialismo do mesmo que procura dominar e possuir. "Outrem impõe-se como uma exigência que domina essa liberdade" ⁶³. Ser livre, no pensamento levinasiano, defende Isabel Baptista recuperando Derrida, é um desafio constante para o Eu, não só pela solicitação operada pelo Outro, mas também pela infinita necessidade de ultrapassar tudo o que se apresenta ao nível do saber e do poder, evitando a tensão de domínio do Eu em relação ao Outro⁶⁴.

A presença do Outro é oportunidade para o Eu se colocar em questão, devido à sua imoralidade, constituindo relação que não choca com a sua liberdade, pois o Eu continua egoísmo e o Outro transcendente, mas afirmando a total ruptura de participação estruturada no carácter ateísta do Eu e na manifestação frente a frente com o Outro. Esta relação, sempre motivada pela procura da verdade, conjuga no Eu duas facetas da liberdade: liberdade crítica diante da injustiça que a sua espontaneidade é capaz; liberdade justificada que atua rectamente (moralmente) diante da liberdade do Outro⁶⁵.

Levinas, cujo intuito não se fixa na formulação de uma definição - estruturação de um conceito - sobre a liberdade, procura antes apresentar o itinerário em que a liberdade se torna justa, isto é, justificar a liberdade, encontrando a liberdade enquanto responsabilidade do verdadeiro⁶⁶. Aí, a liberdade não tem a última palavra, pois não é auto-fundante de si mesma, porque o Eu não se encontra sozinho, está em relação com o Outro, que é Mestre, exercendo a sua função: colocando-a em questão⁶⁷.

⁶² *Ibidem*, página 76.

⁶³ *Ibidem*, página 77.

⁶⁴ Cf. BAPTISTA, Isabel – *Capacidade Ética e Desejo Metafísico*, página 132.

⁶⁵ LEVINAS, Emmanuel – *Totalidade e Infinito*, página 78.

⁶⁶ Cf. *Ibidem*, página 91.

⁶⁷ Cf. *Ibidem*, página 92.

Paradoxalmente, a minha liberdade não termina quando começa a do Outro, começa precisamente do confronto com essa liberdade absolutamente distante da minha, exercendo a função de justificar, colocando em questão a espontaneidade ingénuo, que não é liberdade, antes um fruir desordenado e possessivo do Eu que anseia dominar o Outro. É nesta impugnação à liberdade que a reflexão, ou sendo fiel ao autor a justificação, permite chegar ao exercício da liberdade.

A liberdade exprime-se pela verdade que o Outro concede ao Eu pela linguagem, exercendo a função de Mestre, conservando intocável a sua estranheza. Ela, a liberdade, não se justifica por si mesma, só o Outro, que coloca em questão a acção do Eu, enquanto injusto, violento e imoral, o ajuda a encarar a liberdade como exercício soberano da verdade, abandonando o solipsismo existencial, baseado no fruir espontâneo do Eu. Ser livre não é ser ilimitado, orientando indiscriminadamente a existência. É sim reconhecer o fracasso da sua impossibilidade de dominar e possuir o Outro distante, respeitando a sua alteridade.

Contudo, a vida não é abstracção, não se processa no mundo das ideias de Platão. Ela existe e concretiza-se na história, no tempo e espaço onde o ser humano se realiza e exerce, com naturalidade, a liberdade. É neste mundo, e não noutra imaginário, que se concretiza o seu ateísmo, rupturo com a totalidade, e conseqüentemente afirma a sua identidade, demonstrando e vincando a sua existência como senhor de si, à medida do domínio e da posse dos "artefactos" e conquistas do seu mundo, da sua casa. Esta realidade, por um lado, fundamental para a definição da sua identidade, não o deixa liberto da posse em que se encontra alicerçado. Desta clarificação, torna-se evidente, para o exercício da liberdade, a exigência de se "libertar da própria posse que o acolhimento da casa instaura"⁶⁸.

Ser livre é abrir o mundo que possuo à relação e dar aquilo que é meu. "Dar o que possuo"⁶⁹ não é destruir a alteridade do Outro, nem negar a singularidade do Eu. Dar é a extrapolação da fruição e da posse, acolhendo no meu mundo o Outro. Só deste

⁶⁸ *Ibidem*, página 164.

⁶⁹ *Ibidem*, página 164.

acolhimento ao Outro, o Eu pode encontrar no seu rosto indiscreto o processo de questionamento da sua liberdade.

Diz Levinas "nenhuma relação humana ou inter-humana pode desenrolar-se fora da economia, nenhum rosto pode ser abordado de mãos vazias e com a casa fechada: o recolhimento numa casa aberta a Outrem - a hospitalidade - é o facto concreto e inicial do recolhimento humano e da separação, coincide com o Desejo de Outrem absolutamente transcendente"⁷⁰. Desta relação de dádiva desinteressada, onde o Eu não encontra se não a impugnação da sua liberdade, princípio fundante do exercício livre do ser humano, o Eu não pode esperar nada em troca, caso contrário a separação estaria novamente encerrada no processo dialéctico da reciprocidade fixista do dar para receber. Em sintonia com esta ideia, Carlos Torres Almeida, no seu estudo sobre Emmanuel Levinas desenvolvido em "Da Indiferença à Proximidade", sustenta que a relação com o Outro quando se fundamenta na mera reciprocidade do receber para dar, acaba por circunscrever-se numa infinita expectativa, podendo nunca iniciar-se verdadeiramente⁷¹.

Na perspectiva de Levinas, defende Carlos Almeida, o Outro, mesmo quando me olha com indiferença, introduz com a sua presença uma assimetria Ética que obriga o Eu a responder, a responsabilizar-se pelo Outro sem esperar nada em troca: "O outro que me surge como rosto, que me olha através de um desnivelamento metafísico, impele-me a entender a sua miséria e o seu grito de justiça, levando o eu a descobrir-se como responsável, simultaneamente como mais e como menos que o ser que se apresenta no rosto pelo que, lembrando as minhas obrigações"⁷². É a imprevisibilidade do Outro que sustém a separação, nunca alérgica à alteridade, porque livre.

A linguagem surge como itinerário de comunicação, não pela palavra proferida, mas porque coloca em comum o mundo até então exclusivo do Eu⁷³.

Por outro lado, se a liberdade se concretiza no espaço, ela está também ligada ao vector do tempo, enquanto previsão da violência do Eu. A liberdade actua "iminentemente

⁷⁰ *Ibidem*, página 166.

⁷¹ Cf. ALMEIDA, Carlos Manuel Torres – *Da Indiferença à Proximidade. Contributo de Emmanuel Lévinas para uma nova ética*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2007, páginas 110 e 111.

⁷² *Ibidem*, página 112.

⁷³ Cf. LEVINAS, Emmanuel – *Totalidade e Infinito*, página 168.

através do tempo que ainda resta"⁷⁴, antecipando a acção de fruição do Eu que se torna imoral. O tempo futuro, a que nos referimos, não é uma fuga ao momento presente, realidade alienante destruidora da singularidade do Eu, antes o instaurar de uma relação entre o Eu e o que há-de vir, o qual, marcado simplesmente pela arbitrariedade e espontaneidade, se manifesta injusto, imoral e violento. Para o exercício pleno da liberdade, isto é, para o Eu "ser livre é ter tempo para antecipar-se à sua própria queda sob ameaça da violência"⁷⁵.

Todavia, o tempo, para além de arauto da violência do Eu, construindo a impugnação à liberdade arbitrária e ingénua, é também momento de sofrimento do qual é impossível escapar. Não vemos aqui qualquer defesa em prol da predestinação ou apologia ao destino apresentando a vida, encerrada na linearidade já estabelecida anteriormente, onde o Eu apenas deixaria fluir as suas "decisões" sem escolher verdadeiramente.

A impossibilidade da fuga ao sofrimento é realidade intrínseca ao ser humano, partindo do princípio inegável da sua criaturalidade e finitude, ao não ser infinito e ao desejá-lo, não por falta de algo pois "o Desejado não o cumula, antes lhe abre o apetite"⁷⁶, o Eu está inevitavelmente confrontado com o sofrimento. "Pelo sofrimento, o ser livre deixa de ser livre, mas, não-livre, é ainda livre"⁷⁷ se for capaz de orientar a sua vontade pela prática e procura activa da esperança realizada na paciência. O Eu exerce a prova suprema da liberdade no sofrimento paciente, pois quando se deixa guiar pelo ódio, exercendo violência, inicia um ciclo insaciável porque se torna insatisfeito precisamente quando não o está, pois o ódio nunca se completa⁷⁸. Na paciência o exercício livre encontra a superação, e não a destruição do egoísmo, "deslocando o centro da gravidade para fora dele a fim de querer como Desejo e Bondade que nada limita"⁷⁹ e, por isso, o pode saciar.

É, também, no tempo que o Outro ensina o Eu, como Mestre que é, pela linguagem no questionamento da sua arbitrariedade, veleidade de liberdade, construída numa relação Ética. Contudo, a legislação, enquanto orientadora do agir humano e consequentemente da

⁷⁴ *Ibidem*, página 235.

⁷⁵ *Ibidem*, página 235.

⁷⁶ *Ibidem*, página 20.

⁷⁷ *Ibidem*, página 236.

⁷⁸ Cf. *Ibidem*, página 237.

⁷⁹ *Ibidem*, página 238.

sua liberdade, pode construir liberdade, mas nunca como a praxis do ensinamento da epifania do rosto do Outro. A lei orienta e prescreve o agir humano para instaurar sociabilidade e evitar a violência e a posse do Outro. Porém, constrói uma verdade grosseira que no interior do Eu não manifesta verdadeira liberdade. Porquê? Porque o Eu age apenas em função da força da lei, de um impedimento judicial, mas na possibilidade da não coacção continua a actuar violentamente⁸⁰ como expressa magnificamente a parábola de Gíges de Platão, de tal modo que a "insegurança do amanhã, a fome e a sede, riem-se da liberdade"⁸¹, visto esta só se exercer livremente, justamente, a partir do ensinamento que brota da relação frente a frente com o Outro.

Por detrás da linha recta da lei, impossível de atingir verdadeira justiça, eis que o ensinamento do Outro provoca a entrada e o exercício da autêntica liberdade pela bondade, extrapolando a insaciável violência e ódio que o Eu é capaz, mesmo coagido pela lei⁸². O Eu, esclarece Isabel Baptista, perde a intolerável inocência, marcada pela não responsabilização, cuja aplicação se encontra na prática impessoal de uma lei exterior e formal quer ao nível da moral quer ao nível judicial, pois a responsabilidade, anterior a qualquer decisão tomada pelo Eu, é anarquicamente solicitada pelo Outro⁸³.

A liberdade, enquanto processo de separação da sua arbitrariedade, manifesta-se na relação com a exterioridade que o Outro é. A liberdade não se justifica a si mesma, só do olhar do Outro, da relação de exterioridade com o Outro, é que o Eu se assume como livre: em primeiro lugar, porque o Eu não procura apropriar-se do Outro conhecendo-o; em segundo, não procura participar no Outro que é transcendente, procura sim abordar o Outro pondo em questão a liberdade imoral que em si é capaz.

Neste processo de justificação da liberdade não entramos por um caminho de irracionalidade ou de misticismo, desenvolve-se, pelo contrário, uma relação de respeito apresentando à liberdade uma exigência infinita, pois "não teria havido para a liberdade maior escândalo do que descobrir-se finita"⁸⁴.

⁸⁰ Cf. *Ibidem*, página 240.

⁸¹ *Ibidem*, página 239.

⁸² Cf. *Ibidem*, páginas 243 – 244.

⁸³ Cf. BAPTISTA, Isabel – *Capacidade Ética e Desejo Metafísico*, página 133.

⁸⁴ LEVINAS, Emmanuel – *Totalidade e Infinito*, página 300.

A liberdade não se justifica na sua consciência, mas numa exigência infinita da relação que estabelece com o Outro transcendente, impelindo o Eu para esse Desejo, sempre infinito, que o afasta da arbitrariedade e o coloca na relação moral, de tal modo que o próprio Levinas afirma "a moral não é um ramo da filosofia, mas a filosofia primeira"⁸⁵.

Consolidando o papel da liberdade na vida do ser humano, Levinas sublinha a importância do bem e da responsabilidade enquanto estruturas essenciais para a aplicação da liberdade. Usualmente encontramos, na reflexão sobre a liberdade, o bem como uma decisão a implementar no exercício na liberdade, logo uma actividade marcada pelo *à posteriori*. Todavia, segundo a visão do autor, o bem investe a liberdade, não o contrário, pois o Eu não procura o bem enquanto necessidade, o "bem escolheu-me antes mesmo que eu o tivesse escolhido"⁸⁶. Diante desta afirmação podemos colocar a dúvida, também adoptada por Carlos Almeida, sobre a hipótese de violação da liberdade constituída pela eleição ou necessidade corporizada pelo bem⁸⁷.

Levinas, antecipando esta modalidade de interpretação das suas palavras, aclara o seu pensamento expondo que a liberdade não fica afectada diante do bem suscitado pelo Outro, pelo contrário é esse mesmo bem que investe a liberdade, aclarando o seu sentido ao mesmo tempo que a afasta da arbitrariedade ingénua derivada da injusta tensão que procura dominar o outro.

Mais uma vez torna-se evidente a afirmação da ruptura do Eu diante da possibilidade de totalização, possível pela presença do bem no Eu, tornando-o irrepetível e transportando-o para fora das fronteiras cerradas colocadas pela história. Viver ou deixar fluir os seus dias, nos limites da história, é deixar circunscrever a liberdade à sua espontaneidade conduzindo a sua experiência diante do Outro por um itinerário imoral, violento e injusto. Não só porque, deste modo, o Eu procura dominar o Outro, mas também porque vê encerrar a sua liberdade numa passividade contemporânea, com aparência

⁸⁵ *Ibidem*, página 302.

⁸⁶ IDEM – *De outro modo que ser ou para lá da essência*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011, página 32.

⁸⁷ Cf. ALMEIDA, Carlos Manuel Torres – *Da Indiferença à Proximidade*, página 113.

ilimitada, cujo efeito é a exposição da sua vulnerabilidade⁸⁸ pois "esquece aquilo que é melhor que o ser, ou seja, o Bem"⁸⁹.

Todavia, o Eu não está sozinho. O Outro, que se revela diante dele, para além de lhe manifestar a injustiça da sua liberdade quando segue a arbitrariedade, exprime-se como uma outra liberdade declinando ao Eu a responsabilidade por Outrem⁹⁰. Esta responsabilidade permite ultrapassar o impasse colocado pela tradição filosófica ocidental ao assumir a consciência, ontologia e gnosiologia enquanto realidades exclusivas da actividade da espiritualidade⁹¹. O Outro não pode ser tematizado como um objecto, diante do qual o posso conhecer, atestar a sua existência ou manifestar a sua realidade pelo simples facto de estar em sintonia com a minha consciência. Se o Outro estivesse a este nível não se manifestaria a distinção do Eu na sua singularidade e a totalização materializar-se-ia.

Por outro lado, a responsabilidade é o princípio da singularidade do Eu, manifestada na relação com o Outro, contudo, a relação é anterior a qualquer compromisso⁹². A anterioridade da relação revela ao Eu a sua insubstituível presença atendendo ao sentido que possui: o Eu é imputado pelo Outro com uma responsabilidade única, mas não singular, isto é, só Eu posso ser responsável pelo Outro e de todos os Homens, inclusivamente daqueles que não conheço⁹³. Esta responsabilidade compreende uma expressão nas palavras do autor, "an-arquica", sem qualquer origem de eleição da minha subjectividade, funcionando numa espécie de desordem porque está inscrita no Eu. Realidade chocante que faz do Eu uma subjectividade atrasada em relação ao mundo, sentindo que este não é resultado dos seus projectos, pois é anterior a ele⁹⁴.

Diante de todo este desenvolvimento, podíamos ser levados a pensar a responsabilidade como expressão alienante para o Eu, fazendo dele um escravo diante do Outro. Todavia, o resultado é precisamente o contrário, pois na sua responsabilidade pelo

⁸⁸ Cf. LEVINAS, Emmanuel – *De outro modo que ser ou para lá da essência*, página 93.

⁸⁹ *Ibidem*, página 39.

⁹⁰ Cf. *Ibidem*, página 33.

⁹¹ Cf. *Ibidem*, página 116.

⁹² Cf. *Ibidem*, página 125.

⁹³ Cf. *Ibidem*, página 117.

⁹⁴ Cf. *Ibidem*, página 138.

Outro, fundamento da sua liberdade, expressa-se a afirmação da sua identidade através da insubstituível tarefa que a responsabilidade lhe traz⁹⁵.

A defesa de uma liberdade sem responsabilidade, defendida por autores como Fink ou Jeanne Delhomme, é completamente descabida ao mesmo tempo que destruidora da singularidade do Eu: assumindo a arbitrariedade concretiza-se a totalização⁹⁶. O Bem, presente no sujeito, incumbe-o de se aproximar do Outro, o que supõe a distinção na separação, extrapola o simples desejo que o Bem suscita e inclina o Eu na responsabilidade para o Outro⁹⁷. Contextualiza-se, então, segundo Isabel Baptista, o conceito de messianismo transmitindo, muito mais do que a expectativa da vinda de um ser extraordinário, a configuração de todo o género humano no compromisso da responsabilidade. O messias sou Eu no momento e ocasião, livremente assumidos, de responsabilidade pelo Outro⁹⁸.

A este nível, a liberdade assume-se como liberdade finita, visto que não é a liberdade que conduz à responsabilidade, é sim a responsabilidade que conduz à liberdade, numa tarefa semelhante ao de um ente divino em que o Eu deve "suportar o universo - carga esmagadora, mas desconforto divino"⁹⁹, mas ao mesmo tempo, preserva a sua exigência infinita.

O Desejo Infinito reforça-se por esta responsabilidade que olha o Outro como verdadeiro estrangeiro. O Eu, ao contrário do que se poderia pensar, não age em função de um determinado altruísmo, enquanto ímpeto de si, mas assume o sofrimento na autêntica responsabilidade pelo Outro. Desta afirmação não podemos retirar a ilusória ideia de um Eu masoquista, fruto de uma desenfreada busca de dor e sofrimento infligido pelo Outro com o intuito de se gloriar em ter alcançado, deste modo, uma individualidade e, daí, a superioridade existencial.

Este pensamento erróneo, assumido por inúmeros ao longo da história, esteve na base da actuação de um grupo que ficou conhecido por "Circoncellions". Este movimento extremista, de origem donatista, defendia como ideal de vida a imagem apocalíptica dos

⁹⁵ Cf. *Ibidem*, página 122.

⁹⁶ Cf. *Ibidem*, página 132.

⁹⁷ Cf. *Ibidem*, página 139.

⁹⁸ Cf. BAPTISTA, Isabel – *Capacidade Ética e Desejo Metafísico*, página 134.

⁹⁹ LEVINAS, Emmanuel – *De outro modo que ser ou para lá da essência*, página 138.

mártires, pensado que o suicídio ou a violência padecida pelos grupos responsáveis da magistratura romana, muitas vezes motivada pela provocação dos mesmos "Circoncellions", eram alternativas válidas diante do facto dos seus adversários não lhes infligirem a morte ou o castigo físico espontaneamente¹⁰⁰.

O sofrer, no contexto da explanação da liberdade no pensamento levinasiano, assume uma transferência desinteressada diante do Outro, só possível pela passagem do insulto sofrido à responsabilidade pelo perseguidor, que mais do que uma expiação pelos outros é a expiação original, an-arquica, porque anterior a qualquer iniciativa da vontade¹⁰¹.

A noção de liberdade infinita exprime-se, assim, não numa limitação exterior, impeditiva à acção do sujeito, antes na limitação do querer arbitrário e espontâneo do Eu, que, por isso, se assume como processo infinito. Poder-se-ia pensar, ainda, que esta "definição" implicaria o exercício de uma liberdade absoluta que encontra as barreiras num campo limitado. Todavia, a limitação da definição ultrapassa os possíveis muros, erigidos à volta do sujeito, declinando no Eu a inegável responsabilidade que nele habita.

O Eu, com a responsabilidade para o Outro, encontra-se como insubstituível, verdadeiro eleito de uma relação que extravasa toda a participação. A responsabilidade vai mais longe, ela implica a própria substituição¹⁰².

Neste ponto da reflexão, torna-se pertinente inquirir o modo de preservar a singularidade, assente na diferença e separação, do Eu desenvolvido pelo autor, ao mesmo tempo, que declara a substituição. A substituição não implica *miscigenação* de níveis, princípio de totalidade: "A substituição liberta o sujeito do tédio, ou seja, do encadeamento a si no qual o Eu sufoca em si, em virtude da forma tautológica de identidade, e procura ininterruptamente a distração do jogo e do sono numa trama sem deterioração"¹⁰³.

¹⁰⁰ Cf. DI BERARDINO, Angelo – *Dictionnaire Encyclopédique du Christianisme Ancien*. Volume I. Paris: Les Editions du Cerf: 1990, página 493.

¹⁰¹ Cf. LEVINAS, Emmanuel – *De outro modo que ser ou para lá da essência*, página 134.

¹⁰² Cf. *Ibidem*, página 141.

¹⁰³ Cf. *Ibidem*, página 141.

Deste modo, a substituição parte da afirmação da singularidade do Eu porque é a minha substituição, e só sendo minha é que pode ser substituição ao próximo. O Eu pode substituir todos, mas ninguém me pode substituir¹⁰⁴.

Neste processo, é necessário destacar a característica de desinteressamento aplicada à substituição, sendo o Eu responsável pelo Outro sem esperar reciprocidade da sua acção. Para reforçar esta ideia, Levinas recorre a uma citação eloquente de Fiodor Dostoievsky da sua obra “Os Irmãos Karamazov” onde se afirma: “Somos todos culpados de tudo e de todos perante todos, e eu, mais do que os outros”¹⁰⁵.

Eu sou o mais culpado de todos porque sou responsável por todos, mesmo quando a acção não é minha porque me substituo a todos. Esta é a condição para o Eu ser livre, pois a sua liberdade não se perde na arbitrariedade empírica, mas vinca-se no fracasso, substituição, em relação ao Outro.

Ser livre é suplantar o movimento que tende a conquistar, ou a possuir, uma liberdade, só possível quando o Eu impugna a sua própria liberdade sem esperar nada em troca, ainda que esta realidade lhe possa custar a vida. Caso esta venha a acontecer, é afirmação da unicidade do Eu. Porquê? Em primeiro lugar, afirma a sua singularidade: assume a substituição ao Outro e, nessa medida, afirma-se porque ninguém pode substituir outrem se este estiver no mesmo nível do Eu. Em segundo, possui um sentido, não se perde na totalização, mas encaminha-se pela liberdade de livremente impugnar a livre arbitrariedade.

Ser livre não é simplesmente fazer o que se quer, é querer ser justo no que se faz, só possível na verdade que o Outro me concede. Olhar a liberdade sob este prisma é introduzir na filosofia ocidental uma abordagem revolucionária atendendo ao facto de Levinas conceder o primado à responsabilidade diante da própria liberdade. Podemos afirmar com Isabel Baptista que esta perspectiva se configura como uma “liberdade difícil”, no entanto, permite uma compreensão “reconhecidamente mais autêntica porque despojada do egoísmo e, nessa medida, então, legítima”¹⁰⁶.

¹⁰⁴ Cf. *Ibidem*, página 142.

¹⁰⁵ In: LEVINAS, Emmanuel – *Ética e Infinito*, página 82.

¹⁰⁶ BAPTISTA, Isabel – *Capacidade Ética e Desejo Metafísico*, página 136.

Com esta responsabilidade desinteressada diante do Outro, isto é, sem esperar nada em troca, manifesta-se a afirmação e a abdicação do Eu. Trata-se de um processo onde a subjectividade sai triunfante, pois afirma-se a atitude do Eu não porque reage, mas porque responde ao apelo do Outro, impugnando o que não passa de uma ingénua espontaneidade¹⁰⁷.

Para Emmanuel Levinas o exemplo paradigmático de uma experiência livre pode encontrar-se no relato da vida de Abraão, o qual demonstra uma extraordinária disponibilidade mediante a resposta assumida ao desafio que lhe é colocado. Deixar tudo e, “sozinho”, partir rumo ao desconhecido é aderir a um compromisso que ninguém pode tomar em seu lugar. Após esta opção não há como voltar atrás. É conduzir a vida, marcada responsabilmente, pelo compromisso suscitado por um apelo de exterioridade absoluta¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Cf. *Ibidem*, página 137.

¹⁰⁸ Cf. *Ibidem*, página 138.

III – Sugestão Didáctica para a Unidade Lectiva da Liberdade

Diante da análise crítica que acaba de ser exposta, estruturada mediante a abordagem do Programa e da reflexão de Emmanuel Levinas, torna-se imperioso apresentar uma sugestão académica dos diversos conteúdos para a Unidade Lectiva da Liberdade, realidade que, do nosso ponto de vista, dará valor a todo o processo presente neste trabalho. Deste modo, segue-se um quadro dividido em três secções, de acordo com os domínios do saber, onde são expressos os conteúdos fulcrais, para uma série de experiências de aprendizagem, cujo intuito se traduzirá no alcance hipotético do perfil de discente esperado para as Competências definidas no programa da disciplina.

3 – A Liberdade	Saber (Cognitivos)	<p>Polissemia da palavra Liberdade: identificação da palavra liberdade nos diversos contextos em que é usada, por exemplo: Liberdade de expressão; Liberdade de sair à noite; Liberdade da cadeia; Liberdade de fazer o que se quer; Liberdade de amar; Liberdade política; Liberdade de um passarinho.</p> <p>Definição de liberdade: elemento fundamental da identidade humana que manifesta a <u>atitude diante da responsabilidade suscitada pelo outro.</u></p> <p>Consciência moral: faculdade que permite ao ser humano entender o sentido da verdade da sua vida que tende para uma valorização: a plenitude do seu ser.</p> <p>Níveis da liberdade: primeiro nível – Físico ou material (encontra-se na possibilidade de acção); segundo nível – Social (encontra-se na possibilidade de exprimir os ideais sociais e/ou políticos aplicáveis na comunidade onde vive); terceiro nível – Espiritual (encontra-se no uso da consciência pela opção de defesa da dignidade humana enquanto geradora de pensamentos, sentimentos e acções)</p>
	Saber Fazer (Procedimentais)	<p>Liberdade na responsabilidade: <u>A liberdade é uma experiência que só o ser humano pode viver porque exige responsabilidade, isto é, uma resposta diante de um apelo realizado pelo outro.</u></p> <p>Distinção de autonomia e heteronomia: A experiência de conflitos de normas apresenta a autonomia e a heteronomia enquanto realidades que permitem ao ser humano orientar a sua vida pelas normas inscritas na sua consciência ou exteriores perdendo a sua própria decisão.</p> <p>Livre arbítrio: capacidade particular do ser humano que lhe permite escolher moralmente entre o bem e o mal, manifestando a autonomia fundamental para a responsabilidade.</p> <p>Uso da consciência moral: Manifestação da autonomia perante decisões quotidianas e o assumir da responsabilidade: - A liberdade enquanto total doação ao outro permitindo-lhe a descoberta da sua liberdade. - A liberdade enquanto capacidade de transformação total de vida rumo à construção da felicidade.</p> <p>Concretização da autonomia: Diferenciação de situações de liberdade de dependências (ex. consumo de álcool, drogas, desrespeito pela dignidade humana).</p>

	Saber Ser (Atitudinais)	<p><u>Sensibilização da vivência da liberdade:</u> A liberdade é a expressão da vivência humana, quer a nível pessoal quer social.</p> <p><u>Propostas de liberdade:</u> (filosófica ou religiosa) evitando a libertinagem é possível construir uma meta pessoal rumo à plenitude de vida (felicidade).</p> <p><u>O discernimento da consciência moral:</u> Concretização de acções que manifestam a liberdade ao ser humano.</p> <p><u>Reconhecer a liberdade</u> como caminho pessoal construído ao longo da sua vida mediante a <u>interacção com o outro.</u></p> <p><u>Opção pela liberdade:</u> Atitudes de afastamento das dependências e manipulações, construindo um estilo de vida adequado à felicidade, ajudando os outros na descoberta da mesma atitude.</p>
--	------------------------------------	---

É de destacar que o contributo de Emmanuel Levinas se encontra presente numa parte significativa dos conteúdos, o sublinhado distingue-o especificamente.

Diante destes conteúdos, a Unidade Lectiva da Liberdade poder-se-á estruturar de uma forma pedagógico-didáctica cumprindo a sua função, enquanto instrumento para o desenvolvimento de um conjunto determinado de Competências Específicas da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Este contributo procura elucidar o papel da liberdade enquanto critério de afirmação da subjectividade pessoal assumido no processo dialogal do relacionamento pessoal. Fica, deste modo, ultrapassado um itinerário de exposição da liberdade enquanto superação das dependências, apresentado com um cunho demasiado moralista e de formatação das mentalidades, não contribuindo para o desenvolvimento de uma atitude crítica face à vida.

Conclusão

Ao concluir este trabalho sobre a liberdade, recordo-me de uma história verídica narrada na minha tenra infância pela minha avó que descrevia o seu namoro com o meu avô. A Senhora Maria Augusta vivia num lugar chamado Orgal, terra que durante o Inverno ficava separada de Vila Nova de Foz Côa. O rio Côa era a razão dessa separação porque, nessa época do ano, tornava-se um verdadeiro abismo impossível de transpor devido ao nível do caudal que nesses meses o rio adquiria. Na altura ainda não existia qualquer ponte que possibilitasse a travessia do rio, obrigando o Senhor Januário Patrício a visitar apenas o seu amor durante os meses de calor. Mas quando se encontravam, a felicidade que brotava dos seus corações, coroada alguns anos mais tarde com o matrimónio, fazia esquecer todo o tempo que estiveram separados porque o encontro de um com o outro os elevava a um estado de verdadeiro êxtase, consolidando o seu amor.

Do mesmo modo, ao marcar estas últimas palavras no papel, sinto um misto de tristeza e de alegria por alcançar a meta que me tracei. Durante os últimos meses, foram muitas as horas passadas em verdadeira alegria a reflectir sobre o itinerário pedagógico-didáctico da Unidade Lectiva da Liberdade e o possível contributo do pensamento levinasiano para a consolidação do mesmo itinerário. Foram horas felizes de pesquisa sobre as diversas teorias pedagógicas, momentos de intensa discussão com amigos sobre os pormenores elaborados, enfim, toda uma temporada de crescimento pessoal quer ao nível da reflexão, quer ao nível da concretização prática das ideias que iam despontando.

A primeira grande alegria foi motivada pela desconstrução da errada ideia que possuía de Emmanuel Levinas, autor que aos meus olhos aparecia como filósofo de leitura difícil e de ideias quase impossíveis de compreender. Porém, gradualmente fui compreendendo o contexto do seu pensamento e desvelando o sentido das suas ideias, o que permitiu apresentar este contributo sobre a liberdade. É verdade que Emmanuel Levinas não elaborou um texto onde explicasse claramente e em termos precisos uma resposta para a questão que lanço na introdução deste trabalho, *o que é a liberdade*. Todavia, reconheço que ser livre, segundo o pensamento do filósofo, é ser capaz de reconhecer a violência, a injustiça e a imoralidade possível na acção do Eu, para, num

processo, que nas suas palavras ganha o nome de impugnação, aprender a ver a verdade que o Outro me suscita tronando-me responsável por ele, mesmo sabendo que nada posso esperar em troca.

Esta ideia de Levinas vem, certamente, revolucionar a filosofia ocidental, mas em especial um tempo marcado pelo individualismo solipsista como é o nosso, no qual as pessoas pensam e agem em função de si, esquecendo o carácter pessoal da sua natureza humana. A liberdade é alcançada em função da responsabilidade que temos pelo Outro e não a simples e ingénua espontaneidade de fazer o que queremos.

Pensar é perigoso, mas olhando para o ministério que me foi confiado, ser professor, prefiro correr esse risco a ver outros tomar as decisões por mim e por aqueles por quem sou responsável em ajudar a crescer e a tomar criticamente as suas próprias decisões. Eu sou racional, emocional e espiritual e por isso quero desenvolver todas as minhas capacidades. Se sei que este é o caminho mais sublime que o ser humano pode alcançar, então, porque não ajudar aqueles que me são confiados a alcançar comigo esse desafio?

Diante destas interpelações não parei, nem irei condicionar a minha acção se o que quero é o melhor para a humanidade. Não posso mudar o mundo, bem sei, mas posso contribuir para que este se vá, progressivamente, alterando, mediante a reflexão e equação de uma atitude que todos podemos tomar, em especial com esta diferente perspectiva sobre a liberdade.

O professor de Educação Moral e Religiosa Católica funciona como um verdadeiro profeta, com competências científicas, pedagógicas e humanas, que do meio do deserto clama para uma consciência do mundo que nos rodeia, dando uma proposta face à questão do sentido que todo o ser humano coloca.

Contudo, o sentimento de pesar começa também a evidenciar-se, pois tal como o meu avô tinha de regressar a casa porque a chuva podia impossibilitar o seu regresso, assim também eu, que me afasto gradualmente desta reflexão, antevejo o profundo abismo que se abre entre o dizer e o dito sobre a liberdade.

Estou consciente da realidade complexa e das implicações práticas que a liberdade introduz na vida do ser humano, evidências que por si só justificariam a constituição de

uma vasta biblioteca de contributos e pensamentos. Contudo, acredito que o presente trabalho seja, ao mesmo tempo, o ponto de partida para uma futura reflexão sobre esta temática tão profunda e significativa para o ser humano.

Termino citando Emmanuel Levinas, na entrevista redigida no livro “Ética e Infinito”, numa referência acutilante que não deixa de ser actual: “Quando situamos o outro como liberdade, pensando-o em termos de luz, vemo-nos obrigados a confessar o fracasso da comunicação, não declarámos aqui senão o fracasso do movimento que tende a conquistar ou a possuir uma liberdade”. A liberdade é assim mesmo, não é uma realidade que se conquista ou possui, é uma experiência de verdadeira identidade só possível quando o eu é capaz de responder responsavelmente (viver harmoniosamente) diante e com o outro.