

Marta Filipa F. Lopes

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E A FILOSOFIA

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário,
orientado pelo Doutor Alexandre Sá, apresentada à Faculdade de Letras da
Universidade de Coimbra

2017/2018



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E A FILOSOFIA

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E A FILOSOFIA
Autor/a	Marta Filipa F. Lopes
Orientador/a	Professor Doutor Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco Sá
Coorientador/a	
Júri	Presidente: Doutor Diogo Falcão Ferrer Vogais: 1. Doutor Luís António Ferreira Correia Umbelino 2. Doutor Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco Sá
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário
Área científica	Filosofia
Especialidade/Ramo	Ensino da Filosofia
Data da defesa	17-10-2018
Classificação	17 valores



AGRADECIMENTOS

A toda a minha família, em especial aos meus pais, aos meus avós, à minha irmã Carolina, às minhas tias, Lucília e Conceição, e ao meu primo Tiago que, com todas as suas disfuncionalidades, funcionam como suporte permanente em todos os projetos da minha vida. Desde cedo me fizeram perceber que o único caminho para mim era o da instrução e fizeram um esforço, muitas vezes hercúleo, para que pudesse receber a melhor. Obrigada.

Ao meu pai, que me inspirou com o seu carisma a fazer da vida um motivo de orgulho, a procurar ser sábia, persistente, responsável e profissional, e a fazer tudo isso sem perder o sentido de humor.

À minha mãe, para quem os sonhos nunca estão longe demais. Ensinaste-me que a vida é um mar de infinitas possibilidades, e ensinaste-me a liberdade de, nele, escolher o meu caminho.

À minha irmã, somos o exemplo de que o cão e o gato podem ser os melhores amigos. Obrigada.

Às minhas amigas Mafalda, Nicole e Vanessa que, por maior que seja a distância que nos separa, estão infinitamente presentes. Ensinaram-me que os amigos também podem ser família.

A todos os amigos que fiz na Real Tertúlia OiPolloi, que me ensinaram o valor do companheirismo. Em especial, ao Milton, pela amizade, disponibilidade e paciência, e por todos os comentários sarcásticos que as acompanharam.

À minha orientadora de estágio, a professora Elsa Maria Rodrigues, que me ensinou tantas coisas, mesmo dizendo que nada tinha para ensinar. Inspirou-me a ser leve, como ela.

À Escola Secundária Domingos Sequeira, à sua direção, e a todos os seus profissionais e alunos.

Ao Professor Doutor Alexandre Sá, cujas orientações foram fundamentais para a conclusão do Estágio e deste Relatório. Também aos professores doutores Luís Umbelino, Mário Santiago de Carvalho e Henrique Jales, cujas aulas fizeram crescer o meu amor pela Filosofia.

RESUMO

O presente relatório é referente ao estágio curricular realizado na Escola Secundária Domingos Sequeira no ano letivo 2017/2018, no seguimento do segundo ano do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário.

Nele será exposto o trabalho realizado nesse estágio curricular, assim como uma reflexão acerca da educação em Portugal e do papel que o ensino da Filosofia presta nela. Esta reflexão levará à reflexão acerca do tema principal do relatório, é ele a Inteligência Emocional e a Filosofia.

ABSTRACT

The following report concerns an internship with the duration of one year at Escola Secundária Domingos Sequeira during the 2017/2018 school year, regarding the second year of the Masters Degree in Ensino da Filosofia no Ensino Secundário.

In this report, we will expose the work processed in that intership and also a reflection concerning education in Portugal and the role that Philosophy teaching plays in it. This reflection will lead to the reflection about the main theme of this report, that is the concept of Emocional Intelligence and Philosophy.

ÍNDICE

	Página
Parte I – Relatório de Estágio Curricular	4
<hr/>	
1. Acerca do Estágio Curricular	5
1.1 Enquadramento Legislativo	5
1.1.1 Descrição da Prática Docente Supervisionada de Acordo com os Documentos da FLUC	7
1.2 Balanço do Estágio Curricular	10
1.2.1 Avaliação Objetiva	10
1.2.2 Avaliação Subjetiva	11
1.2.3 Acerca da Integração na Escola e da Relação com a Turma	13
2. Uma Reflexão sobre a Educação e o Ensino no Século XXI	15
2.1 Que Educação é Necessário Providenciar?	15
2.2 O Papel do Ensino da Filosofia no Ensino Secundário	29
2.3 A Ensinabilidade da Filosofia	35
Parte II – Investigação Teórica	49
<hr/>	
1. Inteligência Emocional – Exploração de um Conceito	50
1.1 A Inteligência e a Emoção – Evoluções na Investigação	50
1.2 A Inteligência Emocional – A Investigação de Daniel Goleman	55
2. A Disciplina da Filosofia e a Inteligência Emocional	61
2.1 A Tensão entre a Filosofia e as Emoções – Breve História de Uma Desconfiança	61
2.2 A Influência de Aristóteles: Uma Teoria das Emoções à Frente do seu Tempo	65
2.3 O Programa de Filosofia e a sua Abertura à Inteligência Emocional	70
3. Conclusão	74
4. Bibliografia	76
5. Anexos	79

PARTE I – RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR

1. Acerca do Estágio Curricular

1.1 Enquadramento Legislativo

O presente relatório refere-se ao estágio pedagógico decorrido na Escola Secundária Domingos Sequeira, em Leiria, em conformidade com as orientações constantes da documentação difundida pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), relativas ao Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, nomeadamente o Regulamento de Formação de Professores, que estipula as normas de realização, duração e frequência do referido estágio, assim como os parâmetros pelos quais é avaliado.

Estes documentos não podem deixar de se encontrar em conformidade, em primeiro lugar, com o Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro, que trata das competências profissionais para a docência, tendo como finalidade *“definir as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determina, ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio”*¹, estipulando que a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente uma habilitação profissional.

Em segundo lugar estão, também, em conformidade com o Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de Março, republicado pelo Decreto-Lei nº107/2008, de 25 de Julho, conhecido como “Processo de Bolonha”, que revê as condições de habilitação para a docência e recoloca a formação inicial de professores como um curso de 2º ciclo do ensino superior, grau esse que é considerado o mínimo de qualificação para o acesso à carreira docente.

Sem pretendermos apresentar um estudo exaustivo da legislação aplicável ao ensino da disciplina de Filosofia no Sistema Educativo Português, torna-se relevante referenciar os normativos que consideramos essenciais. Dentro destes, naturalmente, teremos de focar a Lei

¹ <https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized> Acedido em 31/05/2018.

de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada através do Lei nº46/1986, de 14 de Outubro, e alterado através da Lei nº115/1997, de 19 de Setembro, da Lei nº49/2005, de 30 de Agosto, e ainda da Lei nº 85/2009, de 27 de agosto. A LBSE que, como o nome indica, regula a educação e o ensino aplicável a todas as disciplinas, em todos os níveis de educação e ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário. É esta a lei que posiciona a Filosofia como parte integrante da Formação Geral do aluno do ensino secundário. Desta forma, e embora não refira os objetivos específicos do ensino da Filosofia no ensino secundário, a LBSE menciona os objetivos gerais propostos para a totalidade do ensino secundário, objetivos esses que propõem uma educação não meramente teórica e cientificamente acurada, mas também uma educação humanista, construtivista e crítica.

Os objetivos específicos do ensino da Filosofia no Ensino Secundário, que se orientam para essa educação humanística, são estipulados pelo Programa de Filosofia, coordenado pela Professora Maria Manuela Bastos de Almeida e homologado pelo Ministério da Educação em 22 de fevereiro de 2001, e ainda pelas orientações fornecidas pelo Ministério da Educação e pelo Instituto de Avaliação e Exames (IAVE), e como tal, foram contemplados e seguidos durante a totalidade da duração do Estágio Curricular, em particular as Orientações para Efeitos de Avaliação Sumativa Externa das Aprendizagens na Disciplina de Filosofia, homologadas em 2 de novembro de 2011. Neste âmbito importa ainda referir as Aprendizagens Essenciais, já disponíveis no sítio eletrónico da Direção-Geral da educação, para o 10.º ano. E ainda o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

Para além da legislação e orientações referenciadas, há que salientar o Decreto-Lei nº139 /2012, de 5 de julho que “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos

ensinos básico e secundário”². Este normativo foi alterado pela, primeira vez, com a publicação do Decreto-Lei nº91/2013, de 10 de julho, pela segunda vez, através da publicação do decreto-Lei nº176/2014, de 12 de dezembro, e pela terceira vez, com a publicação do Decreto-Lei n.º 17/2’016, de 4 de abril. Assim é reconhecido que no Ensino Secundário são obrigatórias as modalidades de avaliação formativa e de avaliação sumativa, interna e externa. O referido Decreto-lei é complementado pelas orientações constantes na Portaria nº 243/2012, de 10 de Agosto que define “o regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo” e “estabelece ainda os princípios e os procedimentos a observar na avaliação e certificação dos alunos dos cursos referidos no número anterior, bem como os seus efeitos.”³

Por último, e porque acreditamos numa educação inclusiva, há que referir o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro que estabelece o regime e educativo para os alunos com necessidades educativas especiais que frequentam a educação pré-escolas e os ensinos básico e secundário, permitindo, através de medidas especiais, que os alunos possam frequentar a escolaridade obrigatória com adequações curriculares e materiais.

1.1.1 Descrição da Prática Docente Supervisionada de Acordo com os Documentos da FLUC

Como referimos no ponto anterior, é também necessário, para descrever a prática pedagógica supervisionada de que trata este relatório, ressaltar as orientações fornecidas pela

² <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/178548/details/normal?!=1> Acedido em 31/05/2018.

³ <https://dre.pt/pesquisa/-/search/175162/details/maximized> Acedido em 31/05/2018.

documentação oficial disponibilizada pela FLUC, nomeadamente o supracitado Regulamento de Formação de Professores e o Plano Anual Geral de Formação.

Estes dois documentos estabelecem, para além do que já adiantámos anteriormente, que a prática pedagógica supervisionada, o vulgo estágio curricular, deve decorrer numa turma atribuída à orientadora de escola, assim como estabelece a percentagem de aulas obrigatórias, tanto a lecionar quanto a assistir, nessa mesma turma, e a obrigatoriedade de assistir, também, às aulas lecionadas pelos restantes professores estagiários do mesmo núcleo de estágio.

O nosso contacto com a Escola Secundária Domingos Sequeira iniciou-se, assim, com a Professora Elsa Margarida Rodrigues, que aceitou o papel de orientadora de escola durante o estágio, no final do mês de Setembro com uma visita das instalações da escola e uma apresentação à direção da mesma, aos restantes professores do grupo de Filosofia e às turmas atribuídas a cada uma das duas professoras estagiárias. A partir daí a presença das professoras estagiárias foi assídua nos dias de aulas dessas duas turmas, nos horários estipulados para reunião com a orientadora de escola e nos restantes horários previstos para outras atividades. Em conformidade com as diretrizes da FLUC, foi cumprida pela professora estagiária uma assistência à quase totalidade das aulas lecionadas pela orientadora de escola, num total de 7 tempos de 50 minutos semanais, tanto na turma atribuída à estagiária como numa outra turma de 11º ano, e das aulas lecionadas pela colega estagiária nessa mesma turma de 11º ano. Ao todo foram lecionadas pela estagiária 24 aulas de 50 minutos à turma do 10ºE.

Foi decidido no início do ano letivo, em conjunto com a orientadora de escola, que as aulas a ministrar a esta turma de 10º ano pela estagiária se realizariam divididas maioritariamente em duas principais rondas de aulas seguidas, permitindo assim uma continuidade temática que se entendeu ser benéfica para o ritmo de aprendizagem dos alunos. Assim, os dois principais temas escolhidos para abordar foram a Unidade dos Valores, lecionada durante os meses de Dezembro e Janeiro, e a Unidade da Experiência Religiosa, lecionada durante o mês de Maio e

início do mês de Junho. Todas as aulas foram alvo de uma prévia reflexão científico-didática e de uma planificação cuidadosa dos conteúdos a lecionar e das estratégias e metodologias mais indicadas para o fazer, de acordo com a formação que nos foi dada nas cadeiras de Didática da Filosofia, decorridas na FLUC no ano anterior, processo este sempre acompanhado pela orientadora de escola.

Também a este respeito, foram cumpridas as indicações dos dois documentos já referenciados, que estipulam a quantidade de aulas assistidas pelo orientador da faculdade, neste caso duas, onde é observado e avaliado o desempenho dos professores estagiários. Foi também cumprida a exigência da presença do estagiário em todas as atividades e reuniões agendadas e, adicionalmente, foram englobadas na prática docente supervisionada um conjunto de atividades extracurriculares, com iniciativa da orientadora de escola e das duas professoras estagiárias deste núcleo de estágio, entre elas a celebração do Dia Internacional da Filosofia, na qual a professora estagiária foi responsável por um jogo interativo realizado com três turmas do 10º ano (cf. anexo I), a orientação de um Clube de Teatro Grego (cf. anexo II) que decorreu ao longo de todo o ano letivo, e a disponibilização de horas de apoio e de esclarecimento de dúvidas aos alunos que desejaram participar.

Todo o processo de estágio foi acompanhado pelo orientador da FLUC, o Professor Doutor Alexandre Sá, assim como, no primeiro semestre deste ano, pelo Professor Doutor Mário Santiago Carvalho, com a realização dos dois Seminários previstos e realizados na faculdade. Houve também uma permanente comunicação com um outro núcleo de Estágio, com uma professora estagiária, neste mesmo ano, a decorrer da Escola Secundária de Arganil.

1.2 Balanço do Estágio Curricular

1.2.1 Avaliação Objetiva

A avaliação do estágio curricular, como já referimos acima, decorreu de acordo com as diretrizes divulgadas pela FLUC, funcionando em duas vertentes principais de avaliação. Uma delas foi a avaliação por parte do Professor Doutor Alexandre Sá, coordenador da faculdade, a partir das observações de duas aulas assistidas, uma em cada ronda de aulas lecionadas pela estagiária, e da planificação das mesmas. A segunda foi a avaliação contínua do trabalho da estagiária por parte da coordenadora da escola, a Professora Elsa Margarida Rodrigues, que acompanhou todo o trabalho de planificação e assistiu a todas as aulas lecionadas ao longo do ano letivo, assim como a todas as atividades extracurriculares dinamizadas pelas estagiárias.

Tal como aconteceu com as aulas lecionadas pela estagiária, estas duas vertentes de avaliação foram também divididas por duas rondas de avaliação, entre as quais foi realizada uma reunião de avaliação intermédia que contou com a presença do coordenador da faculdade, da coordenadora de escola, das estagiárias do núcleo de estágio de Leiria e, também, com a estagiária e a coordenadora de escola do grupo de estágio de Arganil. Nesta reunião foram, por todos os intervenientes, apresentados os relatórios de avaliação e de autoavaliação acerca das aulas decorridas na primeira ronda de avaliação.

Esta divisão e a reflexão intermédia que decorreu acerca do trabalho que já tínhamos elaborado permitiu-nos não só reconhecer com mais precisão os nossos pontos mais fortes, de forma a adaptarmos as aulas futuras com vista a aproveitar o melhor possível o seu potencial, mas principalmente compreender quais as nossas maiores dificuldades e erros, de maneira a podermos melhorá-los e evitá-los no futuro.

Foi também positivo o confronto com o trabalho que decorreu no núcleo de estágio de arganil pois uma maior partilha de experiências leva a que se consiga dinamizar melhor o nosso trabalho e, por vezes, o contacto com pontos de vista diferentes permite-nos ampliar a nossa forma de pensar e, conseqüentemente, de planificar e lecionar as nossas próprias aulas.

Desta forma a segunda ronda de aulas, decorrida no terceiro período do ano letivo, funcionou como uma segunda e melhorada tentativa de atingir o máximo do nosso potencial. Conhecendo já as nossas fraquezas apontadas nos relatórios de autoavaliação e de avaliação, entre elas a dificuldade na reformulação dos conteúdos e a necessidade na realização de mais exercícios de aplicação de conteúdos, foi nosso objetivo mitigá-las e, como tal, dirigimos as nossas planificações nesse sentido.

Assim, foi perceptível a evolução do trabalho da estagiária nesta segunda ronda de aulas lecionadas cuja avaliação, decorrida da mesma forma que a primeira, culminou numa reunião final de avaliação, que contou com a presença de todos os elementos da primeira reunião, onde foi decidida a nota final de estágio.

1.2.2 Avaliação Subjetiva

Numa vertente de avaliação mais pessoal, subjetiva e informal do decorrer do estágio curricular, faz sentido dividi-la, como o fizemos anteriormente neste relatório, em duas vertentes. São elas uma vertente de crescimento pessoal e uma segunda de crescimento profissional.

No que diz respeito à vertente de crescimento pessoal que decorreu desta experiência referimo-nos, em particular, à experiência que tivemos no contacto com alunos reais. Foi para nós um fator de crescimento inesperado pois, apesar de toda a preparação que trazíamos já como bagagem da frequência na Licenciatura em Filosofia e no primeiro ano do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, não esperávamos que fosse tão peculiar a ligação criada entre o professor e o aluno. Esta é uma ligação que se revelou, mais do que profissional, uma experiência afetiva de cuidado para com os alunos. Foi apenas na altura do primeiro contacto com a turma que se tornou presente na nossa mente um facto que, daí em diante,

não mais sairia dela, o facto de estes alunos, como todos os outros, terem o direito a um ensino de qualidade e, conseqüentemente, a constatação de que esse ensino de qualidade era, a partir desse momento, da nossa responsabilidade. Quando lidamos com alunos reais, as conseqüências de fazer um mau trabalho não incorrem apenas numa nota má ou num mau resultado para nós, incorrem na consciência de que falhámos a pessoas que de nós mereciam mais e melhor, que por algum erro nosso poderiam ter conhecido mais coisas ou atingido melhores resultados e poderiam, conseqüentemente, eles mesmo ter sido melhores.

Esta massiva responsabilidade, de que nos apercebemos no primeiro momento, apesar de acarretar alguma pressão e nervosismo, foi um fator de crescimento essencial porque nos levou a uma vontade incansável de procurar ser e transmitir o melhor que sabemos ser e transmitir.

Para além disso, e ainda a título de crescimento pessoal, o contacto com alunos entre os 14 e os 16 anos, levou-nos a um alargar de horizontes assim como a uma vontade ainda maior do que aquela com que iniciámos este mestrado de percorrer uma carreira na docência, apesar de todas as instabilidades que o paradigma atual pode causar nela.

Já numa vertente de crescimento profissional é de ressaltar a sensação permanente que sentimos, que é característica da Filosofia mas que sentimos bastante acentuada no decorrer deste estágio, uma sensação que ensinámos logo de início aos nossos alunos como a douda ignorância Socrática. Em conjunto com as responsabilidades que sentimos e com a motivação que levámos sempre ao longo do nosso percurso, e até motivada por elas, esta sensação de não conhecer o suficiente e a vontade e a necessidade de aprender mais, conhecer mais conceitos e ler mais obras, acompanhou-nos ao longo do ano letivo e, conseqüentemente, levou a um crescimento das nossas capacidades e dos nossos conhecimentos acerca da Filosofia e do ensino desta.

Assim, e apesar dos percalços que fomos encontrando no percurso, a nosso ver característicos de quem nunca vivenciou nada semelhante, a avaliação que fazemos desta experiência apenas pode ser positiva.

1.2.3 Acerca da Integração na Escola e da Relação com a Turma

A nossa integração na Escola Secundária Domingos Sequeira, e em particular as interações que conseguimos estabelecer com a nossa orientadora de escola e com os restantes professores, nomeadamente os do grupo de Filosofia, permitiram-nos perceber que a docência é mais do que uma simples transmissão, competente ou não, de conhecimentos. É sim uma integração numa comunidade escolar que traz consigo aspetos que apenas poderíamos aprender numa situação de experiência, como o foi o estágio curricular.

Percebemos que uma boa relação de trabalho, expressa tanto nas interações com os restantes professores do grupo como nas interações com a direção e os restantes profissionais da escola, é essencial para o decorrer de um ano letivo bem-sucedido. Nesta escola é claramente perceptível a relação de cooperação e de interajuda entre os próprios professores e entre os professores e a direção, assim como a motivação para, além de fornecer um ensino de qualidade dentro das próprias salas de aula, organizar atividades extracurriculares e de auxílio extra para os alunos, de forma a cultivar o interesse, a motivação e o gosto dos alunos, não só pela Filosofia, mas também pela escola, pela aquisição de conhecimentos e por um futuro percurso académico.

Segundo Lopes (2014)^{4 1}, os docentes sentem-se mais eficazes nas estratégias que conseguem implementar no trabalho colaborativo. Este tipo de trabalho tem emergido como uma boa prática, fundamental até para a construção dade uma escola de sucesso. O trabalho

⁴ Lopes, J. (2014). Educação Inclusiva: Indicadores sobre Sentimentos, Atitudes, Preocupações e Autoeficácia dos Professores. Badajoz. UNEX

colaborativo, que assenta nas relações que os professores conseguem estabelecer com outros intervenientes, sejam eles também docentes, técnicos, elementos da comunidade, familiares ou outros, está relacionado não só com a sua vontade de colaboração, mas com sentimentos e preocupações que os docentes sentem na sua prática. O trabalho colaborativo implica uma atitude que é conhecedora do discurso inclusivo.

No entanto, a aprendizagem mais gritante que efetuámos com a nossa integração nesta escola decorreu da relação que conseguimos criar com os alunos que nela conhecemos, em particular com a turma do 10ºE, a quem foram dirigidas as aulas lecionadas, e com a turma do 11ºG, cujas aulas foram assistidas quase na totalidade. Só o contacto com alunos reais, com características, personalidades, potencialidades e dificuldades reais, nos permitiu compreender na sua totalidade o que significa, de facto, ser professor e podemos afirmar que, no geral, a experiência foi fortemente positiva.

A turma que nos foi atribuída no início do estágio curricular, o 10ºE, era uma turma composta por 27 alunos, dos quais dois alunos eram repetentes e uma aluna apresentava dificuldades educativas especiais, para quem foi elaborado, pelo conselho de turma, um PEI (Plano Educativo Individual, ao abrigo do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro), de forma a responder às suas necessidades educativas. O facto de esta turma estar sob a direção de turma da nossa orientadora de escola, permitiu compreender com mais profundidade as dinâmicas que nela ocorreram ao longo do ano letivo, assim como as relações interpessoais crescentes entre os alunos que, no início do ano, não se conheciam.

Era uma turma que apresentava alguns alunos de timidez bastante acentuada que os impedia de manter uma participação frequentemente ativa, apesar de, na maioria das vezes, acompanharem de forma atenta o decorrer das aulas e os conteúdos lecionados. A crescente interação com os restantes membros da turma, assim como com a orientadora da escola e com a professora estagiária, levou a um aumento da confiança e a um melhor e mais dinâmico ambiente na turma. Ao longo do ano, e progressivamente, a turma transformou-se de uma

turma muito calma, com alunos que acompanhavam as aulas mas não participavam, mas uma turma dinâmica em que a maioria dos alunos conseguiu participar de forma ativa, quer por iniciativa própria quer quando chamados a intervir, onde foram muitas vezes aplicadas metodologias de discussão guiada e de problematização dos conteúdos com bastante sucesso. Este processo de progressão da turma, e o aumento das relações entre os próprios alunos, que foram estabelecendo entre si as normais relações de amizade e proximidade, causou também, de certa forma, um leve aumento na necessidade da intervenção da orientadora da escola e da professora estagiária no que toca às distrações ou conversas paralelas dentro da aula. No entanto, e apesar disso, a turma sempre apresentou um comportamento exemplar, mostrando sempre uma grande vontade para aprender e para que as aulas decorressem com sucesso.

2. Uma reflexão sobre a educação e o ensino no Século XXI

2.1 Que educação é necessário providenciar?

Uma reflexão sobre a educação e o ensino é passagem obrigatória para qualquer um que se proponha a construir uma carreira na docência. A educação e a faculdade de ensinar são, sem qualquer dúvida, temas incontornáveis e permanentemente atuais, uma vez que são, também absolutamente indissociáveis da natureza humana que se encontra em permanente mudança. Talvez faça sentido iniciar a reflexão explicitando melhor o significado destes dois conceitos básicos e a forma como eles se relacionam.

A educação é acima de tudo, e para além de um dos bens mais preciosos que possuímos e objeto de inúmeras teses e reflexões, inevitável. É quando a desnudamos do seu significado

formal que compreendemos que, bem ou mal, aprendemos e ensinamos naturalmente e sem esforço. Aprendemos necessariamente com o outro, num processo de imitação e de identificação ou de dissociação e, de forma tão inevitável quanto o anterior, ensinamos também, necessariamente, ao outro.

É esta inevitabilidade característica da educação e do ensino que os torna suscetível a erros e insuficiências.

Mas antes de nos concentrarmos na possibilidade da ocorrência desses erros ou insuficiências, importa distinguir estes dois conceitos, ou pelo menos distingui-los no sentido em que os utilizaremos na reflexão que aqui elaboramos. De facto muitas vezes se utilizam os termos educação e ensino de forma equivalente, atribui-se-lhes, na nossa forma de falar quotidiana, o mesmo amplo significado que já acima referimos. No entanto, referimo-nos daqui em diante a eles como conceitos diferenciados, aplicados explicitamente no contexto escolar, e já não na sua vertente mais natural de aplicação fora das instituições escolares.

O conceito de educação é alvo, devido à incansável discussão em seu torno, de múltiplas definições dadas por diversos especialistas, mas todas convergem no que toca ao significado a ela conferido pela análise etimológica da palavra. A palavra educação tem origem em termos latinos, é proveniente do verbo *educare*, que significa alimentar, criar, amamentar, e do verbo *educere*, que significa conduzir através da força.

Entenderemos o conceito de educação, então, daqui em diante nesta reflexão, como aquele referente àquilo “que alguém conquistou ao fim de um processo em que interagem a prática e a teoria, a ciência e a técnica (*tekne*), o saber e o fazer. É um processo de vida, de construção, de experimentação. Em rigor, é a passagem do ser para o dever-ser”⁵.

Já o conceito de ensino, entendê-lo-emos de uma forma mais restrita, da mesma forma que o entendia Israel Scheffler: “Ensinar pode ser caracterizado por uma atividade que visa

⁵ Sampaio, C., Santos M. e Mesquida P. (2002). Do Conceito de Educação à Educação no Neoliberalismo. *Revista Diálogo Educacional*. 3: 165-178.

promover a aprendizagem e que é praticada de modo a respeitar a integridade intelectual do aluno e a sua capacidade para julgar de modo independente”⁶.

Segundo Nérici (1985)⁷, a palavra ensino tem origem no latim, *insignare*, querendo dizer fazer preleções entre o que os outros não sabem ou sabem mal. Deste modo, e originariamente o conceito de ensino é um processo, o processo de instruir alguém a respeito do que não sabe, visando a modificação do comportamento de quem aprende, pois o ensino visa a concretização de um outro processo que lhe é indissociável, que é a aprendizagem. Assim, o ensino pode ser considerado como um processo que visa orientar o aprendente no que respeitas às competências de carácter cognitivo, afetivo e psicomotor.

Já John Passmore⁸ defende que, na maioria dos casos, ensinar significa, na realidade tentar ensinar. Isto porque o que interessa é o que os professores tentam fazer, garantindo assim a liberdade necessária que permitirá usar a expressão "ensino com sucesso".

Para este autor, é um erro procurar uma definição formal de ensino. No entanto, há que chamar a atenção para um ponto frequentemente assinalado acerca do ensino, o facto de se tratar de uma relação triádica. Para todo o X, se X ensina, deve existir alguém e algo que é ensinado por X. (Isto é verdadeiro, tanto no caso em que ensino significa tentar ensinar, como quando significa ser bem sucedido no ensino).

Passmore explica ainda que, para se ser bom professor tem, não só que se saber algo acerca daquilo que se está a ensinar, mas preocupar-se e interessar-se pelos aprendentes. Quando o professor está a ensinar seus alunos, ele estará necessariamente a ensinar os conteúdos. Assim, o desafio que é colocado pela estrutura triádica do ensino é o de conciliar o respeito pelo aluno e o respeito por aquilo que está a ensinar. Uma pessoa ensina quando transmite

⁶ Scheffler, I. (1973). *Reason and Teaching*. Hackett Publishing. Londres. p. 67.

⁷ Nérici, E. (1985). *Educação e Ensino*. São Paulo. Ibrasa. p. 5.

⁸ Passmore, J. (s/d). *Processo Ensino Aprendizagem: do conceito à análise do atual processo*. In: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/passmore.pdf>, consultado em 01-06-2018.

factos, cultiva hábitos, treina habilidades, desenvolve capacidades, desperta interesses, ensina alguém a nadar ou a apreciar música clássica, ou mostra como funciona um foguetão.

Não só na área da educação mas também em outras áreas do conhecimento, pensa-se no indivíduo como um todo (paradigma holístico). Parte-se de uma visão sistémica e portanto, amplia-se o conceito do processo de ensino-aprendizagem que se entende como um processo que é ao mesmo tempo produção e produto. O processo de ensino-aprendizagem parte de um conhecimento que é formal, curricular, e outro que é informal e provém do próprio aprendiz e a sua relação com o ato educativo, depende, pois, das características, interesses e possibilidades dos sujeitos participantes, alunos, professores e comunidade escolar.

Assim, a educação sendo um conceito vasto, não perde de vista o indivíduo que é singular contextual, histórico, particular, complexo. Pela diversidade individual e pela potencialidade que esta pode oferecer à produção de conhecimento, o processo de ensino e aprendizagem, pode entender-se como um ato que estabelece vínculos significativos entre as experiências de vida dos alunos e a oferta curricular, objeto do ensino, que a escola tem para oferecer, estabelecendo também relações necessárias para compreensão da realidade social e para mobilização em relação a novas aprendizagens. Trata-se da concretização da educação escolar. Ora, sabendo já o que podemos entender por educação e ensino, e sendo eles inerentes ao processo de formação de cada indivíduo, os seus erros e insuficiências representarão, naturalmente, consequências incontornáveis na individualidade do mesmo. Embora consideremos extremista afirmar que as insuficiências da educação condenam de forma nefasta a personalidade e o desenvolvimento de um indivíduo, podemos, no entanto, afirmar que a moldam permanentemente.

Peguemos nas palavras de Paulo Freire (1998), que afirmava que “*ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo*”⁹.

⁹ Freire, P. (1998). *Pedagogia da Autonomia*. 9ª Edição. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. p. 97.

É aqui que surge a necessidade de um sistema educativo que, para além de organizar, legislar, e, atualmente, garantir o acesso gratuito e igualitário à educação, tem que assumir uma responsabilidade moral, a responsabilidade de não apenas evitar ao máximo os erros e insuficiências na educação e no processo de ensino, mas garantir a melhor educação que é capaz de fornecer.

O encargo social da escola como instituição é fundamental para a construção de um projeto educativo eficaz e, para o fazer, a escola tem que ser entendida no seu processo de relação com as restantes instituições da sociedade, tais como a família, as religiões, os próprios media, etc., e de cimentar o seu papel entre elas. O papel da escola, ao contrário do das restantes instituições, é o de fornecer uma educação de carácter sistémico e organizado, com vista à eficiência, uma educação fundamentada na didática e na pedagogia, dirigida por profissionais especializados nesta área. É, também, o de refletir nas finalidades deste processo de educação. Como afirmava JM Ruíz (2008), *“nas escolas, o «produto final», como resultado do seu processo de formação, não é uma «mercadoria» que possa ser considerada no «mercado de força de trabalho», simplesmente pelo seu «valor de uso». É, antes de tudo, um processo de transformação humana mediante a instrução e a educação na ação que transcorre entre o professor e os estudantes, na qual, essencialmente, o primeiro ensina a aprender e o segundo aprende a aprender”*¹⁰.

O eixo central desta reflexão encontra-se precisamente aqui, coloca-se a questão de saber que tipo de educação e de ensino são, efetivamente, esses melhores que podemos fornecer.

São múltiplas as opiniões e pontos de vista acerca deste assunto, o que torna esta questão extremamente complexa. Acrescenta à sua complexidade, também, o papel das várias instituições na educação das nossas crianças e jovens, o tipo de formação de professores que é necessário cumprir, assim como a dificuldade na seleção curricular.

¹⁰ Ruíz, J.M. (2008). Os Professores deste Século. Algumas Reflexões. *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo*. **27**: 115.

Mas, em jeito de introdução, fazer uma reflexão acerca da educação, ou melhor, do melhor tipo de educação que podemos fornecer, não seria possível sem uma análise crítica da história do ensino em Portugal, em particular da sua evolução e das alterações legislativas que nos trouxeram até ao paradigma atual.

Torna-se premente, então, começar a reflexão com talvez a mais importante de todas as implementações a nível estrutural do sistema educativo português, é ela a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), implementada inicialmente em 1986 e sofrendo posteriormente alterações, das quais a última em Agosto de 2009. O que consta deste decreto de Lei é uma regularização e organização de todo o ensino aplicável a todas as disciplinas e a todos os níveis de ensino. No fundo, pretende-se com ele, para além de uniformizar o sistema português de ensino, aumentando os anos de escolaridade obrigatória e permitindo uma igualdade de oportunidades a todas as crianças nos diversos níveis, mitigar a dificuldade na seleção curricular da educação que pretendemos fornecer, de forma a que se permita orientar a formação de professores nesse sentido.

A LBSE prevê um ensino mais abrangente, colocando, por exemplo, no ensino secundário, as disciplinas de Português, Educação Física, Língua Estrangeira e Filosofia, como componente obrigatória a todos os quatro cursos científico-humanísticos do ensino secundário, designada de Formação Geral, e que acresce às disciplinas de Formação Específica de cada um deles.

As disciplinas constituintes desta componente prevista de Formação Geral nos cursos de Ensino Secundário dizem-nos muito acerca do tipo de educação que é pretendida pelo Sistema Educativo Português, que se pressupõe direcionar-se para a tal “melhor educação que podemos fornecer”. Em primeiro lugar, diz-nos que a formação completa de um aluno deve muni-lo não apenas de um domínio da língua materna mas também de uma língua estrangeira que lhe permita subsistir num mercado de trabalho cada vez mais universal. Em segundo lugar, afirma que a atividade física é, também, essencial para uma vida sã e completa, e, em último lugar, mas talvez aquele mais importante para a nossa reflexão, coloca a Filosofia como uma

disciplina indispensável para o que se supõe ser a plenitude emocional, social e cultural dos nossos jovens. Mais à frente discutiremos com mais profundidade o extremamente importante papel do ensino da Filosofia no Sistema Educativo.

Sabemos com isto, então, que a evolução do Sistema Educativo Português nos últimos anos quis diferenciar-se dos anteriores sistemas de ensino. O novo Sistema Educativo veio direcionar o ensino e a educação para uma maior amplitude curricular, focada não apenas nos direitos sociais das nossas crianças e jovens, mas também para os preparar para uma participação informada nas mais diversas vertentes da sociedade.

Todavia, basear esta reflexão acerca da educação apenas numa revisão do passado seria torná-la incrivelmente redutora, ela deve, também, contemplar uma análise do presente, orientando-se numa tentativa de compreensão das necessidades, crenças e valores da sociedade na atualidade. Só assim se poderá falar do ensino e da educação numa perspetiva mais ampla, não apenas fundamentada nos pilares da tradição, mas direcionada para o futuro, assim como o são os alunos que estes têm em vista.

Importa pensar em que é que deve consistir uma educação que responda às exigências do futuro, e isso levar-nos-á logicamente a depararmo-nos com a questão, ainda em aberto, de saber precisamente quais são essas exigências que se nos apresentarão e quais os desafios que futuramente os nossos alunos terão que enfrentar. Podemos guiar-nos pela linha evolutiva que se tem vindo a concretizar nos últimos anos, assumindo que a grande probabilidade é que ela se mantenha coerente na direção que tem vindo a tomar, nomeadamente com a evolução da tecnologia e a tendência de formar, cada vez mais, alunos altamente especializados nas suas áreas de trabalho, como o são a cada vez maior quantidade de alunos dos cursos profissionais, capazes de suplantar a permanente substituição do assalariado pela máquina, que cada vez se aproxima mais da excelência pretendida. Ao fazê-lo, podemos concluir que é premente a necessidade de formar alunos, ao invés de altamente especializados apenas e unicamente nas suas áreas, cada vez mais capazes de uma transversalidade entre áreas e mais

aptos para enfrentar estes desafios com estabilidade emocional e psicológica, necessidade essa que é apenas possível através do ensino das disciplinas de humanidades e das ciências sociais (ressalta-se aqui, de novo, o papel crucial da filosofia, que abordaremos mais à frente) em todos os cursos das diferentes especializações, incluindo os cursos de ensino superior. Guiarmo-nos por esta linha trata-se apenas de uma mera indução, visto que podemos apenas especular relativamente à questão de saber quais os desafios que o futuro apresentará, tanto a nós como aos nossos jovens, que tentamos preparar agora. É esta imprevisibilidade da questão que leva, como se torna claro em Kechikian (1993)¹¹, à imensidão de perspetivas que se encontram em permanente discussão e à falta de consenso relativamente ao tipo de ensino e educação que podemos fornecer.

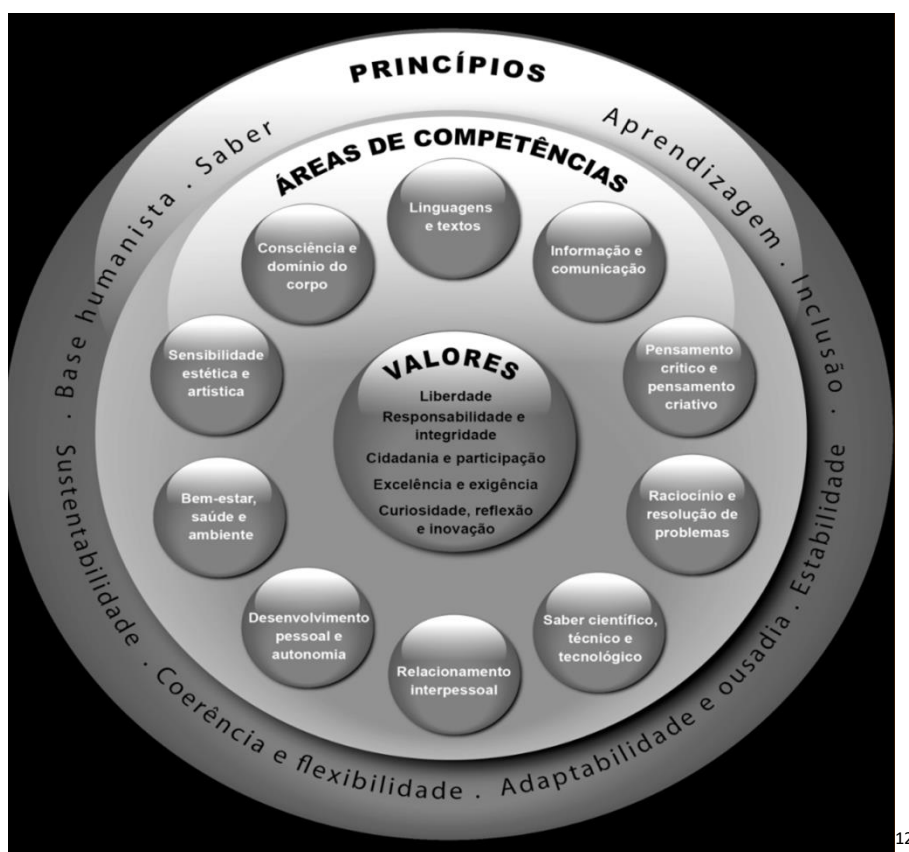


Figura 1 – Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

¹¹ Kechikian, A. (1993) Os Filósofos e a Educação. Edições Colibri. Lisboa.

¹² Imagem retirada de Marting, G. O. et al (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. p. 11.

Mas é também a impossibilidade de responder à questão colocada que nos leva a saber, precisamente, quais terão que ser as finalidades e os objetivos da melhor educação que podemos fornecer, porque esses só poderão ser, então, os de formar indivíduos capazes de lidar com as imprevisibilidades que terão que ultrapassar ao longo da vida e capazes de fazê-lo de forma equilibrada.

Nova questão se coloca então agora, é ela a de saber como é que a educação e o ensino que proporcionamos podem atingir tais finalidades. Que educação é essa que prepara o aluno para o que não sabe que está para vir?

Neste ponto é preciso focarmo-nos mais, não tanto nas competências que são requeridas aos professores que terão à sua responsabilidade a educação, nem tanto na seleção curricular adequada, mas nas características dos alunos. E é importante concentrarmo-nos nelas para evitar o erro de uma perspectiva de uma educação como padrão único. É fácil olvidar, muitas vezes no decorrer da prática docente e das reflexões sobre estas questões, que os alunos com quem contactamos não são apenas uma massa uniforme. *“Imerso no interesse pelo objeto, o homem esqueceu-se de pensar em si mesmo”* (Pollock e Cornford, 2005)¹³.

Na verdade o desafio da escola inovadora e geradora de sucesso para todos os alunos, a escola chamado inclusiva ou escola para todos, que procura responder aos fenómenos da multiculturalidade, resultantes da invasão das massas, de um coletivo de alunos que trouxe consigo saberes, culturas e valores díspares, resultou em fenómenos de respostas diferenciadas por parte dos sistemas educativos em geral.

O conceito de escola para todos foi o provocador da falência dos sistemas educativos antigos. A invasão da escola pelas diferentes proveniências e estratos sociais dos alunos fez com que os seus valores não se adaptassem às características veiculadas pela instituição escolar. “A instituição escolar que promoveu o acesso massivo à escolarização como instrumento de

¹³ Pollock, N. e Cornford, J. (2005). Implications of Enterprise Resource Planning Systems for Universities: An Analysis of Benefits and Risks. Acedido em 31/05/2018 em <https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/3249/Observatory%20Report.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

políticas públicas baseadas na “igualdade de oportunidades” está ela também profundamente afetada pelas mudanças do seu contexto” (Alves et al., 2001)¹⁴ . Parafrazeando Benavente (1976)¹⁵ , “o que se passa na escola só se explica pelo que se passa fora dela”.

A escola que garante o sucesso a todos terá de ser capaz de desenvolver uma pedagogia diferenciada e centrada no aluno, passível de os educar com sucesso, olhando cada um como um ser diferente de todos os outros, com especificidades próprias. A pedagogia centrada no aluno é compreendida como sendo benéfica para e, conseqüentemente, para a sociedade em geral, uma vez que poderá possibilitar a diminuição substancial do insucesso e abandono escolar.

Por outro lado, as preocupações dos professores influenciam as suas atitudes relativamente à inclusão e estão centradas na questão das estratégias e da sua competência profissional. Pedese que desenvolvam uma pedagogia diversificada, significando um ensino individualizado que possa atender a diversidade, centrada em cada indivíduo (Verdugo, 2009)¹⁶.

As escolas tornaram-se organizações que incluem todas as pessoas, aceitam as diferenças, apoiam a aprendizagem e respondem às necessidades individuais. A escola inclusiva fundamenta-se:

- a) No direito fundamental à educação;
- b) No respeito pelas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem;
- c) Em sistemas planeados tendo em vista a diversidade;
- d) No acesso generalizado às escolas;
- e) Em escolas dotadas de meios capazes para combater as atitudes discriminatórias.

¹⁴ Alves, N., Canário, R.; Rolo, C. (2001). *A Escola e a Exclusão Social*. Lisboa. Educa/IIIE. p. 149.

¹⁵ Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes. O Professor Primário e o Insucesso Escolar*. Lisboa. Livros Horizonte. p. 7.

¹⁶ Verdugo, M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. In: *Revista de Educación*, 349. p. 23-43.

Esta escola pressupõe, pois, o combate à exclusão, fomentando ao mesmo tempo a dignidade e o desfrute dos direitos humanos e a construção de estratégias para uma verdadeira igualdade de oportunidades.

O nosso quotidiano é desenvolvido em contextos cuja diversidade cultural é cada vez mais exaltada e a inclusão mais praticada, a equidade abre espaço para uma prática docente cada vez mais livre e construída para ir ao encontro das necessidades de todos os alunos em geral e de cada aluno em particular. É o apogeu da pedagogia diferenciada. O conceito de inclusão cada vez mais se alarga, universalizando-se e tornando-se um conceito que, pela naturalidade com que o devemos encarar, faz parte, naturalmente de realidade humana.

Diríamos que não existem hoje escolas no nosso país que não se afirmem como escolas inclusivas, esquecendo, por vezes, a separação entre objetivos de natureza académica e objetivos de natureza funcional. Na verdade, a separação entre o ser e não ser inclusivo é artificial, pois sabemos que a inclusão é indissociável de uma sociedade justa e equitativa. O que podemos considerar normal é um ambiente em que fazer parte de um grupo implica compartilhar interesses e aprendizagens feitas no interior desse mesmo grupo.

As interações entre indivíduos produzem a sociedade, que, por sua vez, testemunha o surgimento da cultura, e que retroage sobre os indivíduos através dessa mesma cultura. Para as organizações, esta prática deve conduzir ao reconhecimento e à legitimação de novas práticas, reconhecendo e respondendo às necessidades diversificadas das pessoas, respeitando os diversos estilos e ritmos (Morin, 2000)¹⁷.

É por isso que, quando refletimos sobre ensino e educação não podemos denegrir a reflexão sobre a própria natureza humana, do muito ou pouco que sabemos dela, sabemos que, para além de ser sempre influenciada pelo tempo e pelo espaço em que se encontra, é-lhe adjacente uma abertura permanente ao infinito.

¹⁷ Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo. Cortez.

Com grandes certezas podemos colocar o homem como um ser plural, é esta a raiz das dificuldades da sua própria análise. Por um lado é a semelhança que nos permite, como observamos no processo educativo, que referimos logo no início desta reflexão, formarmo-nos a nós próprios, mas por outro, formamo-nos também através da diferença, e constituímos-nos dela.

“A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspeto da igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus antepassados, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. [...]

No homem, a alteridade, que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidades e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade dos seres singulares.”

(Arendt, 1958)¹⁸

A singularidade de que fala Hannah Arendt é a causa do impedimento de que falámos anteriormente quanto à realização de um sistema de ensino de padrão único. Como homens que são, os alunos que se nos apresentam, serão sempre inevitavelmente seres singulares, distintos dos seus pares em certa medida, sempre abertos à sua própria subjetividade, subjetividade esta que origina valores, pensamentos, ideias, dificuldades, interesses e necessidades únicos e próprios de cada um. Terão, simultaneamente, o direito a uma educação adequada às suas especificidades, ao invés de uma padronizada e, consequencialmente, redutora.

Esta educação ideal, uma educação inclusiva, de que temos vindo a falar como a melhor que podemos oferecer, tem, neste sentido, que ser igualitária para todos os alunos, respeitando,

¹⁸ Arendt, H. (2014). A Condição Humana. Editora Forense Universitária. Rio de Janeiro. p. 225.

no entanto, a sua individualidade, tem que ser alargada, ampla, aberta, fornecendo, no entanto, especialidades, tem que ter bases na história e nas humanidades, sendo, no entanto, orientada para o futuro. Tem que ser, no fundo, paradoxalmente abrangente.

Muitas destas questões, até agora referidas, vão ao encontro do que é dito no Relatório da Comissão Internacional para a UNESCO, sobre a Educação para o Século XXI.

“À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.”
(Delors, 1998)¹⁹

Mas como será possível oferecer aos alunos os tais *mapas do mundo tão complexo e, ao mesmo tempo, a bússola que lhes permita navegar*, sem os sobrecarregar com uma bagagem teórica que, para além de irrelevante, se torna muitas vezes inexecutável no tempo? A resposta passa pela ideia de que não será tão importante fornecer, no início da vida destes alunos, uma inesgotável miríade de diversos conhecimentos, mas sim fornecer-lhes as ferramentas para que, no decorrer da sua vida escolar e até posteriormente, sejam capazes por si mesmos de adquirir diversos conhecimentos que lhe sejam aprazíveis ou úteis consoante as suas realidades de vida. Essas ferramentas têm que passar, necessariamente pelas noções de autonomia, sentido crítico, curiosidade intelectual e capacidade de discernimento.

É necessário fomentar, cada vez mais, o interesse dos nossos jovens em serem dignos participantes da sociedade em que se inserem. E por dignos participantes entendemos cidadãos ativos, capazes de intervir e de se posicionarem criticamente, mas não só, também capazes de reconhecer e de apreciar o valor da procura de mais conhecimento, e, sobretudo, capazes de se relacionarem com os restantes e com o Mundo que os rodeia.

¹⁹ Delors J. et al. (1998). EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. S. Paulo. p. 11

Como podemos ler no Relatório da Comissão Internacional para a UNESCO, torna-se cada vez mais essencial, ao invés de transmitir apenas conhecimento teórico e conhecimento prático, o aluno conseguir *aprender a ser e aprender a viver com os outros*.

“A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Neste sentido, todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida”

(Delors et al. 1998)²⁰

Acreditamos veementemente que estas duas novas vertentes da aprendizagem de que fala o Relatório supracitado são, inevitavelmente, estradas que levam ao tipo de ensino e educação de que temos vindo a falar. Não são, no entanto, a nosso entender, vertentes de aprendizagem encerradas.

Não o são na medida em que a vertente da sensibilidade, de que se fala acima, é ainda muitas vezes preterida, e talvez ainda mais vezes reprovada, no quotidiano das nossas escolas e na forma como são educados os nossos jovens. A estabilidade emocional, a sensibilidade e a afetividade são ainda características cujo ensino fica aquém daquilo que se pretenderia e, no entanto, são elas mesmas que fazem a ponte entre o *saber ser* e o *saber viver com os outros*.

Lutamos ainda com a noção de que um aluno bem preparado, aquele que é fruto da melhor educação que podemos fornecer, é um aluno capaz de enfrentar os desafios vindouros e, como tal, capaz de compreender, trabalhar e analisar todas as suas próprias vertentes, incluindo a sua sensibilidade e a gestão das suas emoções, vertentes estas que são tão importantes como a gestão do seu intelecto ou a capacidade de executar várias tarefas.

²⁰ Idem, p. 99

É a nossa capacidade de lidar com as nossas emoções, assim como de reagir às emoções dos restantes, que nos torna capazes de, não apenas ser, mas ser com os restantes, inserido num ambiente e numa sociedade.

Propomos, então, que se abra ainda mais a ideia de educação ideal proposta pelo Relatório mencionado, incluindo, não só, todos os aspetos já referidos ao longo desta mesma reflexão, mas também uma noção de ser alargado, que inclua já em si mesma um ser com os restantes, acedido através da educação pela e para a emoção, noção esta que se assemelha ao ser de que falava Fernando Pessoa, um *ser grande*, um *ser inteiro*.

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.*

(Pessoa, 1933)²¹

2.2 O Papel do Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

“[...] a pedagogia tem uma dimensão inquestionavelmente filosófica porque lhe compete a definição de fins e meios, porque pressupõe um tipo de homem, de sociedade e, portanto, um conjunto de valores e uma cosmovisão. Na medida em que é teleológica, e mesmo utópica, ela tem uma dimensão filosófica inegável.”

(Boavida, 1996)²²

²¹ Pessoa, F. (1994). Odes de Ricardo Reis. Ed. Ática. Lisboa. p. 148.

²² Boavida, J. (1996) Revista Filosófica de Coimbra. 9: 91-110.

A reflexão feita no capítulo anterior, relativa à educação e ao ensino na atualidade, e a proposta que fizemos daquela que pretende ser a melhor educação que podemos fornecer, a que ensina a ser grande e ser inteiro, com todas as vertentes que lhe associámos, leva-nos a concordar plenamente com a afirmação supracitada de Boavida, tanto na medida em que ser grande implica uma integração na sociedade e tudo aquilo que disso advém, quanto na medida em que esta visão é claramente *teleológica, e mesmo utópica*, e, assim, apenas poderíamos concordar que ela tem inegavelmente uma dimensão filosófica.

No entanto, resta agora saber se, ao contrário, a Filosofia tem um interesse pedagógico relevante para a formação dos nossos jovens. Não poderíamos achar que não, ou não nos propuséssemos a seguir uma carreira na docência da Filosofia, mas também não estaríamos aptos para o fazer se não estivéssemos já habituados a *autojustificá-la*. Dizia, com razão, o Professor Doutor Luís Umbelino numa das sessões de Ética para a Educação a que assistimos no primeiro ano de mestrado, na FLUC, que um professor de Matemática nunca iniciaria as suas aulas justificando aos seus alunos a importância da mesma, e o mesmo aconteceria com a maior parte das disciplinas presentes no nosso sistema educativo. De facto, a Filosofia é a única disciplina que prevê no seu próprio Programa Nacional de ensino um módulo inicial específico de introdução e justificação da própria.

Talvez aconteça devido ao crescente desinteresse e à pressuposição de um gradual desvanecimento da importância das humanidades para o atual mundo do trabalho, pressuposição essa que, como dizia também o Professor Doutor Umbelino, na mesma sessão, se revela uma falácia, que explicaremos mais adiante. Mas acontece, também, certamente, devido à própria natureza da Filosofia, que nunca poderia ser completa em si mesma se não incluísse uma meta-reflexão. E só faz sentido começar precisamente por aqui, pela análise da natureza própria da Filosofia, quando pretendemos definir o seu papel no sistema educativo.

“O valor da filosofia, em grande parte, deve ser buscado na sua mesma incerteza. Quem não tem umas tintas de Filosofia é um homem que caminha pela vida fora sempre agrilhado a preconceitos que se derivaram do senso comum, das crenças habituais do seu tempo e do seu país, das convicções que cresceram no seu espírito sem a cooperação ou o consentimento de uma razão deliberada. O mundo tende, para tal homem, a tornar-se finito, definido, óbvio [...]. Quando começamos a filosofar, pelo contrário, imediatamente caímos na conta [...] de que até os objetos mais ordinários conduzem o espírito a certas perguntas a que incompletíssimamente se dá resposta. A filosofia, se bem que incapaz de nos dizer ao certo qual venha a ser a verdadeira resposta às variadas dúvidas que ela própria evoca, sugere numerosas possibilidades que nos conferem amplidão aos pensamentos.”

(Kechikian, 1993)²³

Esta caracterização da Filosofia por Anita Kechikian ilustra precisamente a natureza interrogativa e antidogmática da mesma, que converge com as diversas aproximações feitas a ela ao longo da história da Filosofia. Não a define, no entanto, pois a definição da Filosofia, como sabemos, é um problema filosófico em si mesmo e, como tal, nunca nos poderá fornecer respostas exatas e definitivas. As várias aproximações à resposta e as várias caracterizações do ato de filosofar, como esta que escolhemos, permitem-nos, no entanto, iniciar-nos a nós mesmos no processo filosófico que nos leva a encontrar a nossa própria resposta em aberto, que nos permite avançar nas nossas reflexões. Mais do que levar-nos mais à frente no caminho dos nossos pensamentos, elas criam um vínculo indissociável de alguém que filosofou e não pode, nem consegue, mais deixar de filosofar.

É este vínculo, que ilumina aos homens o caminho para a compreensão de si mesmos e do mundo que os rodeia, que é veiculado e alimentado pela própria inevitável curiosidade humana, que faz da Filosofia, mais do que relevante para o sistema educativo dirigido às nossas crianças e jovens, essencial, fulcral, incontornável. Se propomos como educação ideal uma educação que visa ser completa e abrangente, que coloca a tónica na construção de seres

²³ Kechikian, A. (1993) Os Filósofos e a Educação. Edições Colibri. Lisboa. p. 9-10.

ampos e estruturalmente completos na sua própria identidade, não seria coerente deixar de lado o ensino da Filosofia, já que é ela que nos retira da passividade e da aceitação acrítica das nossas existências e de tudo o que se encontra ao nosso redor.

Esta ideia poderá ser vista como fatalista, ou até redutora daqueles que ao longo das suas vidas não encontram a Filosofia, ou até dos que não a procuram. Poderá contra-argumentar-se que é a ignorância que constitui felicidade (*ignorance is bliss*), ou que os saberes técnicos são suficientes para uma vida realizada, ou até que a ciência ou a religião são vias de menos esforço e igualmente satisfatórias, e estes argumentos não serão, de todo, infundamentados, uma vez que, na realidade a Filosofia e a incessante busca da sabedoria trazem sempre de braço dado uma insatisfação e um desconforto a elas indissociáveis. No entanto, defendemos fervorosamente que, apesar de talvez se apresentar mais difícil e desafiante que os restantes, o caminho da Filosofia é o único que podemos tomar, porque o esforço, apesar de desconfortável e não conduzir à perfeição, e o incessante ato de questionar, mesmo sem obter respostas, é a melhor e única forma de alcançar a dádiva de vivermos como homens, como seres pensantes, no seu máximo potencial. Em todos os restantes aspetos a nossa natureza nos reduz à inevitabilidade do tempo, filosofar é, então, a única forma que possuímos de atribuir um significado à nossa impotência, é atribuir-lhe um legado.

Esse esforço, a inquietude que a Filosofia gera em nós, é também uma das razões pelas quais ela tem um papel tão fulcral numa educação que se pretende humanista. Também os alunos se confrontam com este esforço, e devem confrontar-se, pois a escola não pode constituir apenas um local de dar, tem que ser um local de aprender a construir, e qualquer construção implica um custo e um esforço. *“Pouco se pode esperar de alguém que só se esforça quando tem a certeza de vir a ser recompensado.”* (Ortega y Gasset, 2002)²⁴

Não podemos cair no erro de crer que motivar o interesse nos nossos alunos implica protegê-los de todas as dificuldades que se lhes apresentam, o valor do ensino da Filosofia tem que

²⁴ Ortega y Gasset, J. (2002) *Rebelião das Massas*. Ed. Martins Fontes. S. Paulo. p. 53.

passar, também, pela construção de uma autonomia que permita aos jovens a superação dos diversos desafios que terão que enfrentar sozinhos, e até a superação de si mesmos.

Esta autonomia de que se fala tem também um papel fulcral, para além do da construção dos indivíduos em particular, na construção e participação de sociedades funcionais. O conceito de autonomia está íntima e necessariamente ligado aos conceitos de política e democracia, pois um cidadão participativo e contributivo na sociedade organizada a que pertence, capaz de se concretizar nela, só pode ser um cidadão autónomo, com sentido crítico e agilidade de opinião. Mais uma vez afirmamos, então, que esta autonomia só pode ser transmitida através do ensino da Filosofia e, aqui em particular, da transmissão aos alunos da estreita relação entre ela e a *polis*, da reflexão sobre a justiça e da abordagem sobre a ética e a moral.

Todas as acima abordadas são já grandes e pertinentes razões para considerar o ensino da Filosofia como parte essencial na nossa visão ideal de educação. No entanto, e concentramo-nos agora na vertente mais prática das finalidades da educação, o ensino da Filosofia é também parte fundamental para a integração dos alunos no mercado de trabalho, cada vez mais desafiante.

Para compreender melhor esta questão, retomemos a posição do Professor Doutor Luís Umbelino anteriormente mencionada. É gritante o gradual decréscimo no interesse dos alunos nas disciplinas de humanidades, nomeadamente na Filosofia.

“A sociedade e o poder olham com crescente desprezo e sobranceira as Humanidades por não contribuírem de modo produtivo para o desenvolvimento da sociedade e da economia e por não prepararem de modo adequado os estudantes. A universidade é abandonada à sua sorte, não lhe sendo dado o apoio que sustente o crescimento ou pelo menos a manutenção dos financiamentos públicos. Em simultâneo, os sucessivos governos abusam da debilidade institucional das universidades cortando financiamentos, o que só pode agravar todas as disfunções da instituição. As Humanidades são deliberadamente excluídas dos programas de financiamento

massivo e de internacionalização, orientados para as áreas da gestão, da ciência comercializável e da saúde.”

(Meirinhos, 2009)²⁵

De facto, tem-se vindo a implementar a valorização de alunos altamente treinados para uma área específica, maioritariamente até para a gestão, a saúde e as ciências, e as escolas tendem mesmo a direcioná-los, aquando do acesso ao ensino secundário e ao ensino superior, para este tipo de formação. No entanto, é falacioso dizer que as humanidades não têm um papel significativo na integração dos alunos no mercado de trabalho, ou que elas são inúteis face às realidades que se lhes apresentarão, e é-o porque, apesar das características deste novo mundo exigirem jovens capazes de enfrentar e superar a competição desleal que encontramos no trabalho executado pelas máquinas, nada nos garante, nem a experiência nem a história, que o caminho para o fazer seja a formação única nestas áreas que referimos. Pelo contrário, o que nos mostra a história e a experiência, com as crises sociais e económicas com que lidámos no passado, é que as humanidades executam um papel fulcral na constituição de indivíduos com uma abertura de ideias, sentido crítico e capacidade de criatividade. Apenas indivíduos com estas características estão habilitados para resolver os problemas que lhes possam ser apresentados.

Ao contrário do que nos diz esta crescente tendência, o que necessita cada vez mais o mundo é, não apenas de profissionais altamente especializados, pois também a máquina está também cada vez mais altamente especializada, mas sim de profissionais capazes de uma transversalidade entre áreas e uma abertura à subjetividade e, até, à *emocionalidade*, trabalho que a máquina é incapaz de fazer. O caminho é, então, ao invés de tentar num esforço sem fim superar as capacidades técnicas da máquina, focarmo-nos em preencher as lacunas de que ela

²⁵ Meirinhos, J. (2009). Universidade e Conhecimento. O Lugar das Humanidades. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. p. 6.

é incapaz, e isso apenas é possível através das competências que nos fornecem as disciplinas de humanidades.

2.3 A Ensinabilidade da Filosofia

Através de todas as razões analisadas no anterior capítulo, justificamos a nossa afirmação de que a Filosofia tem que comparecer como parte integrante do Sistema Educativo que forma os nossos alunos. Conclui-se que, em convergência com as afirmações do Professor Doutor Joaquim Neves Vicente, na *Didática da Filosofia – Apontamentos e Textos de Apoio às Aulas*²⁶, a Filosofia deve ser um *direito universal*. No entanto, num inquérito desenvolvido em mais de 200 países, realizado em 1994 (e passível de consulta na obra acima referida), revelou-se ainda um desacordo relativamente à presença da disciplina da Filosofia como parte integrante do currículo escolar, desacordo este, não relativamente à importância da Filosofia, mas relativamente à sua complexidade, que alguns países consideraram que esta disciplina é de demasiada dificuldade de compreensão para as faixas etárias de que falamos.

De facto, há ainda países que não integram a Filosofia no currículo dos seus alunos, seja porque a creem de complexidade elevada, porque não lhe atribuem importância para o desenvolvimento dos seus alunos, ou porque lecionam conteúdos filosóficos em disciplinas com outro nome, como por exemplo Formação Cívica, no caso da Alemanha. No entanto, não consideramos que a complexidade de alguns temas filosóficos se apresente como impedimento para a sua integração nas escolas e, até, o seu alargamento a vários ciclos de ensino. Esta complexidade, considerada por alguns impeditiva, relaciona-se e pode ser mitigada através da forma como a disciplina é lecionada.

²⁶ Neves Vicente, J. (2005). *Didática da Filosofia: Apontamentos e Textos de Apoio às Aulas*. Coimbra.

É nesta questão que centraremos a reflexão neste capítulo, na necessidade que a Filosofia apresenta de ser lecionada de uma forma particular, isto é, de ter uma didática específica e especializada, e, no fundo, por que linhas se deve direccionar essa didática.

Não se trata de apresentar aos alunos uma Filosofia simplificada, fazê-lo seria reduzi-la da sua amplitude característica, até porque, como já referimos anteriormente, acreditamos que o esforço deve ser parte integrante da formação do aluno. Trata-se, então, de nos certificarmos que apresentamos uma Filosofia de complexidade adequada aos alunos que pretendemos ensinar, e esta complexidade adequada apenas pode ser atingida se houver uma adequação dos temas e problemas a analisar aos alunos em aprendizagem, de forma a que a motivação seja um fator preponderante na superação dos desafios que a Filosofia apresenta.

Não obstante a adequação dos temas e dos problemas em função dos interesses e das necessidades dos alunos, coloca-se ainda a questão principal desta problemática, é ela a de saber de que forma é que devemos lecionar esses temas aos alunos. Torna-se aqui evidente, mais uma vez, o facto de a Filosofia se diferenciar bastante das restantes disciplinas contempladas no currículo escolar. Ela diferencia-se, desta vez, porque não pode extinguir-se na simples transmissão de conteúdos objetivos, e isto verifica-se devido à sua própria natureza, que voltamos a recordar.

“A Filosofia é um modo de conhecimento caracterizado pela universalidade do seu objeto: não versa sobre este ou aquele aspeto da realidade, mas sobre a realidade no seu conjunto. De certo modo, é mais composto por certo tipo de perguntas do que por um receituário de respostas.”

(Savater, 2000)²⁷

Se a Filosofia se centra no ato de questionar o Mundo, como podemos ensiná-la? A resposta está na célebre frase de Immanuel Kant, *não se ensina Filosofia mas sim a filosofar*.

²⁷ Savater, F. (2000). O Meu Dicionário Filosófico. Publicações D. Quixote. Lisboa. p. 16.

No entanto, a natureza amplamente subjetiva da Filosofia e a necessidade de ensinar a filosofar não implicam que não se ensine aos alunos alguns conteúdos objetivos, como é o exemplo dos conteúdos referentes à história da Filosofia. Compreender a tradição filosófica, nomeadamente a tradição filosófica ocidental, é, de certa forma, tão importante como aprender a pensar de forma crítica e coerente. Não basta, no entanto, transmitir estas informações aos alunos, como se faria em disciplinas como a História ou a Geografia, é importante aqui, ao invés de meramente informar, problematizar e argumentar esses mesmos conteúdos objetivos. É ensinando a problematizar, a criticar e a argumentar estes conteúdos, que ensinamos concomitantemente aos alunos a pensar autonomamente e a abolir a existência de possíveis dogmas.

É, também, necessário, quando se trata de ensinar Filosofia, que se confronte o aluno com a inevitabilidade da sua ignorância, à semelhança de Sócrates. E vemos aqui a necessidade de um equilíbrio permanentemente atento do professor de Filosofia, que não deve deixar este confronto do aluno com a sua própria ignorância resultar no seu consequente desinteresse, mas sim transformá-lo numa vontade de aprofundar o seu saber, uma curiosidade perante as questões do mundo que o rodeia.

Que ninguém de jovem duvide em filosofar nem de velho se canse de filosofar, pois ninguém é demasiado jovem nem demasiado velho para a saúde da alma. Dizer que ainda não é o momento de filosofar ou que já não o é equivale a dizer que o momento de ser feliz ainda não chegou ou já se foi. Por conseguinte, tanto o jovem como o velho devem filosofar: aquele, para que, à medida que envelhece, se vá rejuvenescendo com os bens devidos a um sentido de gratidão que lhe produzem os acontecimentos do passado; o segundo, para que se mantenha simultaneamente jovem e ancião, por não temer os acontecimentos do futuro.

(Epicuro)²⁸

²⁸ Epicuro. Carta Sobre a Felicidade (a Meneceu). Acedido a 31/05/2018 em https://ghiraldelli.files.wordpress.com/2008/07/epicuro1_1.pdf.

O professor de Filosofia deve ser, então, um misto entre transmissor de conhecimentos e desafiador de curiosidades, entre compreensivo e provocador, entre neutro e defensor das suas convicções. O professor de Filosofia tem que ser ele próprio, inevitavelmente, um filósofo e, ao mesmo tempo, não ser apenas um filósofo.

É, por isso, difícil o papel do professor de Filosofia, mas também incrivelmente concretizante como percebemos na nossa curta experiência de estágio curricular, e é-o porque não basta apenas descansarmos confortavelmente na nossa forma própria de fazer Filosofia, é preciso planejar estratégias, e saber executá-las de forma adequada, para que os nossos alunos o consigam, também, fazer. Torna-se ainda mais difícil sabendo que, aquando o primeiro confronto com a Filosofia, no 10º ano de escolaridade, os alunos de 15 anos não estão minimamente familiarizados com o método de trabalho filosófico.

Neste sentido o docente de Filosofia tem que estar aberto às direções do Programa Nacional de Filosofia, concebido de forma a uniformizar o trabalho do ensino de Filosofia nas escolas portuguesas. Nele são estipulados, não só os conceitos a lecionar, que devem ser sujeitos a avaliação, mas também conceitos transversais a serem desenvolvidos com os alunos, e, também, metodologias e estratégias a serem utilizadas para o fazer.

• Conteúdos/Temas 11º ano

I - Módulo Inicial – INICIAÇÃO À ACTIVIDADE FILOSÓFICA

1. Abordagem introdutória à Filosofia e ao filósofo

- 1.1. O que é a Filosofia? - uma resposta inicial
- 1.2. Quais são as questões da Filosofia? - alguns exemplos
- 1.3. A dimensão discursiva do trabalho filosófico

II - A ACÇÃO HUMANA E OS VALORES

1. A Acção Humana - Análise e compreensão do agir

- 1.1. A rede conceptual da acção
- 1.2. Determinismo e liberdade na acção humana

2. Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa

- 2.1. Valores e valoração - a questão dos critérios valorativos
- 2.2. Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas

3. Dimensões da acção humana e dos valores

3.1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial

- 3.1.1. Intenção ética e norma moral
- 3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições
- 3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspectivas filosóficas
- 3.1.4. Ética, direito e política - liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade

Opção por 3.2. ou 3.3.

3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética

- 3.2.1. A experiência e o juízo estéticos
- 3.2.2. A criação artística e a obra de arte
- 3.2.3. A Arte - produção e consumo, comunicação e conhecimento

3.3. A dimensão religiosa - Análise e compreensão da experiência religiosa

- 3.3.1. A Religião e o sentido da existência - a experiência da finitude e a abertura à transcendência
- 3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões
- 3.3.3. Religião, razão e fé - tarefas e desafios da tolerância

4. Temáticas/Problemas do mundo contemporâneo

Opção por UM tema/problema.

- Os direitos humanos e a globalização
- Os direitos das mulheres como direitos humanos
- A responsabilidade ecológica
- A manipulação e os meios de comunicação de massa
- O racismo e a xenofobia
- O voluntariado e as novas dinâmicas da sociedade civil
- A obra de arte na era das indústrias culturais
- A dessacralização do mundo e a perda do sentido
- A paz mundial e o diálogo inter-religioso
- Outros

• Conteúdos/Temas 11º ano

III - RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA

1. Argumentação e lógica formal

Opção pela abordagem segundo os paradigmas das lógicas aristotélica ou proposicional.

- 1.1. Distinção validade - verdade
- 1.2. Formas de inferência válida
- 1.3. Principais falácias

2. Argumentação e retórica

- 2.1. O domínio do discurso argumentativo - a procura de adesão do auditério
- 2.2. O discurso argumentativo - principais tipos de argumentos e de falácias informais

3. Argumentação e Filosofia

- 3.1. Filosofia, retórica e democracia
- 3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica
- 3.3. Argumentação, verdade e ser

IV - O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

1. Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva

- 1.1. Estrutura do acto de conhecer
- 1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento

2. Estatuto do conhecimento científico

- 2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico
- 2.2. Ciência e construção - validade e verificabilidade das hipóteses
- 2.3. A racionalidade científica e a questão da objectividade

3. Temáticas/Problemas da cultura científico-tecnológica

Opção por UM tema/problema.

- A ciência, o poder e os riscos
- A construção histórico-social da ciência
- O trabalho e as novas tecnologias
- O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana
- A industrialização e o impacto ambiental
- A investigação científica e os interesses económico-políticos
- A tecnociência e a ética
- A manipulação genética
- Outros

V - Unidade final – DESAFIOS E HORIZONTES DA FILOSOFIA

Opção por 1., 2. ou 3.

1. A Filosofia e os outros saberes

- 1.1. Realidade e verdade - a plurivocidade da verdade
- 1.2. Necessidade contemporânea de uma racionalidade prática pluridisciplinar

2. A Filosofia na cidade

- 2.1. Espaço público e espaço privado
- 2.2. Convicção, tolerância e diálogo - a construção da cidadania

3. A Filosofia e o sentido

- 3.1. Finitude e temporalidade - a tarefa de se ser no mundo
- 3.2. Pensamento e memória - responsabilidade pelo futuro

CONCEITOS GERAIS OU TRANSVERSAIS	
absoluto / relativo	formal / material
abstracto / concreto	identidade / contradição
antecedente / conseqüente	imediatez / mediação
aparência / realidade	intuitivo / discursivo
<i>a priori / a posteriori</i>	particular / universal
causalidade / finalidade	saber / opinião
compreensão / explicação	sensível / inteligível
contingente / necessário	sentido / referência
dedução / indução	ser / devir
dogmático / crítico	subjectivo / objectivo
dúvida / certeza	substância / acidente
empírico / racional	verdade / validade
essência / existência	teoria / prática
finitude / infinitude	transcendente / imanente

CONCEITOS METODOLÓGICOS OU INSTRUMENTAIS
Conceptualizar / conceptualização
Aproximação linguística
Aproximação predicativa
Aproximação extensiva
Aproximação metafórica
Problematizar / problematização
Problema filosófico
Questionamento filosófico
Argumentar / argumentação
Tese
Argumento e contra-argumento
Defesa e refutação

29

Figuras 2 e 3 – Listagens dos conteúdos do 10º e 11º ano e dos conceitos transversais

A diversificação das estratégias a utilizar nas aulas de Filosofia permitem explorar os conteúdos sujeitos a avaliação, assim como as competências transversais exigidas no trabalho filosófico, sem perder o fator da motivação dos alunos na densidade de alguns conteúdos. No decorrer do estágio curricular procurámos apresentar alguma variedade nas estratégias usadas, procurando adequá-las o melhor possível aos conteúdos a lecionar mas, também, ao

²⁹ Henriques, F. et al. Programa de Filosofia. 10º e 11º Anos. Cursos Científico-Humanísticos - Formação Geral. Homologado em 22 de Fevereiro de 2001.

modo de funcionamento da turma, o que levou a uma manutenção regular do interesse dos alunos nos vários temas abordados.

A primeira aula assistida para efeitos de avaliação pelo orientador da faculdade pode ser apresentada como exemplo dessa diversificação nas estratégias. O tema da aula foi o subjetivismo axiológico e, mais particularmente, o subjetivismo axiológico em oposição ao objetivismo axiológico, que tinha sido abordado nas aulas anteriores. No momento em que foi lecionada a aula os alunos já tinham uma noção inicial acerca do problema da objetividade dos valores, fornecida através das exposições didáticas e dos materiais distribuídos nas aulas anteriores e interessava, portanto, aprofundar a tese do subjetivismo, apresentando os seus argumentos, e seguir para uma problematização do problema da objetividade dos valores, em que era pedido aos alunos para formarem uma opinião crítica. Para esse efeito, depois de uma exposição inicial dos objetivos específicos da aula, recordando o papel formativo da disciplina, foi projetada para os alunos uma curta-metragem denominada “O Jantar” (cf. Anexo III) seguida de um exercício prático feito com os alunos, que levou a uma discussão guiada acerca do tema. Esta curta-metragem, com a duração de cerca de 6 minutos, foi mostrada à turma de alunos do primeiro ano do Mestrado em Ensino na Filosofia no Ensino Secundário numa das sessões formativas da cadeira de Ética e Filosofia da Educação lecionada pelo Professor Doutor António Pedro Pita, onde foram abordadas as potencialidades da imagem cinematográfica no Ensino Secundário e, dessa forma, decidimos adaptar os exercícios elaborados pela turma nessa mesma sessão de forma a atingir os objetivos específicos propostos pela planificação da aula no estágio curricular.

A curta-metragem mostra uma série de cenas na convivência de um casal onde, apesar de nunca ser explicitamente mostrado, existem indícios de violência entre o marido e a mulher. Culmina com o assassinio do homem, pela sua esposa, e com várias passagens de cenas simbólicas, tais como a passagem de um comboio e a aliança deixada em cima da mesa. Após a visualização da mesma foi pedido a cada aluno, sem existir troca de ideias entre a turma, que

escrevesse um pequeno texto de um ou dois parágrafos, descrevendo o que viu. De seguida, foi pedido aleatoriamente a cinco alunos que lessem o seu texto em voz alta. O objetivo do exercício, que consideramos ter sido concretizado com sucesso, era que a turma percebesse que, nos vários textos lidos em voz alta, e apesar de serem relativos à visualização do mesmo filme, constavam diferentes interpretações e perspetivas acerca do que fora visualizado. Em alguns dos breves textos dos alunos era colocada em principal destaque a questão da violência doméstica que o marido exercia sobre a sua esposa, noutros o destaque principal era dado ao facto de a esposa envenenar o seu marido, em apenas dois dos textos foi referida a questão da autodefesa e apenas um aluno, dos cinco textos selecionados, deu ênfase particular às condições socioeconómicas em que aparentemente o casal vivia.

A partir da análise dos textos foi introduzida a discussão focada em dois temas centrais, o primeiro a questão da subjetividade das interpretações feitas acerca da curta-metragem, em que foi dada a palavra a alguns alunos que consideravam não haver provas da ocorrência de violência doméstica e também a outros que, em contraste, afirmavam veementemente que existiam agressões. Este problema levou ao segundo tema da discussão, o da objetividade dos valores, em que se discutiu, introduzindo o dilema moral, se seria em todas as situações possíveis, moralmente errado matar.

No decorrer deste exercício de problematização e de discussão guiada, os alunos revelaram uma grande motivação e participaram de forma bastante ativa na discussão, posicionando-se de forma crítica e argumentando as suas posições dentro do subjetivismo ou do objetivismo axiológico. Foi neste ponto da aula que, de forma a consolidar os conteúdos abordados e manter uma diversidade nas estratégias e metodologias utilizadas, foi apresentada a Ficha Formativa³ (cf. Anexo IV), onde constam as informações abordadas de forma sintética e esquematizada, de forma a potenciar uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos.

Mas, mesmo considerando as direções apontadas pelo Programa Nacional de Filosofia no que toca aos conteúdos a lecionar, às metodologias e estratégias propostas e aos conceitos

transversais a serem desenvolvidos, apresentando uma diversidade nas estratégias e metodologias de ensino, uma das grandes dificuldades com que o professor de Filosofia se confronta é a que está inerente à fragilidade do equilíbrio entre a planificação das aulas e a execução das mesmas.

Consideramos essencial e imprescindível uma planificação cuidadosa e rigorosa das aulas que pretendemos lecionar, no entanto, é necessário que se desenvolva uma certa habilidade para o fazer de forma bem-sucedida, habilidade esta que cremos apenas ser possível provir da prática e da experiência.

Este aspeto foi um dos que considerámos mais difíceis no decorrer do estágio curricular. A construção dos materiais didáticos revelou-se, por vezes, como insuficiente ou, de certa forma, incapacitante para o decorrer das aulas, na medida em que, ao invés de potenciar, prejudicou ou atrasou o potencial que as aulas revelaram. Revelou-se também por outras vezes, no entanto, como uma plataforma de impulso para aulas bastante bem sucedidas, em que os alunos não só compreenderam os conteúdos propostos mas atingiram, também, um patamar de discussão e problematização dos mesmos.

A título de exemplo, apresentamos em anexo (cf. Anexo V e Anexo VI) dois materiais didáticos construídos e utilizados nas aulas na primeira ronda de aulas do estágio didático, que analisaremos de seguida.

Escolhemos estes dois materiais didáticos não por considerarmos que eles são os melhores que construímos ao longo da planificação das aulas dadas, mas sim por apresentarem dois exemplos opostos relativamente à fragilidade do equilíbrio entre a planificação e a execução das aulas.

O primeiro material didático (cf. Anexo V) é uma Ficha de Formativa construída com vista à consolidação dos conteúdos a explorar na aula relativos às diferentes posições que podemos tomar face à diversidade cultural. Em análise estavam duas posições, o relativismo cultural e o etnocentrismo, e como tal, numa primeira parte do dispositivo são colocadas as informações

essenciais acerca destes dois conceitos e, no início da aula, foi feita uma exposição mais detalhada acerca dos mesmos. É, no entanto, com o exercício proposto na segunda parte do dispositivo, uma pergunta de desenvolvimento que decorria da análise de um discurso de Donald Trump, que se veio a revelar a insuficiência da planificação da aula.

Aquando da elaboração deste dispositivo, concentrámo-nos numa visão que se veio a revelar algo fechada acerca das posições conhecidas do presidente dos EUA na atualidade, e como tal, considerámos que, ao perguntar qual a atitude face à diversidade cultural apresentava Trump, os alunos apontariam uma atitude etnocêntrica. A análise do texto em aula, que foi feita antes de pedir aos alunos que executassem a tarefa presente no dispositivo, revelou que, apesar de Donald Trump apresentar na generalidade das suas ações no decorrer dos últimos anos uma atitude etnocêntrica, partes do seu discurso, como é o exemplo da última frase do texto transcrito no dispositivo, dirigiam-no para uma atitude de relativismo cultural.

Consideramos que esta foi uma falha de planificação na medida em que, na escolha do texto que transcrevemos, não conseguimos prever a ambiguidade das suas possíveis interpretações. O que se revelou interessante, no entanto, foi que apesar desta falha na planificação da aula, a análise do texto e a conseqüente constatação na ambiguidade de interpretações do mesmo pelos alunos, levou a que se realizasse em aula uma discussão, orientada pela estagiária, acerca dos conceitos previstos na planificação em que os alunos argumentaram acerca dos seus pontos de vista. Esta discussão guiada, que não fora prevista pela planificação, revelou-se bastante mais produtiva, elucidativa e motivante para os alunos do que seria a realização individual da atividade prevista, no entanto, necessitou de um imediato esforço de adaptação por parte da estagiária na condução do restante decorrer da aula.

Em contraste, apresentamos também em anexo (cf. Anexo VI) um dispositivo elaborado na planificação de um outro módulo de aulas acerca do Determinismo e Liberdade. É ele uma Ficha Formativa acerca do problema do livre-arbítrio e do Determinismo Radical.

Este dispositivo apresenta numa parte inicial um diagrama que esquematiza e posiciona as diferentes posições face ao problema do livre-arbítrio e, numa segunda parte, conforme os conteúdos planificados para a aula em questão, a posição de Bento Espinosa face ao problema. A nosso ver, a elaboração deste dispositivo foi bem-sucedida. Este contém um conjunto de informações relevantes para os conteúdos planificados, de forma organizada, clara e esquematizada. A aula em que este foi apresentado aos alunos decorreu conforme tinha sido prevista pela planificação, houve uma exposição inicial acerca dos conteúdos, com auxílio da análise do dispositivo, e posteriormente foi executada uma análise do texto filosófico presente nele, em que os alunos conseguiram atingir, não só uma compreensão textual, mas uma compreensão filosófica dos conteúdos e argumentos nele presentes.

No entanto, apesar do tranquilo decorrer da aula como planificada e da apresentação de um material bem-sucedido, a dinâmica da aula pareceu ficar aquém do potencial máximo de problematização deste tema. Em consequência disso, muitos alunos quando questionados na aula seguinte, revelaram não se lembrar já de alguns dos conteúdos que foram abordados, havendo a necessidade de os reformular e abordar novamente num momento, que não fora planificado, de construção de um mapa conceptual no quadro da sala de aula.

Os exemplos de planificação apresentados servem para constatar a fragilidade do equilíbrio da planificação que referimos acima. Revelou-se, então, que uma aula em que ocorreu uma falha na planificação revelou-se uma aula com um sucesso superior a uma que decorreu exatamente como planificada.

Atribuímos esta discrepância ao fator da imprevisibilidade, e como tal, constatámos que um bom professor, para além de executar uma planificação cuidada, deve ter a capacidade de adaptar as suas planificações às diferentes circunstâncias que podem ocorrer no decurso das aulas que leciona. Para além disso, ressaltamos a importância da capacidade de um professor refletir acerca do seu desempenho nas aulas que leciona, pesando e analisando os fatores mais

negativos e os mais positivos, de forma a facilitar, no futuro, a planificação de aulas que melhor correspondam aos objetivos propostos.

Um outro exemplo, que apresentamos para ilustrar a importância dessa capacidade de reflexão e autoanálise do professor, foi o da segunda aula assistida pelo orientador da faculdade. Esta aula, cujo tema era o das possíveis críticas à Teoria da Justiça de John Rawls, apesar de considerarmos ter sido uma das mais bem-sucedidas no decorrer do estágio curricular, foi uma das que nos levou, também, a uma maior reflexão acerca dos pontos fracos e do que pode, no futuro, ser melhorado.

Colocámos como objetivo central desta aula a análise de duas críticas possíveis à tese de John Rawls, foram elas a crítica libertária de Robert Nozick e a crítica comunitarista de Michael Sandel, e decidimos que, para conduzir os alunos a estas críticas, iniciáramos a aula, após a exposição dos objetivos da mesma, com um exercício prático que tinha em vista testar a Teoria da Justiça, cujos princípios os alunos já conheciam.

O exercício (cf. Anexo VII) contou com a participação de seis alunos voluntários. A um desses alunos foi atribuída a personagem do Estado, cujas funções eram distribuir os rendimentos, cobrar impostos, e certificar-se de que não existiam grandes discrepâncias na riqueza dos seus cidadãos. Aos restantes cinco alunos foi atribuído o papel de cidadãos participantes de uma sociedade governada pelo Estado. Os rendimentos a gerir foram entregues ao Estado, na forma de rebuçados, e este distribuiu-os, inicialmente, de forma igual a todos os cidadãos, guardando alguns para si, que explicou terem em vista a manutenção dos serviços básicos fornecidos à sociedade, tais como a saúde e a educação.

Após esta distribuição inicial, foram colocadas aos alunos várias situações hipotéticas em que se atribuíam a cada um dos cidadãos características que, por decisão do Estado, poderiam ou não influenciar a distribuição de rendimentos, como por exemplo a presença de fatores como o empenho ou a preguiça, a saúde ou a doença, o talento, a responsabilidade e a pontualidade. Foi decorrendo a atividade consoante as situações hipotéticas que eram

colocadas ao Estado, que foi tomando decisões, com a ajuda e intervenção dos restantes alunos da turma, como a atribuição de rendimentos por baixa médica ou de subsídios de desemprego e foi beneficiando, também, os cidadãos a quem eram atribuídas características de mérito.

Consideramos que esta atividade foi bem-sucedida porque, com o decorrer do jogo e as várias situações hipotéticas colocadas pela professora estagiária, mostrou-se à turma, através do número de vezes que o aluno que representava o Estado teve que retirar e atribuir rebuçados aos seus cidadãos, a permanente necessidade de intervenção do Estado na sociedade, que constitui uma das críticas de Robert Nozick a Rawls. Conseguiu-se mostrar, também, o papel da solidariedade quando um dos alunos que representava um cidadão bastante trabalhador e esforçado decidiu ceder dois dos seus rebuçados a um aluno que se encontrava numa situação de poder.

Partiu-se, então, desta situação para expor, no seguimento da aula, os restantes conteúdos previstos, através de estratégias de exposição e de discussão guiada, que acabou por se formar a partir da análise da atividade inicial, e da análise de uma ficha formativa (cf. Anexo VIII) que esquematizava e sintetizava os conteúdos a transmitir aos alunos.

A aula decorreu, no nosso ponto de vista, de forma muito positiva e todas as estratégias utilizadas cumpriram os objetivos específicos propostos. No entanto, com uma posterior reflexão acerca da atividade inicial, percebemos que poderíamos com ela ter abordado bastantes mais aspetos relevantes que tiveram que ser, posteriormente, explicados utilizando outras estratégias, como por exemplo as trocas comerciais e o conceito de Estado Mínimo.

O último exemplo que apresentaremos, que é também aquele que consideramos o mais bem-sucedido na experiência do nosso estágio curricular, foi o da realização de um torneio de debates. Esta atividade realizou-se no âmbito da última unidade que lecionámos, a da Experiência Religiosa. Nas aulas anteriores os alunos exploraram conceitos como o de experiência religiosa, o de fé, fideísmo, teísmo, entre outros, assim como exploraram alguns

argumentos, e possíveis objeções, defendendo ou negando a existência de um Deus Teísta. Para aprofundar esta questão e para os alunos prepararem as suas intervenções no debate foram-lhes, também, fornecidas duas Fichas Formativas acerca destes temas (cf. Anexo IX). Os alunos formaram então equipas de dois e foram informados de como decorreria a atividade, na qual as suas intervenções seriam avaliadas pela professora orientadora, pela professora estagiária e, também, pelos restantes alunos da turma através de uma grelha de avaliação qualitativa (cf. Anexo X). A metade das equipas foi atribuída a tarefa de defender a existência de Deus e, à outra metade, a tarefa de a negar, tendo todos duas aulas para prepararem a melhor argumentação e contra-argumentação que conseguissem. Na terceira aula iniciou-se, então, o torneio de debates em que, tirando à sorte a ordem com que intervinham, os pares começaram a debater a questão. O debate funcionou com duas equipas de cada vez, uma defendendo e outra negando, tendo duas rondas de dois minutos e meio por cada equipa. A equipa vencedora, que era votada pela turma, mantinha-se na mesa de debate, enquanto a equipa perdedora dava lugar a uma nova equipa de dois alunos. Desta forma, ganhou a equipa que, por mais tempo, conseguiu prosseguir a sua argumentação de forma coerente, rebatendo continuamente a argumentação de todas as equipas que teve que defrontar.

Os alunos demonstraram, nesta atividade, um grande entusiasmo e, apesar da desordem natural de um trabalho em grupo, grandes níveis de concentração no que tocou à preparação das suas intervenções. O torneio acabou por contribuir para a consolidação dos conteúdos que a professora estagiária tinha abordado nas aulas anteriores, mas estimulou também a capacidade dos alunos de aceitarem as opiniões divergentes das suas de forma tolerante e, sobretudo, treinou a capacidade de argumentar de forma estruturada e coerente.

Existem infinitas possibilidades, para além dos exemplos que temos vindo a apresentar, que foram os que mais marcaram o decorrer do estágio curricular, de estimular a aprendizagem dos alunos, assim como o interesse e motivação pela Filosofia. Assim como existem infinitos

métodos que os professores podem utilizar para o fazer, dentro da didática da Filosofia. Cabe a cada professor, pensamos, encontrar o seu próprio estilo de ensino em que consegue, de forma mais natural e com sucesso, levar os alunos a atingirem os objetivos que propõe.

Consideramos também, no entanto, que apesar dos vários métodos e estilos possíveis, os professores de Filosofia têm um papel peculiar no crescimento dos seus alunos e esse papel acarreta o dever de facilitar, acompanhar e guiar os alunos nos altos e baixos que enfrenta nesta época de crise emocional em que se encontra. É frequente que os alunos que encontramos pela primeira vez no 10º ano se encontrem num período de autêntico caos emocional, muitas vezes chegam a uma escola nova, com colegas novos e professores novos, que deles exigem um rigor a que não estão habituados, e a tudo isto acrescem ainda os problemas característicos da adolescência.

É por isso que o ensino, e em particular o ensino da Filosofia, não podem descurar o panorama emocional em que se encontram os seus alunos e, para além dos conteúdos específicos das diversas disciplinas, devem ser estimuladas e treinadas as capacidades para lidarem de forma saudável com esse panorama.

Na segunda parte deste relatório, a da investigação teórica, trataremos precisamente deste assunto.

PARTE II – INVESTIGAÇÃO TEÓRICA

1. A Inteligência Emocional – Exploração de um Conceito

1.1 A Inteligência e a Emoção – Evoluções na Investigação

O conceito de inteligência não é, de todo, um conceito recente na psicologia, é sim, na forma como o concebemos hoje, o resultado de uma evolução conceptual fruto das pesquisas e investigações elaboradas no passado.

A inteligência humana, concebida em particular como uma faculdade que confere superioridade aos seres humanos, gera um crescente interesse no campo da investigação, a partir do século XIX, e não mais deixa de prestar um papel de grande importância nele. Alteram-se e evoluem, a partir daí e ao longo da história, as diversas teses acerca do que a constitui, da sua origem, das habilidades a ela inerentes e dos fatores que nela intervêm.

O conceito de inteligência parte, então, desde a inicial perspectiva do conceito como um reflexo das habilidades sensoriais e perceptivas transmitidas geneticamente, como era entendido por Francis Galton.

Nesta altura, o cerne da questão seria a possibilidade de medir e comparar a inteligência dos indivíduos e, com vista a esse aspeto, são elaborados e aplicados continuamente testes de avaliação da inteligência, cujas escalas mediam as habilidades mentais simples e as habilidades utilizadas no dia-a-dia (investigações estas decorridas durante anos por nomes conhecidos na psicologia como Raymond Cattell, Alfred Binet, Théophile Simon e David Wechsler).

No entanto, as investigações acerca da inteligência humana chegam, em breve, a um ponto de viragem em que se altera a questão principal. Conseguindo já, de alguma forma, ainda que rudimentar, categorizar e medir a inteligência dos indivíduos testados, ou pelo menos o sucesso que estes apresentam nas tarefas que lhes são propostas, passa a interessar agora saber que fatores lhes permitem, de facto, realizar com sucesso as determinadas tarefas que os testes propostos avaliam.

Altera-se, então, o cerne da investigação, deixa de se perguntar quão inteligentes são os indivíduos para se questionar que fatores os fazem inteligentes, o que leva o curso das investigações a dividir-se em duas principais correntes teóricas a serem exploradas daí em diante.

A primeira corrente definia a inteligência como “uma capacidade geral de compreensão e raciocínio”³⁰, era seguida por Binet e Wechsler cujos nomes vigoravam já em diferentes testes de avaliação cognitiva.

Charles Spearman, em 1904, associa-se a esta primeira corrente relativa ao conceito de inteligência. Spearman responde à nova questão central teorizando a existência de um único fator de inteligência que nos permite executar todas as tarefas. O sucesso, na execução dessas tarefas, resultaria, conseqüentemente, da maior ou menor presença desse mesmo fator único em cada indivíduo, que seria, então, mais ou menos inteligente.

Já uma segunda perspectiva definia a inteligência como um conceito envolvente de “diversas capacidades mentais relativamente independentes umas das outras”³¹. Defensor dela era, em 1938, Thurstone, que vem criticar a teoria da inteligência geral de Spearman.

Thurstone decompõe o fator que proporciona a inteligência em sete vertentes, eram elas a compreensão verbal, a fluência verbal, a aptidão numérica, a visualização espacial, a memória, a capacidade de raciocínio e a velocidade perceptiva. Com base nesta divisão, cria o teste de Capacidades Mentais Básicas e constrói uma rampa de lançamento para uma autêntica mudança de paradigma no que toca ao conceito da inteligência, de onde resulta o conceito como o conhecemos hoje.

Com base na teoria de Thurstone, Gardner cria em 1995 a teoria das Inteligências Múltiplas, propondo que diferentes áreas do cérebro, independentes entre si, forneciam ao indivíduo diferentes tipos de inteligência: a inteligência lógico-matemática, a inteligência linguística, a

³⁰ Woyciekoski, C. e Hutz, C. (2008). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Red. Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España e Portugal*. p. 2. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/188/18815253002/>.

³¹ *Ibidem*, p. 23

inteligência musical, a inteligência espacial, a inteligência corporal-cinestésica, a inteligência intrapessoal e a inteligência interpessoal.

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner vem funcionar como contrapeso para o paradigma de um fator de inteligência única e funciona, até hoje, como guia na análise da inteligência de determinados indivíduos, nomeadamente no peso que se coloca relativamente à inteligência exercida no percurso académico. O que Gardner afirma, no fundo e em termos práticos, é que, em jeito de exemplo, Stephen Hawking não era mais inteligente do que Cristiano Ronaldo, apenas desenvolvem e exercem, de forma exímia, tipos de inteligência diferentes. Neste caso, a tese de Gardner levaria a concluir que Stephen Hawking apresentava um elevado grau de habilidade no que toca às inteligências linguística e lógico-matemática.

A inteligência linguística é aquela que lhe permite comunicar e dominar a linguagem, nas suas formas oral e escrita, assim como lhe proporciona, conseqüentemente, altos níveis de compreensão e análise de textos. Já a inteligência lógico-matemática é aquela que, durante os primeiros anos da investigação foi considerada o cerne do fator único de inteligência dos indivíduos, é relativa às capacidades de raciocínio lógico e à resolução de problemas matemáticos. É nestes dois tipos de inteligência que se baseiam os testes para determinar o Quociente de Inteligência (QI) e é, também por isso, que ainda hoje resulta a falsa assunção de que indivíduos com mais sucesso nas tarefas que dependem destes dois tipos de inteligência, nomeadamente no seu percurso académico, são os indivíduos mais inteligentes.

Cristiano Ronaldo pode não apresentar níveis de sucesso tão elevados nas tarefas que avaliam esses tipos de inteligência, mas apresenta, de forma inegável, altos níveis de inteligência corporal e cinestésica, que é relativa à coordenação motora e às capacidades intuitivas de manipulação do próprio corpo. É este tipo de inteligência, em particular, que lhe permite executar tarefas centradas na pontaria, na velocidade, e na agilidade. Possui certamente, também, um alto nível de inteligência espacial, que lhe permite facilmente compreender o

Mundo como espaço em 3D e, assim, movimentar-se e orientar a bola dentro do campo de futebol.

Artistas como Bach, Mozart e Debussy, assim como nomes mais recentes como os Beatles, Madonna, ou até os Xutos e Pontapés, possuem elevados níveis de inteligência musical, que lhes permitem não só diferenciar facilmente sons, ritmos, tons e timbres, mas manipulá-los de forma a criar música que é apreciada por multidões.

É perceptível nestes aspetos a viragem de paradigma no que toca à investigação sobre a inteligência. São considerados agora fatores de inteligência que outrora seriam considerados apenas talentos ou habilidades secundárias. É, também, colocada a tónica num outro aspeto que proporciona inteligência, as relações de convivência em sociedade.

São também considerados por Gardner como tipos de inteligência a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal, e são estas que nos permitem estabelecer relações saudáveis com o outro em todas as vertentes das nossas vidas. A inteligência interpessoal é aquela que nos permite desenvolver habilidades de interpretação e compreensão das palavras, gestos, emoções e motivações dos outros, é aquela que nos permite criar empatia. Já a inteligência intrapessoal refere-se às capacidades de autoconhecimento e de autocontrolo, é a que nos permite reconhecer as nossas próprias inclinações, emoções, sentimentos e estados de espírito, controlando-os com sucesso.

Ora, chegando já a esta nova conceção de inteligência, que admite como fatores cognitivos também aqueles relativos à interação social, é necessário compreender que, no que diz respeito às capacidades que o ser humano possui nesta área, em maior ou menor quantidade, intervêm necessariamente as suas capacidades de gerir e reconhecer emoções. Para isso, regressamos um pouco no tempo para caracterizar o conceito de emoção, que nos levará mais à frente a uma melhor compreensão do que constitui, de facto, o conceito de inteligência emocional.

Durante vários anos o conceito de emoção foi relegado para segundo plano nas investigações cognitivas assim como na psicologia e, até, na filosofia. Foram-no pelo facto de serem vistas de forma negativa, eram uma forma de disrupção das capacidades dos indivíduos, um impedimento ao pleno potencial do humano. Apenas nos anos 60 se começou a dar algum enfoque ao estudo deste conceito, que hoje encaramos como central na compreensão da natureza humana, apesar de ele ser ainda encarado por muitos como um conceito secundário. A palavra emoção provém do latim, *emovere*, que significa retirar ou deslocar para fora e, de facto, as emoções sempre foram entendidas como fenómenos associados a expressões externas. O que acontecia, numa fase inicial das investigações, era que se cria que essas expressões externas, as expressões fisiológicas executadas pelo nosso corpo, eram anteriores à própria emoção ou a elas simultâneas.

Lazarus (1991) rompe com estas teses iniciais acerca da emoção, afirmando que as expressões fisiológicas associadas às emoções não as precedem nem as acompanham, são em vez disso respostas a elas. É ele, juntamente com Fridja, em 2004, que vem primeiramente conceber a emoção, decorrente de um estímulo, como provocadora de uma resposta, as tais expressões externas e fisiológicas.

É crucial esta conceção porque vem colocar a emoção como integrante de um processo contínuo de estímulo-reação que desencadeia e explica, em certa medida, a ação humana. Lazarus considera que a emoção, para além de um processo cognitivo, desempenha papéis relacionais e motivacionais na existência humana. Relacionais porque os indivíduos expressam emoções devido aos estímulos que lhe são proporcionados pelo ambiente em que este se integra, mas também motivacionais porque esses estímulos apenas funcionam como tal quando decorrentes de situações de relativa importância para o indivíduo.

Mais tarde, Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz e Salovey (2004) vêm afirmar que as emoções e a expressão destas constituem elementos interventivos nas relações sociais dos indivíduos precisamente por serem desencadeadoras das suas ações, uma vez que “a ocorrência de uma

interação social positiva e satisfatória demandaria que os indivíduos percebessem, processassem e manejassem a informação emocional de forma inteligente”³².

É portanto no seio das mais recentes concepções acerca dos conceitos de inteligência e de emoção que nasce o conceito de Inteligência Emocional (IE). Este conceito é definido pela primeira vez em âmbito acadêmico por Salovey e Mayer (1990) como uma forma de inteligência resultante dos conceitos de inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal, que se refletia nas relações e interações sociais, e colocava a tónica na monitorização dos sentimentos e das emoções próprios e dos outros. No entanto, o conceito é consolidado e popularizado por Daniel Goleman (1996) com o lançamento do livro *Inteligência Emocional*.

1.2 – A Inteligência Emocional – A Investigação de Daniel Goleman

Daniel Goleman, psicólogo e jornalista, por muitos anos se dedicou a escrever para o The New York Times acerca dos avanços nas investigações acerca do cérebro e nos estudos de psicologia comportamental. Acompanhando as evoluções acerca da inteligência, do funcionamento do cérebro e da componente humana emocional, em 1995 publica o livro *Inteligência Emocional*, que vem aumentar a amplitude do conceito, massificando-o.

Goleman começa por dividir a mente humana em duas, para depois prosseguir no estudo destas, analisando a forma como interagem e o peso que elas tomam nas nossas vidas.

Num sentido muito real, temos duas mentes, uma que pensa e outra que sente. Estas duas maneiras fundamentalmente diferentes de saber interagem para construir a nossa vida mental. Uma, a mente racional, é o modo de compreensão de que temos tipicamente consciência: mais proeminente em matéria de atenção, pensativo, capaz de ponderar e refletir. Mas ao lado deste existe um outro

³² Woyciekoski, C. e Hutz, C. (2008). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Red. Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España e Portugal*. p. 2. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/188/18815253002/>.

sistema de conhecimento impulsivo e poderoso, ainda que por vezes ilógico – a mente emocional.

(Goleman, 1995)³³

Estas duas mentes, os dois sistemas de funcionamento do cérebro que possuímos, funcionam, na maior parte das vezes, em harmonia, combinando-se e entreadjudando-se para nos guiar nas nossas ações. Podemos dizer que, em situações normais, a mente emocional capta informações sensoriais e sensitivas, informando a mente racional das mesmas, ao passo que a mente racional as interpreta, “refina e por vezes veta as contribuições da emoção”³⁴ (Goleman, 1995).

Verifica-se na nossa existência um equilíbrio entre pensar e sentir, que se apresentam como sistemas semi-independentes mas cooperantes entre si, onde o pensamento é útil para a análise e gestão das emoções mas também o sentir contribui de forma essencial para o pensamento. Este equilíbrio é, no entanto, muito frágil, o que nos leva a ter já com certeza presenciado situações em que dizemos que a emoção leva a melhor de nós. Tal acontece quando a mente emocional se sobrepõe à mente racional.

Goleman afirma que estes momentos podem ser explicados devido à forma como o cérebro humano evoluiu ao longo dos tempos, e apoia-se nos estudos de Joseph LeDoux para o fazer.

O cérebro humano, tal como se verifica na formação dos fetos, evoluiu ao longo de milhares de anos num movimento ascendente. Começamos, assim, pela base: o tronco cerebral. O tronco cerebral é uma estrutura que está presente em todos os seres vivos com mais do que um sistema neuronal mínimo, controla as funções básicas do organismo e o regulamento dos seus órgãos. É a partir dele que, milhares de anos mais tarde, emergem os centros emocionais do cérebro, em particular, numa fase inicial, o centro olfativo, que permitia aos seres detetar e identificar alimentos, saudáveis ou venenosos, presas, predadores, parceiros de acasalamento.

³³ Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Círculo de Leitores. Lisboa. p. 30.

³⁴ *Idem*, p. 31

Este desenvolve-se, com o aparecimento dos mamíferos, para formar o sistema límbico, que vem acrescentar ao cérebro as emoções propriamente ditas.

As duas principais funções do sistema límbico são a aprendizagem e a memória, e são precisamente estas duas que permitem o continuar na evolução que levará ao aparecimento do homem. Em vez de reações automáticas, os animais conseguem com o sistema límbico escolher e “afinar as suas respostas de maneira a adaptarem-se a exigências cambiantes” (Goleman, 1995)³⁵. Recorrer a uma determinada memória olfativa leva à aprendizagem de evitar certos perigos que o animal terá enfrentado no passado ou, pelo contrário, saber que é seguro ingerir determinado alimento ou ocupar determinado espaço.

É com o *Homo Sapiens* que o cérebro dá o último salto na sua evolução, com a formação do neocórtex. É esta nova zona do cérebro, acima do sistema límbico, que confere a sua humanidade ao Homem, ela é a zona que permite a existência de pensamento, que analisa tudo o que os sentidos captam.

Esta nova adição ao cérebro permitiu acrescentar matiz à vida emocional. Tomemos, por exemplo, o caso do amor. As estruturas límbicas geram sentimentos de prazer e de desejo sexual – as emoções que alimentam a paixão sexual. Mas a adição do neocórtex e as suas ligações ao sistema límbico permitem o elo mãe-filho, que constitui a base da unidade familiar e a aceitação desse compromisso a longo prazo que consiste na obrigação de criar a criança, e que torna possível o desenvolvimento humano. (Nas espécies que não possuem neocórtex, como os répteis, o amor materno não existe, mal saem dos ovos, os recém nascidos têm de se esconder para não serem canibalizados).

(Goleman, 1995)³⁶

³⁵ Idem, p. 33.

³⁶ Idem, p. 33-34.

No entanto, quando toca a alguns assuntos da mente emocional, especialmente em casos de emergência, não é o neocórtex que governa as nossas ações, esse papel é executado pelo sistema límbico, em especial pela amígdala.

Nos seres humanos existem duas amígdalas, localizadas na orla do anel límbico, logo acima do tronco cerebral, e elas executam um papel central no que toca à mente emocional. Sem elas, como comprovado já experimentalmente, o homem perderia a capacidade de reconhecer assim como de experienciar sensações e sentimentos e, como tal, perderia a capacidade de se relacionar e de conviver. LeDoux foi pioneiro nos estudos acerca desta área do cérebro, mostrando a forma como a amígdala é um elemento crucial nos momentos em que a mente emocional toma conta de nós, sobrepondo-se à mente racional.

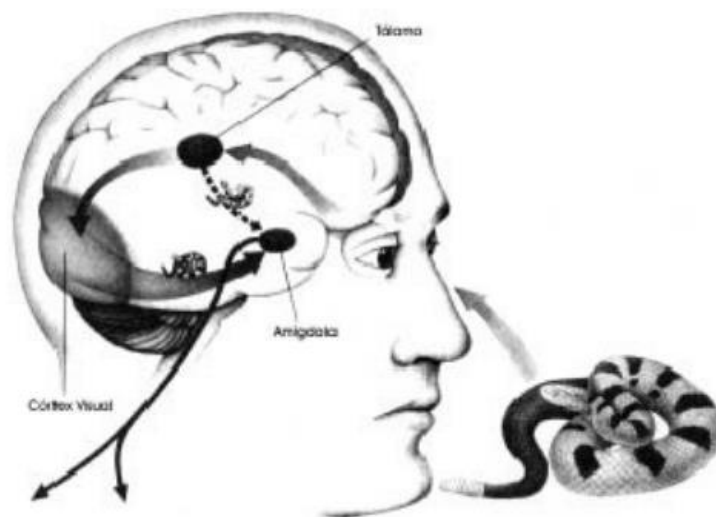
Segundo LeDoux, “todos os sinais exteriores captados pelos sentidos são em primeiro lugar analisados pela amígdala, que examina cada experiência em busca de pontos de conflito” (Goleman, 1995)³⁷. Assim, quando ocorre uma situação em que a amígdala identifique algum estímulo como merecedor de alguma emoção, ela é a primeira a reagir, enviando mensagens a todas as partes do cérebro e desencadeando imediatamente uma miríade de reações corporais condizentes com determinada emoção.

Nestas situações a informação não passa em primeiro lugar pelo neocórtex, e é precisamente por isso que são revolucionárias as investigações de LeDoux, porque permitiram reconstituir o caminho neuronal seguido pelas sensações nestas situações. É por isso, também, que decorre, depois de determinadas ações que tomamos em situações em que, como vulgarmente dizemos, estamos de cabeça quente, uma sensação de confusão. Não conseguimos perceber porque é que fizemos tal coisa.

Goleman toma o exemplo de um indivíduo que, estando à beira de um canal e observando uma rapariga com uma expressão de pânico no rosto, salta imediatamente para a água, sem saber ainda que esta olhava para uma criança em perigo de se afogar e que ele conseguiu

³⁷ Idem, p.38.

salvar. O que aconteceu, segundo LeDoux e Goleman, no cérebro desse indivíduo, foi que a amígdala, ao detetar uma situação de perigo, imediatamente lançou mensagens a todas as zonas cerebrais, provocando-lhe a reação de saltar para o canal, salvando a criança. Fê-lo de uma forma imediata, sem ainda saber em concreto o que se passava, porque a informação não tinha ainda tempo de chegar ao neocórtex cerebral, permitindo-lhe calmamente elaborar um plano potencialmente mais refinado. O mesmo acontece quando nos defrontamos com situações de medo, de espanto, ou de alegria extrema, quando apanhamos um susto ou soltamos um som ou uma gargalhada inesperada, ou até quando tomamos decisões, a que chamamos irracionais, depois de uma discussão com alguém que nos é importante. “A amígdala pode fazer-nos entrar em ação enquanto o ligeiramente mais lento – mas muito melhor informado – neocórtex completa o seu mais refinado plano de resposta”³⁸ (Goleman, 1995).



REAÇÃO DE LUTAR-OU-FUGIR
Aumentam os batimentos cardíacos e a pressão do sangue. Os músculos grandes preparam-se para uma rápida ação.

39

Figura 4 – A forma como o cérebro processa as reações emocionais.

³⁸ Idem, p. 41.

³⁹ Imagem Retirada de Goleman, D. (1995). Inteligência Emocional. Círculo de Leitores. Lisboa. p. 40.

É o funcionamento do sistema límbico, e da amígdala em particular, que para além de funcionar como sentinela emocional, estabelece a cooperação entre a mente emocional e a mente racional. Fá-lo devido à sua capacidade de memória sensorial, que permite ao nosso cérebro, através da ligação com o neocórtex, estabelecer um equilíbrio entre pensamentos organizados e a gestão e o reconhecimento das emoções. As emoções prestam, também, em conjunto com a mente racional, um papel importante no nosso raciocínio. Este só é um raciocínio eficaz e funcional se as duas mentes trabalharem em conjunto para o obter. Apesar de serem separadas, as nossas duas mentes, a racional e a emocional, não são, portanto, opostas.

De facto, é raro encontrar pessoas com níveis muito altos de QI, que provém da mente racional, e um baixo nível de funcionamento da mente emocional, assim como é raro, também, encontrarmos o contrário. Mas apesar de conseguirmos, através de testes de inteligência, quantificar o QI e, portanto, o funcionamento da mente racional, não existe ainda (e Goleman defende que provavelmente nunca existirá) uma forma concreta de quantificar a Inteligência Emocional. Goleman vai defini-la, então, baseando-se no conceito anterior de Salovey e Mayer (1990) e integrando todos os avanços nas investigações do sistema emocional do cérebro acima referidos, da seguinte forma:

“[...]a Inteligência Emocional: a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuguie a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança.”

(Goleman, 1995)⁴⁰

São para ele centrais, no que toca à Inteligência Emocional, cinco conceitos ou capacidade, são eles os da autoconsciência, autogestão, motivação, empatia e reconhecimento das emoções dos outros. Quanto mais um indivíduo conseguir ser bem-sucedido a estes cinco níveis no

⁴⁰ Idem, p. 54.

decorrer da sua vida, melhores resultados e decisões poderá atingir e tomar de forma conciliada com o seu QI.

Definido o conceito de Inteligência Emocional e apontadas as capacidades intervenientes nele, Goleman aponta duas concepções de extrema importância para a nossa reflexão. A primeira é a de que a Inteligência Emocional é fortemente marcada e desenvolvida nos primeiros anos da nossa vida. O autor afirma que *“a infância e a adolescência são como janelas de oportunidade críticas para definir os hábitos emocionais essenciais que hão de governar as nossas vidas”* (Goleman, 1995)⁴¹. A segunda, e talvez ainda mais importante, é a de que as capacidades emocionais que estão no cerne da Inteligência Emocional podem, e devem, ser ensinadas às crianças nestes anos de tão importante formação cerebral. *“Atualmente deixamos a educação emocional das crianças ao acaso, com resultados cada vez mais desastrosos. Uma solução possível é uma nova visão daquilo que as escolas podem fazer para educar o estudante no seu todo, juntando a mente e o coração na sala de aula.”* (Goleman, 1995)⁴²

2. A Disciplina da Filosofia e a Inteligência Emocional

2.1 A Tensão entre a Filosofia e as Emoções – Breve História de Uma Desconfiança

A Filosofia nasce, como sabemos, na Grécia como uma busca da sabedoria ou, no fundo, da razão. É com o nascimento dela, e talvez isso explique o seguimento histórico que lhe dá tanta importância, que a razão se começa a impor na ação humana. Mas apesar de, desde os seus primórdios, a razão ser o ponto fulcral da Filosofia, o conceito de emoção, adotando ao longo dos tempos vários termos para ser designado, tem também tido nela um papel presente, apesar de secundário e muitas vezes relegado para segundo plano.

⁴¹ Idem, p. 21.

⁴² Idem, p. 21-22.

Como afirma Solomon em *Reason and Emotions*, “Uma das mais duradouras metáforas acerca da razão e da emoção tem sido a metáfora do senhor e do escravo, com a sabedoria da razão firmemente em controlo e os perigosos impulsos da emoção seguramente suprimidos, canalizados, ou (idealmente) em harmonia com a razão”⁴³. A emoção toma quase sempre, na filosofia, um papel secundário e, muitas vezes, até impeditivo da razão e da vida equilibrada. Mesmo nas teorias que a levam em conta, os filósofos reduzem-na, afastam-na ou tentam domá-la. É o caso dos Estoicos, que perspetivavam as emoções como erros conceptuais que eram, inevitavelmente, conducentes à miséria e à infelicidade. Viam as emoções como julgamentos enganadores que, conseqüentemente, levavam os indivíduos a uma visão distorcida por expetativas irrealistas do Mundo e, portanto, a uma vida repleta de frustração. A alternativa a uma vida liderada pelas emoções, condenada ao fracasso, seria uma indiferença da mente (*apatheia*) cuja obtenção seria atingida precisamente através da constatação de que as emoções e os laços emocionais não só têm fim algum, mas também desviam o indivíduo, ludibriando-o.

Posteriormente, na época Medieval, as emoções, agregadas a uma ética centrada no Cristianismo, eram essencialmente ligadas aos desejos e às paixões. A preocupação principal aqui está relacionada, naturalmente, com a questão do pecado e são vistos como emoções apenas os desejos egoístas. Os estados mais virtuosos, como o amor ou a esperança, não são ligados ao conceito de emoção mas sim elevados ao patamar da razão.

Herdeiro desta corrente de pensamento, Descartes vem de seguida colocar as emoções como paixões motivadas pela nossa natureza animal. Refere-se ao conceito dizendo que é constituído por “percepções, sentimentos ou emoções da alma que relacionamos especificamente a ela, e que são causadas, mantidas, e fortificadas por movimentos do espírito [animal]”⁴⁴. É com Descartes que a tensão entre a razão e a emoção atinge, na história da Filosofia, o seu ponto mais alto pois este vem, especificamente, opor as paixões ao

⁴³ Solomon, R. *The Philosophy of Emotions. Reason and Emotion*. The Gilford Press. p. 3.

⁴⁴ *Idem*, p. 4.

pensamento claro e racional. Descreve-as não só como confusas e obscuras mas como impedimento à racionalização e ao método de pensamento que constrói.

É importante ressaltar, no entanto, que apesar de a razão ter liderado a competição na tradição filosófica, esta não é vazia de defensores da emoção. O primeiro a atribuir à emoção um papel de destaque é, surpreendentemente, Aristóteles, que lhe atribui um grande papel na sua ética antecipando muitas das teorias atuais acerca da emoção, como discutiremos à frente, no próximo ponto da reflexão. Mas deste lado do ringue encontra-se, também, David Hume.

No *Tratado Sobre a Natureza Humana* Hume insiste que são as emoções (que designa como impressões) que motivam o comportamento para o bem e para o mal e, como tal, elas merecem um destaque na sua análise filosófica. Como Descartes, Hume colocava a origem das emoções no nosso espírito animal, no entanto, diferencia-se dele afirmando que essas impressões surgem a partir de uma cadeia causal de outras impressões e, mais importante ainda, das ideias. As ideias são a causa das nossas impressões emocionais e, simultaneamente, causadas por elas. A impressão do orgulho, por exemplo, é causada pela ideia de ter atingido algo significativo mas causa, ao mesmo tempo, uma ideia de si próprio no indivíduo.

A teoria de Hume é, neste aspeto, incrivelmente avançada para a época em que viveu. Nela o filósofo antecipa já aspetos que, posteriormente, serão associados à visão cognitiva da psicologia das emoções, como é o exemplo do aspeto da autoanálise e de intencionalidade das emoções.

Mas apesar desta luta de forças entre razão e emoção, existe um ponto comum nos dois lados da questão. O papel das emoções, quer nas teorias de quem as repudia, quer nas de quem as afasta como irrelevantes, ou quer nas de quem lhes dá a sua devida importância, é sempre associado à Ética. Quer sob o papel de pecado ou como conducentes a uma vida virtuosa, as emoções são quase sempre, na Filosofia, tidas em conta quando se coloca a questão do bem e

de como viver uma vida para ele orientada. E a raiz do conflito entre elas e a razão poderá estar, precisamente, relacionada com esta sua intervenção na Ética.

Podemos encontrar nas formas de refletir a Ética utilizadas ao longo da história diferenças que apontam também para esta tensão entre razão e emoção. A maior diferença será entre a forma como é abordada a ética na Filosofia Antiga e a forma como passa a ser abordada posteriormente. Na Filosofia Antiga a Ética revolve em redor de uma pergunta: “Como devo viver?”. E, portanto, o ponto central das reflexões (voltamos aqui a ressaltar a importância da filosofia Aristotélica, que abordaremos no ponto seguinte), não era propriamente o de resolver dilemas morais mas sim o de encontrar um *modus vivendi* que pudesse resultar no bem. Pressupõe-se um indivíduo que procura saber de que forma faz sentido viver a sua vida e de que forma é que as maneiras de viver moldam o seu carácter.

O que acontece é que, nas épocas seguintes, a pergunta central da ética altera-se e os filósofos começam a perguntar agora “O que devo fazer?”, focando as suas reflexões em formas de agir bem nas diversas situações em que os indivíduos se encontram. Estas reflexões, centradas no modo de agir, ao invés de no modo de viver, pressupõem um sujeito consciente, senhor de si e das suas ações, perguntando sobre razões ou critérios para agir numa ou noutra situação, ao invés de um sujeito que procura um sentido mais profundo da ética, que procura, no fundo, encontrar o sentido da vida boa.

Esta tensão entre as duas formas de fazer ética poderá estar relacionada com a tensão entre razão e emoção porque, de facto, parece fazer mais sentido quando falamos de tomar decisões pontuais agir de acordo com a razão ponderada ao invés de utilizar a emoção impulsiva. Temos até a ideia generalizada de que quando tomamos decisões, em casos concretos, utilizando a emoção, acabamos por fazer más escolhas. No entanto, quando falamos de encontrar uma forma de viver em função do bem, torna-se difícil alienar a emoção, mesmo os seus impulsos, pois é inegável que ela não possa ser retirada da nossa forma de

viver. A principal divergência é a de que a emoção é muito mais facilmente controlável em situações pontuais do que completamente alienável do nosso modo de viver.

As diferentes questões originárias da ética, assim como a tensão entre razão e emoção, acabarão por se refletir, também, na própria forma como está estruturado o Programa Nacional de Filosofia e, portanto, como ensinamos a ética aos nossos alunos. Fazemos intenção de explorar mais esta questão no último ponto desta reflexão, para já focarmos a reflexão na ética como forma de viver e, em particular, na ética de Aristóteles.

2.2 A Influência de Aristóteles: Uma Teoria das Emoções à Frente do seu Tempo

Como brevemente referimos no ponto anterior desta reflexão, Aristóteles é um dos primeiros a colocar a emoção com componente indissociável de uma vida boa. Para melhor explorarmos em que termos vê este filósofo as emoções e de que forma as coloca como parte integrante e, até, essencial da sua reflexão, importa apontar as linhas principais da ética apresentada em *Ética a Nicómaco* e *Ética a Eudemo*. Nestas obras Aristóteles deixa claro que a questão do bem não é uma questão puramente teórica que colocamos tendo em vista apenas a sabedoria, mas sim um caminho para promovermos a nossa capacidade de viver bem, de atingir a felicidade através de uma vida virtuosa. No fundo, o bem funciona como fim último da existência humana, é visto como um bem superior, um fim em si mesmo, ao invés de bens inferiores que os homens pensam querer para si mesmos, tais como os prazeres ou as ambições pessoais ou políticas. Estes não se afiguram como bens superiores porque não constituem fins em si mesmos, finalidades últimas, serão apenas meios para atingir outros fins.

O bem último, que se esgota em si mesmo, é, portanto, o fim que todos os homens procuram atingir na sua vida, diz Aristóteles, e ele é a felicidade (*eudaimonia*).

“Na verdade, simplesmente completo é aquele fim que é sempre escolhido segundo si próprio e nunca como meio em vista de qualquer outro. Um fim deste género parece ser, em absoluto, a felicidade. De facto, nós escolhemos sempre a felicidade por causa dela mesma, e nunca em vista de outro fim para além dela.”

(Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1097b BI- L7)⁴⁵

Todos os bens inferiores convergem, na ética Aristotélica, como caminhos para a felicidade. E a felicidade, como bem último, é atingida através da vida virtuosa e das boas ações. Não é vista como um estado mas antes como uma atividade que o homem deve perseguir continuamente. O objetivo será aprender a viver, com esforço, deliberação e responsabilidade, e a enfrentar até as vicissitudes de uma forma virtuosa, e a felicidade será conseguir fazê-lo com sucesso.

A razão aparece, na ética Aristotélica, precisamente como forma de educação, ponderação e deliberação que orienta as escolhas que fazemos na nossa vida, e como tal, não é, de todo, descurada. A razão é uma ferramenta para a excelência, o caminho para sermos virtuosos e, assim, um caminho para a felicidade. Esta não é, no entanto, uma razão socrática, sob a forma de conhecimento e sabedoria, Aristóteles divide antes as virtudes em duas categorias, as virtudes do intelecto, ligadas à sabedoria, e as virtudes do carácter, apetites e desejos que não resultam da parte racional da nossa mente. Considera-se que os desejos não possuem inteligência (já que provêm da parte não racional da nossa mente), contudo, podem ser controlados por ela. Quando o são, são transformados em hábitos, e os hábitos não necessitam mais da intervenção da razão.

Podemos já, sobre as linhas orientadoras da ética Aristotélica, compreender o incrível carácter inovador das reflexões de Aristóteles. Comparando as duas categorias de virtudes que acima referimos, as do intelecto e as do carácter, às duas categorias da nossa mente propostas por Goleman em *Inteligência Emocional*, a mente racional e a mente emocional, percebemos as

⁴⁵ Aristóteles.(2012). *Ética a Nicómaco*. Quetzal Editores. Lisboa. p. 31.

semelhanças entre as duas teorias tão afastadas no tempo. No entanto, como continuaremos a ver daqui em diante, as semelhanças entre os dois não ficarão por aqui.

Além da razão, a emoção, que ele refere sob a forma de paixões, e, em concreto, prazer e sofrimento, presta um papel essencial na ética para a felicidade. Apesar de não serem os prazeres nem o sofrimento que tornam uma ação boa ou má (mas sim a felicidade em vista), eles acompanham-nas sempre.

“[...]Toda a disposição de alma constitui-se naturalmente ao relacionar-se, e ao lidar, com aquele tipo de situações que a tornam melhor ou pior. Ou seja, é por causa dos prazeres e dos sofrimentos que os homens se tornam perversos, perseguindo e fugindo de prazeres e de sofrimentos: 1) que não devem; 2) ou quando não devem; 3) ou como não devem; 4) ou a respeito de todos os outros modos que o sentido determina o «dever ser». Por esta razão alguns definem as excelências como sendo uma certa desafeitação ou tranquilidade. Mas não o fazem bem porque falam em abstracto, sem acrescentarem, concretamente, seja o modo como se deve agir e sentir, seja o modo como não se deve agir e não se deve sentir”

(Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1104b3 20, B2C3)⁴⁶

As ações são medidas e executadas pelo homem, tal como acontece com os animais, segundo os prazeres que proporcionam ou o sofrimento que pretendem evitar. É por isso que Aristóteles defende que é necessário controlar os impulsos mais primitivos, treiná-los e, no fundo, educá-los. Devemos aprender a escolher as ações que nos trazem prazer, porque a própria felicidade, que constitui o bem último, implica que exista prazer nas nossas vidas, é uma felicidade prazerosa. Ao contrário de muitas das perspetivas filosóficas que referimos no ponto anterior desta reflexão, na teoria Aristotélica o prazer não é visto de forma negativa na sua natureza nem totalmente impeditivo da razão, assim como também não o é o sofrimento, há que haver, no entanto, uma seleção dos prazeres e dos sofrimentos que podem proporcionar uma vida virtuosa sem entrar em conflito com outros bens inferiores.

⁴⁶ Idem, p. 51.

Este cálculo é um cálculo frágil entre aquilo que traz ao Homem a felicidade e aquilo que a poderá impedir, demasiado prazer, ou demasiadas ações que tragam prazer, pode funcionar como impedimento de uma vida virtuosa, assim como o mesmo se verifica quando falamos em sofrimento e nas ações que o provocam. A virtude está, para Aristóteles, no equilíbrio entre prazer e sofrimento, no justo meio. Em *Ética a Nicómaco* ele exemplifica:

“Por exemplo, sentir medo, ser audaz, estar de desejos, ficar irritado, ter compaixão e, em geral, ter prazer ou sentir sofrimento, admitem um mais e um menos. Quer dizer, admitem modos errados [de nos relacionarmos com eles]. Mas o sentir isto no tempo em que se deve, nas ocasiões em que se deve, relativamente às pessoas que se deve, e em vista do que se deve e do modo como se deve, isso é o meio e o melhor de tudo, ou seja, o meio e o melhor de tudo é a medida da excelência.”

(Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1106b20 B2C6)⁴⁷

Os inimigos da virtude e da busca pela felicidade serão, então, a falta e o excesso, tudo o que não se encontra no seu justo meio constituirá, portanto, um vício. Não apenas no que toca às paixões, mas em todas as vertentes da ação humana. Contudo, Aristóteles aponta algumas exceções à regra, são elas as paixões em que segundo o mesmo não é possível encontrar um justo meio, e são exemplos delas o desprezo e a inveja, que constituem, assim, sempre vícios impeditivos da felicidade.

A capacidade de equilibrar o cálculo, para atingir o tal justo meio, é conseguida, como referimos anteriormente, somente através do treino e da educação. Não nascemos, diz Aristóteles, com a capacidade de o fazer naturalmente, e portanto, é necessário que as crianças sejam ensinadas a tomar decisões e, para o fazer de forma equilibrada, a ter prazer com as ações que se consideram boas e a sofrer, se necessário com recurso a punições, com aquelas que são consideradas más. É neste ponto que conseguimos apontar, mais uma vez, semelhanças entre a Filosofia Aristotélica e a teoria de Daniel Goleman.

⁴⁷ Idem, p. 56.

Também Goleman afirma que a educação das emoções, em especial durante a infância e a adolescência, é essencial para o desenvolvimento de indivíduos equilibrados nos vários aspetos do seu carácter:

“A vida familiar é a nossa primeira escola para a aprendizagem emocional; neste caldeirão de intimidade aprendemos como sentirmo-nos a respeito de nós próprios e como os outros reagirão aos nossos sentimentos; o que pensar a respeito desses sentimentos e que escolhas temos ao nosso dispor para reagir; como ler e exprimir esperanças e medos.”
(Goleman, 1995)⁴⁸

Mas podemos ainda apontar uma outra semelhança entre a filosofia de Aristóteles e a teoria da Inteligência Emocional de Goleman, e é ela a criação de hábitos. Da mesma forma que Aristóteles afirmava que a gestão dos prazeres e dos sofrimentos através da razão levava à formação de hábitos que, por conseguinte, já não necessitariam da intervenção da razão, Goleman afirma o seguinte:

“Recordemos que é nos momentos em que a paixão nos domina ou uma crise está no seu auge que as tendências primitivas dos centros límbicos do nosso cérebro assumem o papel mais dominante. Nesses momentos, os hábitos que o cérebro emocional aprendeu repetidamente vêm ao de cima, para o melhor ou para o pior.”
(Goleman, 1995)⁴⁹

Goleman acaba por fundamentar através do funcionamento e da interligação entre as áreas do nosso cérebro (explicadas anteriormente no ponto 1.2 desta reflexão) a criação dos hábitos que conduzem a ação humana de que Aristóteles falava.

São, no fundo, esses hábitos o ponto fulcral da necessidade de gestão e reconhecimento das nossas emoções como condição para uma vida boa. Podemos falar numa racionalização dos

⁴⁸ Goleman, D. (1995). Inteligência Emocional. Círculo de Leitores. Lisboa. p. 212.

⁴⁹ Idem, p. 221.

hábitos emocionais quando nos referimos a uma educação para as emoções, mas prosseguiremos no próximo tópico com um maior aprofundamento desse mesmo tema.

2.3 O Programa de Filosofia e a sua Abertura à Inteligência Emocional

Para melhor justificar a necessidade de educar emocionalmente as nossas crianças e jovens, Goleman apresenta, em *Inteligência Emocional*, um estudo elaborado na Universidade de Washington, liderado por Carole Hooven e John Gottman, que consistia na microanálise de interações em casais e da maneira como estes lidavam com os seus filhos numa experiência em que os ensinavam a jogar um novo videogame e, em particular, como é que estes os ajudavam aquando dos seus altos e baixos emocionais. O que a equipa da Universidade de Washington veio a descobrir foi que quando os pais demonstravam maior apetência emocional os seus filhos não só têm uma maior facilidade e confiança a demonstrar afeto, possuem uma maior capacidade de se acalmarem a eles próprios e perturbam-se menos frequentemente, mas também exibem níveis mais baixos de hormonas que causam *stress*, são socialmente mais aptas, e demonstram benefícios cognitivos. *“Considerando um QI constante, as crianças de cinco anos cujos pais eram bons «treinadores» emocionais obtiveram melhores notas em matemática e leitura quando chegaram ao terceiro ano”* (Goleman, 1995)⁵⁰.

No entanto, e apesar de estar já provado por diversos estudos que as experiências que a criança vivencia nos primeiros anos de idade, desde a atenção que recebe da mãe quando chora no berço à percepção de como os pais lidam os os próprios sentimentos, têm uma gigante influência na formação da personalidade das crianças, também os anos que se seguem têm bastante importância no mesmo. Como diz Goleman:

“Diversas áreas cerebrais críticas para a vida emocional contam-se entre as que amadurecem mais lentamente.

⁵⁰ Idem, p. 214.

Enquanto as áreas sensoriais amadurecem durante a primeira infância, e o sistema límbico com o início da puberdade, os lóbulos frontais – sede do autocontrolo emocional, da compreensão e das respostas construídas – continua a desenvolver-se pela adolescência adentro, até cerca dos dezasseis ou dezoito anos.”

(Goleman, 1995)⁵¹

É, por isso, importante no ensino secundário, numa fase em que a maior parte do tempo dos adolescentes é passado na escola, não descurar nela o desenvolvimento das suas capacidades emocionais. É certo que a família e outras instituições prestam e devem prestar, também, um papel no desenvolvimento dessas competências, mas a escola, ainda mais agora que provado que a inteligência emocional afeta os resultados das competências cognitivas nos alunos, não pode deixar de desempenhar uma função nesta área. A nosso ver, e dentro desta pressuposição, a disciplina da Filosofia, porque é centrada na ação humana, tem um poder muito grande para promover o potencial emocional dos alunos, talvez um lugar que mais nenhuma disciplina de Formação Geral no Ensino Secundário possa desempenhar. Este possível papel da disciplina é, no entanto, a nosso ver, de certa forma descurado, ou deixado simplesmente a cargo da vontade de cada professor.

Podemos aperceber-nos da pouca importância que é dada ao ensino da inteligência emocional se focarmos na forma como se apresenta estruturado o Programa Nacional de Filosofia do Ensino Secundário. Não pretendemos com isto afirmar necessariamente que deveriam nele constar explicitamente conteúdos relacionados com a inteligência emocional, mas sim que poderia haver uma gestão diferente dos conteúdos filosóficos que nele constam, assim como a introdução de outros, de forma a, não só, facilitar a gestão do tempo de aulas, mas também a permitir que se discutam em aula os problemas com que os alunos muitas vezes se defrontam nesta idade, tendo em vista as estratégias para lidar com eles.

⁵¹ Idem, p. 248.

Na verdade, são muitas vezes descurados os problemas emocionais dos nossos alunos tendo em conta a importância que têm nas suas vidas nestas idades, que acabam por vezes por apenas serem discutidos nos poucos intervalos das aulas, com os colegas, ou a não serem discutidos de todo. Como exemplo de formas que o professor possui de atenuar estes problemas, ou pelo menos de abrir um espaço em que o aluno tenha a possibilidade de os discutir, caso o queira fazer, descrevemos de seguida uma atividade a que assistimos durante o estágio curricular, dada pela orientadora de escola, a Professora Doutora Elsa Margarida Rodrigues, a uma turma do 11º ano.

A atividade era denominada, de forma algo irónica, de “Consultório Amoroso”, o que causou desde cedo uma motivação acrescida por parte dos alunos. Foi proposta, inicialmente, como uma conversa em que todos poderiam colocar qualquer dúvida, expor qualquer problema, ou simplesmente contar qualquer situação que estivesse de alguma forma relacionado com o plano das emoções. O que verificámos, com o decorrer das três sessões do “Consultório Amoroso”, foi que, apesar de uma certa vergonha inicial, os alunos foram ficando cada vez mais entusiasmado em expor situações, fazer perguntas mas, apesar de tudo, contribuir com respostas para os problemas dos colegas. Os temas de maior destaque foram temas como as relações amorosas, perguntando por formas de lidar com amores não correspondidos, relações à distância, ou relações abusivas ou menos saudáveis, a amizade, focando-se na confiança nos amigos ou em discussões decorridas entre eles, e até problemas de autoconfiança, autoimagem, comunicação com os pais e outros familiares. Na verdade verificou-se um crescendo de confiança por parte dos alunos para expor diversos tipos de temas que, noutras circunstâncias, não seriam discutidos numa aula. Verificou-se, também, uma grande união por parte da turma, em que os próprios alunos se tornaram conselheiros, propondo soluções para problemas ou formas de lidar com diversas situações, ou explicando situações semelhantes que lhes diziam respeito.

Consideramos que atividades como esta, para além de um significativo aumento na confiança e à-vontade que os alunos demonstram para com o professor e para com a turma no geral, permitem potenciar um desenvolvimento e treino saudável da inteligência emocional dos alunos.

Se recordarmos os cinco conceitos centrais que Goleman referia no que toca à Inteligência Emocional, a autoconsciência, a autogestão, a motivação, a empatia e o reconhecimento das emoções dos outros, verificamos que todos eles foram, de alguma forma, utilizados durante a atividade acima descrita. Ao expor um problema ou situação, está implícito que o aluno tenha ou ganhe uma autoconsciência das suas emoções, ao procurar uma solução, treinará a autogestão e a motivação, e ao analisar e sugerir soluções para os problemas dos colegas, exerce necessariamente empatia e pratica o reconhecimento das emoções dos outros.

Este não é o único tipo de atividade que pode ser feito para potenciar o treino da Inteligência Emocional, mas ela foi feita de forma a funcionar como, de alguma forma, um espaço de escape quando era perceptível que os alunos se encontrassem mais cansados, distraídos ou preocupados.

A atividade teve tanto sucesso com esta turma que foi proposto, pelo conselho de turma que, no próximo ano letivo, se implemente a atividade em todas as turmas da escola.

No entanto, assistir a esta atividade fez-nos perceber as dificuldades que a ela estão inerentes.

Para poder executar atividades como esta o professor tem, obrigatoriamente, que utilizar tempo de aula que poderá fazer falta para lecionar os conteúdos previstos e que serão, posteriormente, avaliados, ou que utilizar parte do seu tempo livre para realizar uma atividade extracurricular, já que não está no currículo escolar dos alunos (pelo menos na escola em que realizámos o estágio curricular) prevista nenhuma carga horária para explorar este tipo de atividades.

Essa dificuldade leva-nos a refletir sobre uma outra questão, é ela a da possibilidade de aplicação dos próprios conteúdos filosóficos previstos pelo Programa Nacional no

desenvolvimento da Inteligência Emocional. Para discutir esta questão, regressaremos à questão que evidenciámos no ponto anterior da reflexão, a da divergente forma de refletir a Ética na Filosofia Antiga relativamente às filosofias posteriores.

No que concerne a Ética, o Programa Nacional de Filosofia estipula a abordagem e o confronto das teses de dois filósofos, Immanuel Kant e John Stuart Mill. Ao fazê-lo, no entanto, concentra-se apenas na visão da ética como guia para agir em situações isoladas, os dilemas morais. Em nenhum ponto o Programa Nacional de Filosofia aborda explicitamente a ética Aristotélica, ou qualquer outra que afirme a ideia de que a ética e a felicidade, e, como tal, as emoções, não podem ser separadas.

Na minha experiência como estagiária e, apesar de não existirem conteúdos explicitamente planificados e avaliáveis, pareceu-me importante abordar esta forma alternativa da ética. Claramente pudemos verificar que os alunos são imediatamente sensíveis a estes temas, o que nos leva a crer que uma abertura no programa para a inclusão da ética Aristotélica como conteúdo obrigatório seria positivo para um ensino da Filosofia cujos objetivos são também os da estimulação da Inteligência Emocional dos alunos.

3. Conclusão

Este relatório teve como objetivo, em primeiro lugar, a descrição, reflexão e avaliação do estágio curricular decorrido durante este ano letivo. Tentámos assim, no ponto 1 da primeira parte contextualizar e descrever, de forma detalhada, a forma como aconteceram todas as atividades realizadas e também de explanar o trabalho executado, avaliando a forma como decorreu.

Em segundo lugar, e como podemos perceber com o ponto 2 da primeira parte, procurámos refletir acerca da forma como é feita a educação escolar em Portugal, tendo em conta as diversas vertentes que contribuem para o seu sucesso ou para o seu fracasso. O objetivo era o

de descrever a educação utópica que devemos procurar atingir, reconhecendo, ainda assim, a sua constante inalcançabilidade. Foi também nesta segunda parte que não só destacámos o papel essencial do ensino da Filosofia nessa educação utópica, mas também procurámos analisar e autoavaliar os materiais didáticos, as atividades e as estratégias que utilizámos ao longo das aulas, procurando a atitude que acima referimos.

Esta reflexão, e o papel do ensino da Filosofia nela, levou-nos à exploração do tema que escolhemos para a componente da investigação teórica deste relatório. É ele a Inteligência Emocional e a Filosofia.

Assim, numa segunda parte do relatório concentramo-nos neste tema. Foi necessário, por isso, definir conceitos e clarificar ideias nos pontos 1 e 2 da segunda parte. Prosseguimos, depois, para nos focarmos no exemplo da teoria Aristotélica como defensor antecipado da Inteligência Emocional. Para terminar, procurámos mostrar que o ensino da Filosofia tem potencial para contribuir para uma educação para as emoções, analisando algumas questões acerca do Programa Nacional de Filosofia para o fazer.

Este relatório apresenta, pois, o culminar de todas as aprendizagens que efetuámos durante a sua realização, assim como durante a realização do Estágio Curricular.

4. Bibliografia

- ♦ Alves, N., Canário, R.; Rolo, C. (2001). A Escola e a Exclusão Social. Lisboa. Educa/IEE.
- ♦ Arendt, H. (2014). A Condição Humana. Editora Forense Universitária. Rio de Janeiro.
- ♦ Benavente, A. (1976). A Escola na Sociedade de Classes. O Professor Primário e o Insucesso Escolar. Lisboa. Livros Horizonte.
- ♦ Boavida, J. (1996) Revista Filosófica de Coimbra. **9**: 91-110.
- ♦ Epicuro. Carta Sobre a Felicidade (a Meneceu). Acedido a 31/05/2018 em https://ghiraldelli.files.wordpress.com/2008/07/epicuro1_1.pdf.
- ♦ Freire, P. (1998). Pedagogia da Autonomia. 9ª Edição. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- ♦ Goleman, D. (1995). Inteligência Emocional. Círculo de Leitores. Lisboa.
- ♦ Henriques, F.; Neves Vicente, J.; Barros, M. e Coord. Almeida, M. (2001). Programa de Filosofia.
- ♦ Delors, J. et al. (1998). EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. S. Paulo.
- ♦ Kechikian, A. (1993). Os Filósofos e a Educação. Edições colibri. [S.L.].
- ♦ Lopes, J. (2014). Educação Inclusiva: Indicadores sobre Sentimentos, Atitudes, Preocupações e Autoeficácia dos Professores. Badajoz. UNEX
- ♦ Martins, G. O. et al (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- ♦ Meirinhos, J. (2009). Universidade e Conhecimento. O Lugar das Humanidades. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- ♦ Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo. Cortez.
- ♦ Nérici, E. (1985). Educação e Ensino. São Paulo. Ibrasa.
- ♦ Neves Vicente, J. (2005). Didáctica da filosofia: apontamentos e textos de apoio às aulas. Coimbra.
- ♦ Ortega y Gasset, J. (2002) Rebelião das Massas. Ed. Martins Fontes. S. Paulo.
- ♦ Passmore, J. (s/d). Processo Ensino Aprendizagem: do conceito à análise do atual processo. In: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/passmore.pdf>, consultado em 01-06-2018.
- ♦ Pessoa, F. (1994). Odes de Ricardo Reis. Ed. Ática. Lisboa.
- ♦ Pollock, N. e Cornford, J. (2005). Implications of Enterprise Resource Planning Systems for Universities: An Analysis of Benefits and Risks. Acedido a 31/05/2018 em <https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/3249/Observatory%20Report.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ♦ Ruiz, J.M. (2008). Os Professores deste Século. Algumas Reflexões. Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo
- ♦ Sampaio, C., Santos M. e Mesquida P. (2002). Do Conceito de Educação à Educação no Neoliberalismo. *Revista Diálogo Educacional*.
- ♦ Savater, F. (1997). O valor de Educar, Edições Presença, Lisboa.
- ♦ Scheffler, I. (1973). Reason and Teaching. Hackett Publishing. Londres.
- ♦ Verdugo, M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. In: Revista de Educación, 349.

♦ Woyciekoski, C. e Hutz, C. (2008). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. Red. Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España e Portugal. p. 2. Acedido a 23/05/18 em: <http://www.redalyc.org/html/188/18815253002/>.

ANEXOS

GUIÃO DE ACTIVIDADE – Peddy Paper Filosófico	
TEMA: Peddy Paper enquadrado nas celebrações do Dia Mundial da Filosofia	
CONTEÚDOS: Uma vez que a presente actividade será realizada com turmas do 10º ano, os conteúdos abordados focar-se-ão apenas no módulo inicial de iniciação à Filosofia, com destaque nos primeiros filósofos e na dimensão discursiva do trabalho filosófico.	OBJECTIVOS: Pretende-se que os alunos exponham, ao longo das várias etapas da actividade, características da Filosofia e do trabalho filosófico aprendidas nas aulas de Filosofia a que já assistiram.
DESCRIÇÃO: A actividade consiste num percurso guiado por pistas com quatro paragens obrigatórias no recinto escolar, o átrio, a portaria, a biblioteca e a zona entre o bar e a cantina. Entre estas paragens, os alunos terão que executar as tarefas pedidas.	
ROTEIRO:	
<p>1º- A actividade terá início no átrio da escola, onde os alunos serão divididos em equipas de 5/6 elementos. Será pedido a cada equipa que eleja um porta-voz do grupo e, concluída a selecção, serão distribuídos os cartões com a primeira pista do desafio.</p> <p>2º - A primeira pista levará os alunos à portaria da escola, onde terão que entregar o cartão preenchido, de forma a receberem novo cartão com a segunda pista.</p> <p>3º - A segunda pista guiará os alunos à biblioteca, onde terão que cumprir a tarefa “A Filosofia como Metáfora”. Terminada a tarefa, receberão a terceira pista.</p> <p>4º - A terceira pista requer o completar de uma frase, que os levará à última paragem, a entrada para a cantina da escola, onde, para terminar, terão que executar a tarefa “Filosofia em #Hashtags” e escrever a sua resposta no cartaz.</p>	
TAREFAS:	
A Filosofia como Metáfora	Filosofia em #Hashtags
Os alunos são confrontados com a pergunta “E se a Filosofia fosse um/uma Filme/Música/Personagem/Objecto?” e, para progredirem no peddy paper terão que responder, argumentando e expondo as razões para a sua resposta. O porta-voz deverá responder em nome da equipa.	É a última tarefa do peddy paper, em que, no cartaz previamente preparado, os alunos terão que escrever um hashtag, colocando-se na posição do Filósofo que calhou à sua equipa. De entre estes encontram-se quatro opções possíveis: Tales de Mileto, Pitágoras, Platão e Sócrates. Ao porta-voz caberá escrever no cartaz a resposta final da equipa.

Pista nº1

“A vontade de vencer, o desejo de sucesso, o desejo de atingir o seu pleno potencial. Estas são as chaves que darão entrada ao portão para a experiência pessoal.”

Confúcio

Para teres direito à pista seguinte, para além de a encontrar, três filósofos pré-socráticos vais ter de nomear!

Pista nº2

Para no desafio avançar, na morada dos livros vais ter que procurar. Mas procurar não chega, se queres a próxima pista, argumenta!

A Filosofia como Metáfora: E se a Filosofia fosse ... que ... era?

Porquê?

Pista nº3

“Uma vida não questionada não merece ser vivida”



Para o percurso continuar, o autor desta citação tens que encontrar, de forma à seguinte frase completar:

A chave para o desafio terminar encontra-se no único sítio da escola onde podes encontrar um _____ de pescada no forno com salada russa.

Pista nº4

Chegaste à reta final do desafio, estás apenas a dois passos de ganhar, mas para isso, no lugar de um filósofo vais ter de te colocar!

Hashtags #Filosóficas

Se eu fosse que Hashtag faria?

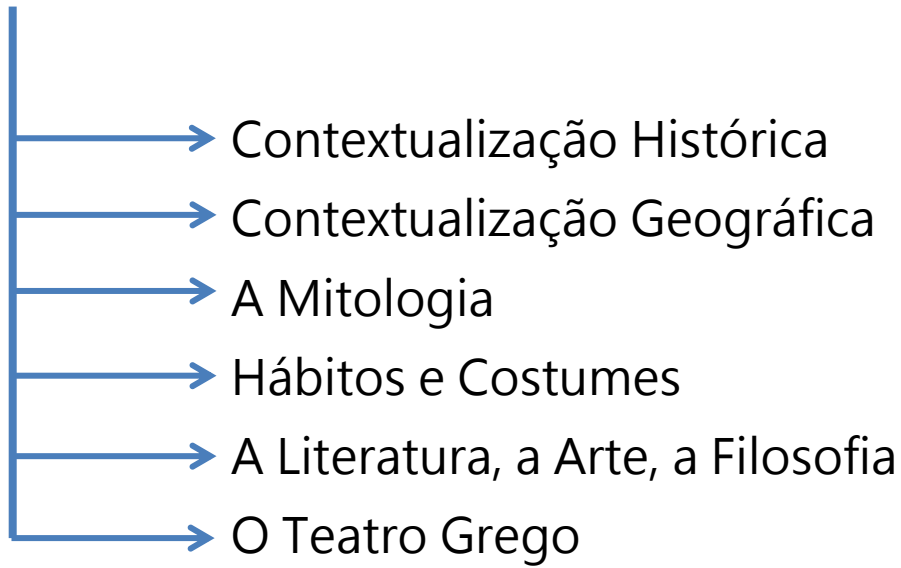
Grécia Antiga

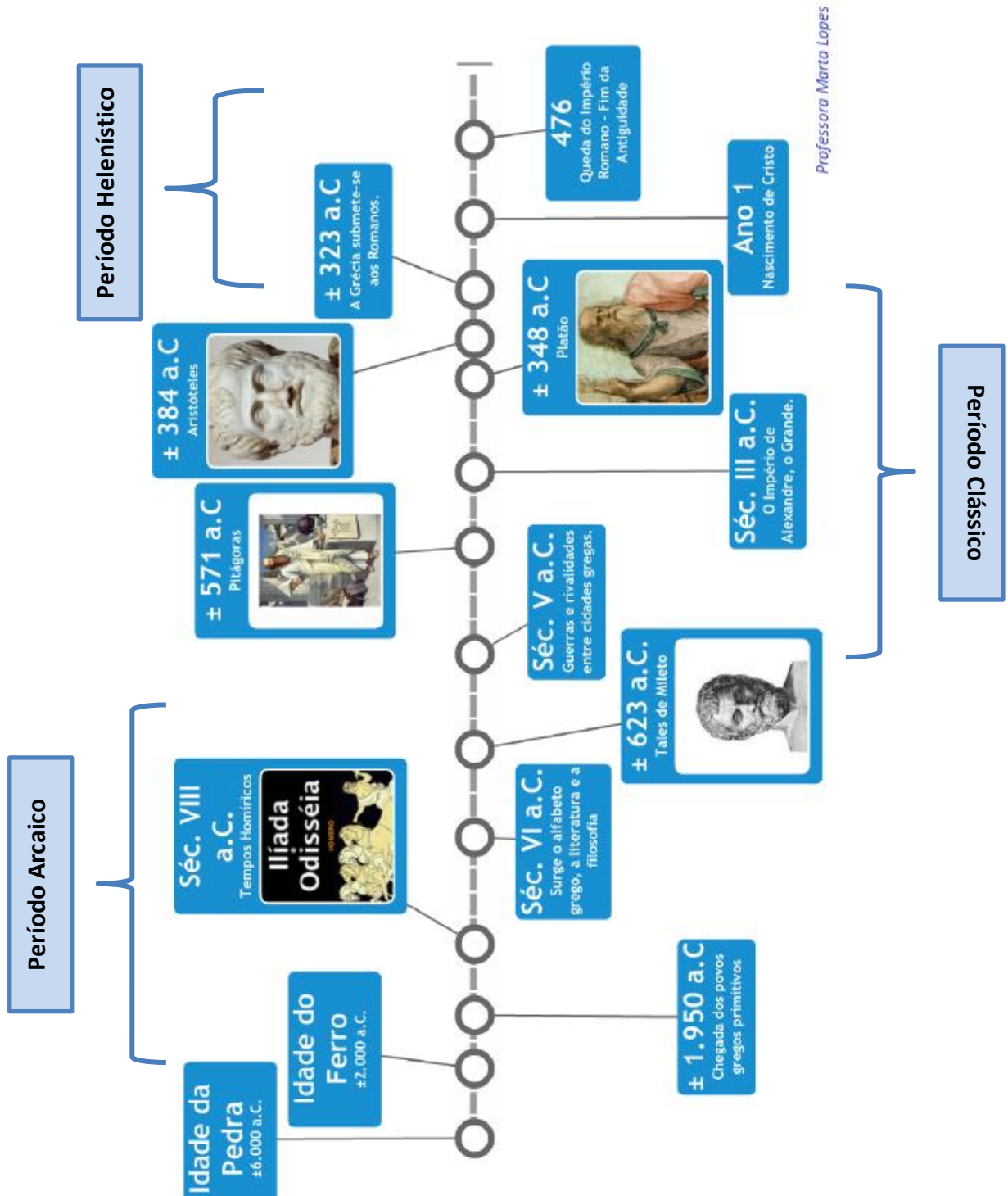
História, Cultura e Costumes



2017/2018

A Grécia Antiga





Professora Marta Lopes

Quando falamos dos antigos gregos, automaticamente nos vêm à ideia cidadãos cultos, nas suas longas vestes, vivendo organizados nas suas cidades monumentais, reflectindo sobre o Mundo e a sociedade. A verdade, no entanto, é que os antigos gregos foram um povo que habitou a península balcânica durante uma enorme extensão de anos, evoluindo ao longo de todos eles até chegarem, efectivamente, à imagem mais comum que deles formamos, e ao seu declínio perante a civilização romana.

É por volta de 1950 a.C. que surgem os primeiros povos gregos primitivos, eram povos originários ou influenciados pelo Oriente que se organizavam já em sociedades primitivas, dedicando-se à agricultura e pastorícia. Com a evolução destas comunidades primitivas, a Grécia Antiga entra no período Arcaico, que tem como data de início estimada a data da primeira realização dos Jogos Olímpicos (776 a.C.).

O período Arcaico caracteriza-se pela edificação e evolução das grandes cidades Gregas, como Atenas, Esparta e Corinto, devido ao rápido crescimento da população e escassez de capacidade de produção e de terras cultiváveis. Começa-se a estratificar a população, organizada consoante as posses de cada um, cunham-se as primeiras moedas, cria-se o alfabeto grego, e é ainda neste período que surge a literatura, com as obras de Homero, e a Filosofia, com Tales de Mileto.

Com sociedades e cidades mais organizadas e melhor defendidas, dá-se o aumento das guerras e das rivalidades entre povos. É o início do período Clássico, marcado, apesar da prosperidade da civilização grega, pelas invasões dos jónios e dos persas, e pelas rivalidades entre Atenas e Esparta. É neste período que nascem Platão e Aristóteles, e é nele também que vigora o conhecido império de Alexandre, o Grande na Macedónia.

Com a morte de Alexandre, o Grande, dá-se o início do último período da história da Grécia Antiga, o período Helenístico. Livres do domínio macedónico, existe neste período uma luta pelo poder da Grécia, assim como um período de expansão do território e da cultura grega às suas colónias. Expansão esta que contribui e leva à transição para o domínio e apogeu da civilização romana.



Contextualização Geográfica



Fonte: Atlas histórico. São Paulo: Encyclopaedia Britannica, 1977. p. 16.



A Grécia Antiga não tinha as mesmas dimensões que tem o mesmo país actualmente. Era uma grande extensão de território que ocupava a Península Balcânica e que se estendeu e recolheu ao longo do tempo com as invasões e conquistas dos diversos períodos históricos. A noção da Grécia como país, tal como a temos hoje, não é aplicável na Grécia Antiga.

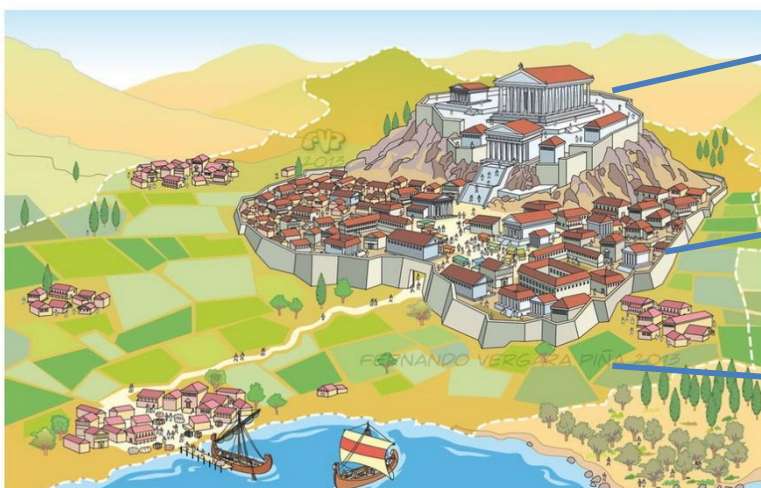
Em primeiro lugar, entendia-se por Grego todo aquele que falava a língua grega e, onde quer que houvesse gregos, ali estava a Grécia. Em segundo, a própria designação da Grécia apenas chegou com o aparecimento dos Romanos, até aí, o império era designado por Hélade (**ΕΕΛΛΑΣ**).

Das diversas cidades gregas, as pólis, destacavam-se pela sua dimensão e poder comercial, político e económico, as três principais cidades-estado: Corinto, Esparta e Atenas, que continua até hoje a ser a capital da Grécia. Eram autênticas metrópoles do seu tempo, onde se desenrolaram inúmeros episódios históricos cruciais da Antiguidade Clássica.



Discóbulo, Míron, Museu Britânico

Cidade-Estado



Acrópole

Zona Urbana

Zona Rural

O Mito, na Grécia Antiga, funcionava de forma a explicar tudo aquilo que não se conhecia. Era uma fábula, criada pelos homens e derivada da sua imaginação que, opondo-se ao pensamento racional (Logos), pretendia transformar o Mundo caótico num Mundo organizado (caos/cosmos) e fornecer um guia das formas de agir, com normas e procedimentos considerados correctos.

Os Deuses gregos eram concretizações do mito que forneciam orientações morais e sociais aos homens.

O MITO DE PROMETEU

O Céu e Terra já estavam criados. (...) Mas faltava a criatura na qual pudesse habitar o espírito divino. Foi então que chegou à terra o Titã Prometeu, (...). O gigante sabia que na terra estava adormecida a semente dos céus. Por isso apanhou um bocado de argila e molhou-a com um pouco de água de um rio. Com essa matéria fez o homem, à semelhança dos deuses, para que fosse o senhor da terra. Tirou das almas dos animais características boas e más, animando assim a sua criatura. (...) Foi assim que surgiram os primeiros seres humanos, que logo povoaram a terra. Mas faltavam-lhes conhecimentos sobre os assuntos da terra e do céu. Vagueavam sem saber a arte da construção, da agricultura, da filosofia. Não sabiam caçar ou pescar — e nada sabiam sobre a sua origem divina

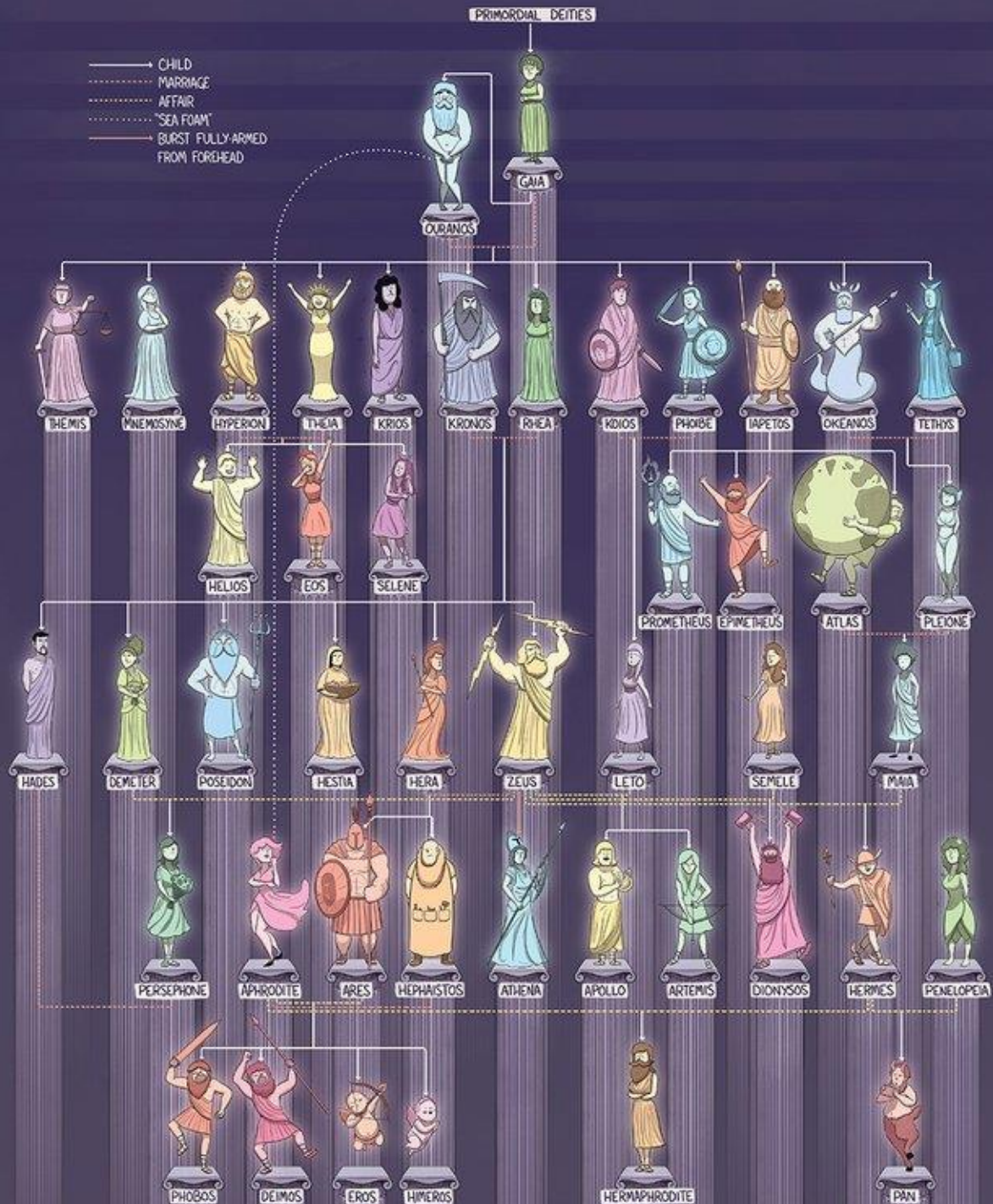
Prometeu aproximou-se e ensinou às suas criaturas todos esses segredos. Inventou o arado para o homem poder plantar, a cunhagem das moedas para que houvesse o comércio, a escrita e a extracção do minério. (...) No entanto, faltava-lhes ainda um último dom para se puderem manter vivos — o fogo. Este dom, entretanto, havia sido negado à humanidade pelo grande Zeus. Porém, Prometeu apanhou um caule do nárteu, aproximou-se da carruagem de Febo (o Sol) e incendiou o caule. Com esta tocha, entregou o fogo à humanidade dando-lhe assim a possibilidade de dominar o mundo e os seus habitantes. Zeus porém, irritou-se ao ver que o homem possuía o fogo e que a sua vontade tinha sido contrariada. Por isso preparou no Olimpo a sua vingança. Mandou que Hefesto fizesse uma estátua de uma linda donzela, a que chamou Pandora — "a que possui todos os dons". Afrodite deu-lhe a beleza, Hermes o dom da fala, Apolo, a música. Zeus pediu ainda que cada imortal reservasse um malefício para a humanidade. Esses presentes maléficis foram guardados numa caixa, que Pandora levava nas mãos. Pandora, então, desceu à terra, conduzida por Hermes, e aproximou-se de Epimeteu, o irmão de Prometeu, e diante dele abriu a tampa do presente de Zeus. Foi então que a humanidade, que até aquele momento havia habitado num mundo sem doenças ou sofrimentos, se viu assaltada por inúmeros malefícios. Pandora tornou a fechar a caixa rapidamente, antes que o único benefício que havia na caixa escapasse — a esperança.

Zeus dirigiu a sua fúria contra o próprio Prometeu, mandando que Hefesto e seus serviçais Crato e Bia (o poder e a violência) o acorrentassem a um penhasco do monte Cáucaso. Mandou ainda uma águia devorar diariamente o fígado de Prometeu que, contudo, se regenerava cada dia. O seu sofrimento durou por inúmeras eras, até que Hércules passou por ele e viu o seu sofrimento. Abateu a gigantesca águia com uma flecha certa e libertou o cativo das suas correntes. Entretanto, para que a vontade de Zeus fosse cumprida, o gigante passou a usar um anel com uma pedra retirada do monte. Assim, Zeus sempre poderia afirmar que Prometeu se mantinha preso ao Cáucaso.

Olga Pombo: opombo@fc.ul.pt

AN ALMOST COMPLETE*
GREEK GOD FAMILY TREE

*NOT EVEN CLOSE TO COMPLETE GOOD GRIEF THERE ARE SO MANY.



NOTE: IF NO ANCESTORS ARE LISTED, ASSUME A CONVOLUTED LINE BACK TO THE PRIMORDIAL DEITIES.
 ©2015 Kevin Burg www.kevinburg.com

Os 12 Deuses do Olimpo

<p>Zeus: Era o Deus dos céus, dos raios e dos relâmpagos. Exercia a autoridade sob os outros Deuses e sob os homens. Mesmo os Deuses que não eram seus filhos naturais, dirigiam-se a ele como pai, e seria este que supervisionava o Universo e delegava tarefas aos restantes Deuses.</p>	 A ilustração mostra Zeus, o deus do céu, com uma barba e cabelo dourados, vestindo uma túnica dourada. Ele está segurando um raio em sua mão direita e um falcão em sua mão esquerda. O nome "ZEUS" está escrito na base da imagem.
<p>Hera: Deusa da maternidade e do casamento. Era irmã e esposa de Zeus e era retratada como ciumenta e agressiva contra qualquer relação extraconjugal. Advogada da fidelidade conjugal, muitas vezes era representada com uma romã na mão, símbolo da fertilidade, do sangue e da morte.</p>	 A ilustração mostra Hera, a deusa da maternidade e do casamento, vestindo uma túnica vermelha e segurando uma coroa. O nome "HERA" está escrito na base da imagem.
<p>Poseidon: Era o Deus do mar e dos terremotos. É frequentemente representado segurando um Tritão ou com um golfinho. Retratado como muito irascível, utilizava as tempestades marinhas e os terremotos como modo de vingança.</p>	 A ilustração mostra Poseidon, o deus do mar e dos terremotos, com uma barba e cabelo brancos, vestindo uma túnica azul. Ele está segurando um tritão. O nome "POSEIDON" está escrito na base da imagem.
<p>Athena: É a Deusa da sabedoria, da justiça, da civilização e da estratégia. Era imbatível na guerra e tornou-se na defensora de Atenas e de toda a Ática. Foi uma das deusas mais representadas na arte grega e a sua simbologia exerceu uma profunda influência sobre o pensamento grego.</p>	 A ilustração mostra Athena, a deusa da sabedoria e da guerra, vestindo uma túnica azul e segurando uma lança e um escudo. O nome "ATHENA" está escrito na base da imagem.
<p>Ares: É o Deus da guerra selvagem e da sede de sangue. Haveria entre ele e Zeus, seu pai, uma grande rivalidade e desconfiança. Para ele, seriam sagrados corvos e cães, animais que se alimentavam dos cadáveres em tempos de batalha.</p>	 A ilustração mostra Ares, o deus da guerra, vestindo uma túnica vermelha e segurando um escudo e uma lança. O nome "ARES" está escrito na base da imagem.
<p>Deméter: É a Deusa da agricultura, das terras cultivadas e das colheitas, assim como das estações do ano. Ensinava, juntamente com Dionísio, os homens a cuidarem das suas plantações.</p>	 A ilustração mostra Demeter, a deusa da agricultura, vestindo uma túnica verde e segurando uma espiga de trigo. O nome "DEMETER" está escrito na base da imagem.
<p>Apolo: Era irmão gêmeo de Artémis, e foi um dos deuses mais temidos da Antiguidade Clássica, Era descrito na Ilíada como o Deus da divina distância, sendo identificado com o sol e a luz da verdade. Fazia os homens conscientes dos seus pecados e era o agente da sua purificação. Era também o Deus da morte súbita, das pragas e das doenças, mas, ao mesmo tempo, o Deus da cura, da beleza, do equilíbrio e da razão.</p>	 A ilustração mostra Apolo, o deus do sol e da música, vestindo uma túnica dourada e segurando um arco e uma lira. O nome "APOLLO" está escrito na base da imagem.

Artemis: Deusa da vida selvagem e da caça, associada também à lua e à magia. É também a protectora do parto e das meninas. É frequentemente representada com um arco e flecha, seus companheiros inseparáveis.



Hefesto: Era o Deus das tecnologias, dos ferreiros, dos artesãos, dos escultores, do fogo e dos vulcões. Era coxo, o que lhe dava uma aparência grotesca aos olhos dos antigos gregos. Os seus símbolos são o martelo, a bigorna e a tenaz, pois servia de ferreiro aos restantes deuses.



Afrodite: Deusa do amor e da sexualidade. Na guerra de Tróia terá defendido a cidade de Tróia e os amantes, Helena e Páris. Representa o ideal grego de beleza feminina, tendo sido bastante representada nas Artes, desde a Antiguidade Clássica até à Contemporaneidade.



Hermes: Deus da fertilidade, dos rebanhos, da magia e da divinação. Era o mensageiro dos deuses e era, também, o guia das Almas dos mortos para o reino de Hades. Ao mesmo tempo, era associado à eloquência, às comunicações e à hermenêutica.

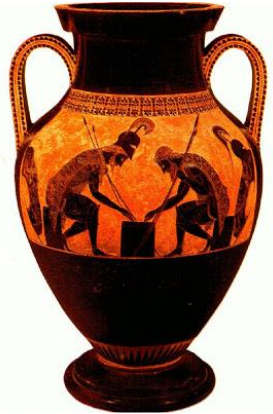


Dionísio: Deus do vinho e das festas, do teatro e dos ritos religiosos. Foi o último Deus aceite no Olimpo, e o único filho de uma mortal. Simboliza tudo o que é caótico, perigoso e inesperado, ou seja, tudo o que escapa à razão humana.



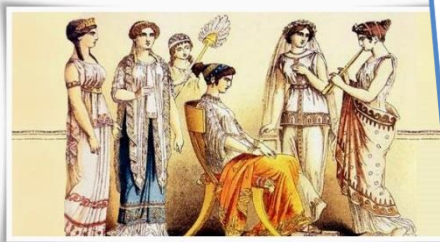
A Economia

A economia dos antigos gregos fundamentava-se essencialmente no cultivo e no comércio marítimo. Cultivavam-se oliveiras, trigo e vinhedos, e as ânforas gregas levavam os produtos fruto dessas culturas, tais como azeite, vinhos, assim como perfumes e artesanato até aos mais diversos pontos da península. Cunhavam-se moedas de metal para efectuar este comércio, mas cada cidade tinha a sua própria forma de organização político-administrativa.



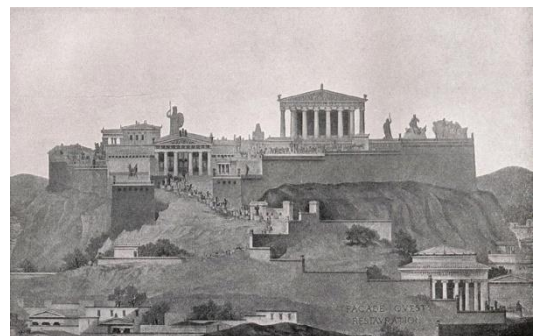
A Sociedade

A sociedade grega dividia-se em quatro estratos: os cidadãos, aqueles que possuíam direitos políticos para participar na democracia; os Metecos, aqueles que eram estrangeiros mas habitavam nas cidades, que, pagando impostos para o fazer e sendo obrigados ao serviço militar, não podiam participar na vida política da Pólis; as mulheres, que tinham o dever de cuidar da vida doméstica e não participavam na democracia; e os escravos, que eram posse dos cidadãos e eram obrigados a trabalhar com muito poucos direitos na Pólis. Ao contrário do que imaginamos quando pensamos no mundo grego, os escravos eram uma grande parte da população, chegando a haver, numa determinada altura, cerca de 18 escravos para cada cidadão adulto de Atenas.



A Arquitectura

Os gregos ergueram autênticas metrópoles com palácios, templos e acrópoles de mármore. Geralmente os lugares mais imponentes e mais bonitos eram lugares de culto aos diversos deuses e situavam-se sempre no ponto mais alto das cidades, de forma a se situarem mais perto do Olimpo. As decisões políticas, principalmente em Atenas, eram tomadas na Ágora, que era o espaço de debate público.



Algumas curiosidades....



Na Grécia Antiga, os recém-nascidos eram lavados com vinho, que era sinal de riqueza. Se se tratasse de um menino, era-lhe colocado um pequeno ramo de oliveira e era apresentado à frátria (o conjunto de todos os familiares). Às meninas era colocada uma fita de lã.



As crianças podiam ser recusadas pelos pais e era socialmente aceite que fossem abandonadas mas, na maioria das vezes, rapidamente eram adoptadas por outras famílias.



Os Jogos Olímpicos eram celebrados de 4 em 4 anos, em honra de Zeus. Havia oferendas e competições e podiam neles competir todos os homens livres de nascimento e sem nenhuma condenação.

Na Grécia Antiga, grande parte das pessoas acreditava que os deuses podiam ter filhos fruto de relações com os mortais. Era destas uniões que surgiam os heróis.



A maçã era considerada uma fruta sagrada para Afrodite, a Deusa do amor. Lançar uma maçã a uma mulher era uma declaração de amor ou de interesse, se a mulher a apanhasse, era sinal de que aceitava ser galanteada.

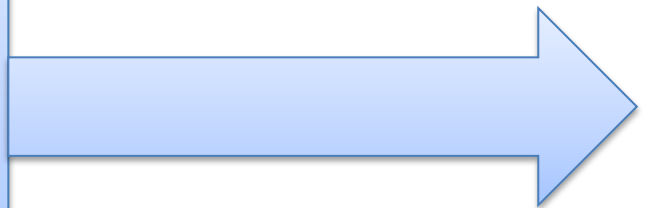
Era muito comum, principalmente em tempos de guerra, os gregos utilizarem atletas, que corriam velozmente, para entregar mensagens a longas distâncias.



Uma das carnes nobres na Grécia Antiga era a carne de cão. Esta era consumida em ocasiões festivas. No dia-a-dia dava-se preferência à carne de javali, veado, lebre, raposa ou porco-espinho.

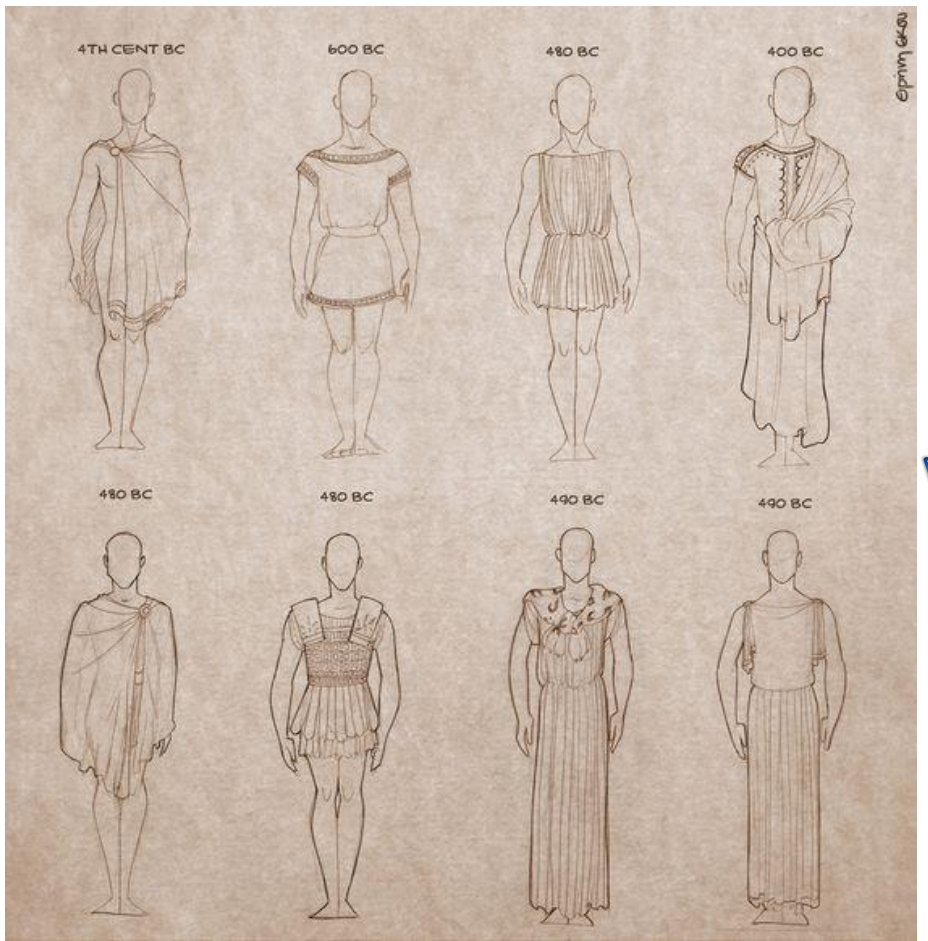


Os gregos produziam produtos de couro e de metal, e produziam os seus próprios tecidos de grande qualidade, que davam origem *as suas ostensivas vestes e adornos. Os gregos davam uma grande importância à estética e à forma como se apresentavam.





Vestuário Feminino



Vestuário Masculino

Ancient Greek



Cretan-ribbon fillet and strings of beads-2000 B.C.

ribbon fillet wound over a sheer cap



beret shaped cap-twig of leaves-parted hair in high chignon



Cypriote curls-toupee of spiral curls-high chignon



Cypriote curls-toupee of three rows of spiral curls and a braid



bride-gold or silver caul-jewels-ribbon lacings-earrings-long white veil



badkins or hairpins-bone, ivory or metal

embroidered pillbox-parted hair-chignon and spiral curls



embroidered and jeweled headpiece



embossed diadem-rolled gauze bandeau-golden net caul with jewels-earrings



embossed diadem-spiral curls and chignon



tasseled cap with fillet and rolled bandeau



miter-star embroidered veil-ribbon fillet



Boeotian-petasis of straw from a statuette of Tanagra



embossed diadem and veil



fringe and spiral curls

the classic coiffure of Venus de Milo



RTW

Ancient Greek



the skullcap of felt or wool of the common man



curled hair and beard-rolled wool fillet



petasos of felt or straw with strap



spiral curls-leather fillet



charioteer-leather fillet



front and back views-toupee of spiral curls-leather fillet-curled beard and mustache



short feather cut



priest of Bacchus-yellow fillet-fringed and embroidered lappets-ivy leaves



embossed helmet-bronze and brass-horse's mane and tail-cheek guards



embossed helmet-bronze and brass-horse's mane and tail



the Phrygian miter of embroidered wool



Corinthian helmet of embossed bronze and brass



soldier's helmet-felt or leather-wooden or metal apex



military leader-wreath of olive leaves-spiral curls



RTW

HOPLITAS



OFICIAL
ATENIENSE



OFICIAL
ESPARTANO



HOPLITA DE
PLATEA



HOPLITA
ATENIENSE



HOPLITA
ESPARTANO



HOPLITA
TESPIO



GUERRERO
ESPARTANO



MARINO
SIKYONIO



HOPLITA
TEBANO



FALANGITA
MACEDONIO



HOPLITA
MACEDONIO



MARINO
ATENIENSE

A Literatura, a Arte e a Filosofia

A estrutura social e as condições económicas vigentes na Grécia Antiga são factores essenciais para o desenvolvimento da cultura grega e para o modo de vida praticado pelos seus habitantes. As famílias gregas viviam vidas de desafogo, havia uma moderada estabilidade económica que permitia aos cidadãos dedicarem o seu tempo a outras actividades, ao invés de viverem vidas dedicadas puramente à sobrevivência e ao trabalho. Até relativamente aos escravos, existiam já leis na Pólis que visavam protegê-los de possíveis abusos ou maus-tratos. Podemos dizer que era uma sociedade em que a maioria da população desfrutava de uma qualidade de vida superior àquela conhecida até então.

É por isso que é na Grécia Antiga que se dá o salto para o pleno exercício da razão como organizadora do Mundo. Surge a possibilidade e a necessidade de reflexão sobre o Mundo, e com ela a Filosofia. Mas, para além disso, surge o exponencial da Literatura e da Arte como formas de entretenimento e de expressão.

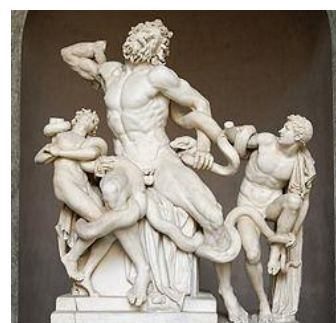
Os gregos eram um povo que disfrutava bastante do convívio, de festivais religiosos e de actividades culturais, e é por isso o berço de inúmeras obras artísticas, literárias e filosóficas que permanecem como clássicos até aos dias de hoje.

As primeiras obras de tradição literária ocidental são os épicos poemas de Homero e Hesíodo. A antiga poesia lírica grega foi responsável pela definição do próprio género lírico como é definido hoje.

O período Helenístico foi um período de grande expansão para a arte grega, levada por Alexandre, o Grande, até à Ásia e norte da África, de onde recebeu várias influências. A escultura helenística é cosmopolita, mais variada do que a clássica, e em termos técnicos é mais refinada.



A Ilíada, Homero



Laocöone e os seus filhos

O Teatro Grego

A cultura grega está intimamente ligada com a sua mitologia. A literatura, a música, a arte, contavam feitos de heróis e das suas relações com os deuses e outras criaturas mitológicas. Com efeito, o teatro grego não se poderia afastar, também, disso.

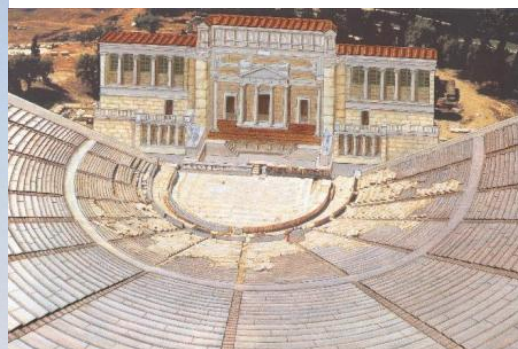
O teatro grego antigo tem as suas origens ligadas a Dionísio e aos ritos de celebração em honra deste. Eram rituais que duravam cerca de seis dias com procissões, disfarces e máscaras, onde eram entoados cantos líricos, denominados ditirambos. Os ditirambos eram cantados por um cantor principal e por um coro como uma ode a Dionísio, e tinham, independentemente de poderem ser alegres ou sombrios, um carácter narrativo apaixonado.

É deles que se desenvolve gradualmente a forma teatral que passa a constituir o teatro grego, e que é composta por um coro (que pode ou não ter um corifeu, que é o seu representante), e por três ou quatro actores principais, sempre homens, que interpretavam vários papéis na mesma peça.

Existem dois géneros de teatro grego antigo. O primeiro e mais antigo é a tragédia que retracts, na maioria das vezes, a queda de um herói e as suas relações com os deuses. Nela os actores utilizam máscaras e uma túnica comprida. O segundo género é a comédia, na qual o coro assume uma maior importância e existe maior interactividade com o público. Os temas variam desde intrigas familiares ou amorosas até às críticas sociais, e os actores utilizam máscaras mas vestem roupas semelhantes às usadas pelo público.



Máscaras de Teatro Grego Antigo



Teatro Grego

E OS DEUSES VIRAM-SE GREGOS...



(UMA PEÇA SOBRE CULTURA GREGA E OUTRAS CENAS)

Com a participação especial de Zeus, Hera, Afrodite, Ares, Hades,
Hermes, Apolo, Ártemis, Demeter, Perséfone e alguns mortais.

Estreia dia 10 de Junho, pelas 21h30

No espaço O Nariz
(junto ao lar Santa Isabel)

atores: Ana Lúcia Pedro, André Dias, Beatriz Gaspar, Cláudia
Gonçalves, Daniel Saraiva, Francisco Casalinho, Francisco
Cordeiro, Octávio Dominguez, Neuza Joaquim, Joana Pereira,
Joana Rodrigues, Marta Lopes, Pedro Cardoso, Sara Francisco e
Stephanie Filipe.

Encenação: Elsa Margarida Rodrigues

Produção: Grupo de Estágio de Filosofia da Escola
Secundária Domingos Sequeira

Elenco:

Narrador – Sara Francisco

Mãe – Cláudia Rodrigues

Miguel – Pedro Cardoso

Liane – Joana Pereira

Hermes – André Dias

Zeus – Octávio Dominguez

Ares – Daniel Saraiva

Apolo – Francisco Casalinho

Hera – Marta Lopes

Atena – Stephanie Filipe

Afrodite – Beatriz Gaspar

Hades – Pedro Cardoso

Perséfone – Ana Lúcia Pedro

Ártemis – Joana Rodrigues

Deméter – Neuza Joaquim

Texto: Elsa Maria Rodrigues, Stephanie Filipe, Pedro Cardoso, Joana Rodrigues e Neuza Joaquim

Encenação: Elsa Maria Rodrigues

E OS DEUSES VIRAM-SE GREGOS...

NARRADOR:

Ainda a era não tinha começado quando Apolo profetizou que os humanos se iriam esquecer dos deuses.

Alguns séculos depois já a profecia se havia concretizado.

Contudo, não tinham sido apenas os humanos a esquecer-se dos deuses. Também ZEUS, sem as honras e sacrifícios que antes lhe eram prestados, se desinteressou dos mortais e todos os deuses se foram esquecendo dos humanos, abandonando-os à sua sorte.

Apenas Hermes permanecia firme nas suas funções de mensageiro dos deuses e, talvez mais por distração do que por dever, mantinha-se no seu posto de vigilância do Monte Olimpo.

Naquele momento assistia sem grande interesse (bocejo de Hermes) a um episódio doméstico igual a tantos outros.

MÃE: Meninos, para a mesa!

MIGUEL e LIANE (em uníssonos): vou já!

MÃE: Já!

MIGUEL: Pronto, MÃE, também não é preciso ser bruta. (sentam-se)

MÃE: Eu dou-te o não é preciso ser bruta, são oito horas, é hora de jantar. (LIANE mostra o ecrã do seu smartphone ao irmão). Que é isso? Já disse que telemóveis à mesa não!

LIANE: Pronto, pronto, estava só a mostrar estas sapatilhas ao mano.

MÃE: Deixa cá ver isso. (tira o telefone à filha - após observar, em tom de “vá lá, vá lá”): sim senhoras, até são giras, são para ti ou para a tua namorada?

LIANE: (expressão ofendida) Para mim.

MÃE: Têm o teu número? Pé de elefante. (MIGUEL ri-se)

LIANE: Cala-te, oh estúpido! (dá um estalo ao irmão)

MÃE: Quanto é que isso custa?

LIANE (em tom de negociação): Isso é que já é mais complicado... (discretamente) 190 euros.

MÃE (em tom de choque): 190 euros? Mas achas que eu sou rica ou quê? Tenho dois filhos menores, sou MÃE solteira, e ganho para pagar as dívidas que o teu pai deixou fugiu para o Brasil com aquela senhora com idade para ser vossa irmã. Achas que tenho 190 euros para os pores nos pés?

LIANE: Eh mãe, tábem... Mas já estou farta de ser a única da minha turma com roupa da PRIMARK

MIGUEL: Podes sempre trabalhar como eu.

LIANE: sim, desisto da escola para entregar *pizzas* o resto da vida, é esse o teu plano para mim?

MIGUEL: Eu pelo menos trabalho para coisas mais importantes do que comprar umas sapatilhas...

MÃE: Eu já te disse que devias voltar para a escola... Não concordo nada com o que estás a fazer à vida.

LIANE: sim, até porque não acabar o secundário e começar a trabalhar para ir para a Austrália ter com uma miúda que conheceste na internet e que às tantas tem os dois genitais não me parece uma causa assim tão nobre.

MIGUEL: olha, vai pastar. Não fales do que não sabes. Se a Júlia estivesse noutra país também tenho a certeza que ias ter com ela.

LIANE: mas ao menos sei que é mesmo rapariga... (riso)

MÃE: Opá, calem-se! Tenho uma filha lésbica e um filho que deixou os estudos porque se apaixonou por um ecrã de computador. Juro-vos, não foi isto que eu imaginei para a minha família. Mas é o que tenho, por isso tentem facilitar um bocadinho as coisas.

LIANE: (mais baixo, para o irmão) Sim porque passar os domingos a ver Portugal em festa é uma ótima forma de melhorar as coisas...

MIGUEL: ou ver o programa do Goucha... quando supostamente estás a limpar a casa à senhora...

MÃE: A sério? Não aguento mais isto! São os dois uma desilusão! Como se atrevem a atirar-me isto à cara? Vejo-me grega com esta vida e ainda me acusam de ver televisão! Valha-me Deus! Deuses aliás, que só um não me chega! Todos, se puder ser...

LIANE: e já que te vês grega, que sejam do Olimpo

NARRADOR

E foi nesse momento que HERMES percebeu que talvez a história entre mortais e deuses ainda não tivesse acabado e que séculos de vigilância firme tinham finalmente sido recompensados com uma invocação: não de um mas de todos os deuses do Olimpo. Sacudiu o pó das asas e voou para levar a mensagem a ZEUS.

No Olimpo: ZEUS dormita numa cadeira.

HERMES acorda-o. Diz-lhe qualquer coisa ao ouvido.

ZEUS, sem grande entusiasmo, ouve. Anui e faz um gesto para que vá.

(HERMES corre para fora de cena. ZEUS sacode-se, ajeita a roupa, faz um ar desperto.

HERMES regressa. Atrás dele vêm os outros deuses, um a um, com um ar entediado.

HERMES, junto a ZEUS, vai anotando as presenças.

Diz o nome dos deuses, conferindo se estão. Quando estão todos, ZEUS pigarreia para chamar a atenção.

HERMES: Atena, Deméter, Ares, Apolo, Ártemis, Hera...)

(Cada um dos deuses diz 'presente'.)

ZEUS: companheiros do Olimpo, pedi a HERMES para vos acordar porque temos um assunto importante para discutir...

ARES (virado para outro Deus): Pois, pois, é sempre muito importante, muito importante e da última vez acordou-nos para ver o filme do Percy Jackson...

ATENA: Grande porcaria...

ZEUS (pigarreia): Como estava a dizer, estamos aqui todos reunidos...

HERMES: Todos não. Falta o Dioniso

ZEUS: Todos menos Dioniso

AFRODITE: Onde está o Dioniso?

HERA: Provavelmente a curar a ressaca...

AFRODITE: esse Dioniso é sempre o mesmo.

DEMÉTER - Aposto que andou na farra com as ninfas...

HERA: Há piores... (olha para Zeus)

ZEUS: (rapidamente, para evitar a censura de Hera) Isso agora não é importante... HERMES, depois faz um briefing ao Dioniso

HERMES: (com a caneta no ar) também falta o Hades...

AFRODITE: O Hades vem do submundo... Chega sempre atrasado.

DEMÉTER – E tem sempre falta justificada. (com ar chateado)

HERMES: e falta a Héstia, a Perséfone...

HERA: A Perséfone vem com o Hades...

HERMES: Poseidon ...

AFRODITE: Ouvi dizer que o Poseidon está de férias no Atlântico Norte

ÁRTEMIS – Com quem? De certeza que não é com a Anfitrite...

ZEUS: (impaciente) Já chega! Quem está está, quem não está tem falta!

HERMES (impassível): e já posso marcar falta?

ZEUS (furioso, ouve-se um som de trovão) Não me interrompas mais HERMES!

HERMES: pronto, pronto... e depois querem atas rigorosas...

ZEUS (respira fundo): como vos dizia, temos um assunto importante a discutir... Depois de

séculos de indiferença e silêncio fomos finalmente invocados por humanos...

HERA: Humanos?

AFRODITE: Humanos a sério?

ATENA: adultos?

APOLO: De certeza que não foi num filme?
(Os Deuses agitam-se e conversam entre si).

DEMETER – Só pode ter sido!

ZEUS: sim, humanos a sério, adultos de carne e osso. (Todos parecem surpreendidos).
Hermes vai dar-vos os detalhes (HERMES anota coisas distraído). Hermes... os detalhes

HERMES (olha para ZEUS e resmunga): Pois, para isto o Hermes já é importante... (folheia o caderno à procura de qualquer coisa; todos esperam impacientes) Ora, cá está: uma família de mãe, filha e filho discutem à mesa de jantar... blá blá discussão, discussão, blá blá, isto não interessa... (passa uma folha). Ah, aqui está! A mãe diz: valha-me Deus... Deus não, deuses que um só não chega (num aparte: aqui temos a claramente uma crença politeísta) e depois a filha diz: E que sejam do Olimpo! Portanto, claramente e sem margem para dúvidas uma invocação de vários de nós.

Os deuses assentem, satisfeitos.

ARES: E depois prometeram oferendas e fizeram sacrifícios?

HERMES (folheia o caderno) não, nada de oferendas nem sacrifícios...

ATENA: Oh Ares, acho que tens passado muito tempo a dormir... em que séculos achas tu que estamos? Querias que os humanos sacrificassem o quê em nossa honra?

DEMETER: Achas que na Terra ainda se fazem sacrifícios pelos Deuses?

ARES: Estão a brincar? Acham que os humanos estão muito evoluídos? Que já não fazem guerras em nome de deuses? Quem me parece que tem andado a dormir são vocês

ZEUS: não comecem outra vez com discussões! Vamos todos concentrar-nos no assunto que nos traz aqui... Como todos sabem, a estratégia de usar o cinema para que os humanos se lembrem que existimos não está a dar os frutos desejados...

ATENA: pois, aquele último filme do Percy Jackson...

ÁRTEMIS: pois, realmente

AFRODITE: Ai, mas eu gostava tanto do Hércules!

HERMES: Héracles...

freeze com comando

NARRADOR

Hércules é o nome em latim dado pelos antigos romanos ao herói da mitologia grega Héracles, filho de ZEUS e da mortal Alcmena.

O seu nascimento provocou a ira de Hera, a esposa de ZEUS, que mandou duas serpentes matarem o recém-nascido, que matou as serpentes, mostrando desde cedo a sua força. Hera continuou a persegui-lo e usou seus poderes para lhe provocar um acesso de loucura que o levou a matar a esposa e os filhos. Quando recuperou a razão, procurou o Oráculo de Delfos que o mandou entregar-se a Euristeu, rei da cidade de Micenas. Foi este quem lhe atribuiu as famosas 12 tarefas.

DEMETER: Lá estás tu outra vez com os desenhos animados! Somos Deuses, não bonecos para entreter as crianças...

ÁRTEMIS: Ainda assim, tinha muita piada...

ARES: humpf...

AFRODITE: Chiu.. Já sabes que não podes falar do Hércules à frente do Ares... Afinal raptou-lhe uma filha e roubou o cinturão da outra..

freeze com comando

NARRADOR

Hipólita, filha de Hares, era rainha das amazonas. Ela tinha um cinto mágico, desejado pela filha de Euristeu. Conseguir o cinto foi uma das tarefas de Heracles, que, para o conseguir, raptou Melanipe, irmã de Hipólita, pedindo o cinturão como resgate.

ZEUS: já disse para esquecerem essas polémicas! O que eu quero que se discuta é se respondemos ou não à prece que nos foi feita!

ARES: mas eles vão fazer sacrifícios?

ATENA: Oh Ares, cala-te lá com os sacrifícios!

ARES: Então, se não nos dão nada porque devemos preocupar-nos?

AFRODITE: és mesmo Dah!

DEMETER: Ouve lá, quando foi a última vez que um humano te invocou?

ZEUS: vá, vá, quem acha que devemos ajudar esta família?

HERA: ai, a mim parece-me uma excelente ideia!

ATENA: sim, sim... ajudamos primeiro estes, depois eles contam como os ajudámos

ÁRTEMIS: e depois ajudamos outros e depois outros...

AFRODITE: e em breve estaremos de novo em plena atividade!

APOLO: em plena atividade? Ai, isso parece muito cansativo... podemos esquecer isto tudo e voltar a dormir?

ARES: Eu voto nisso!

ATENA: A sério? Preferem voltar a dormir a intervir na vida dos humanos? Nem parecem deuses, vocês!

DEMETER: se calhar era boa ideia voltar a dormir... a nossa intervenção na vida dos humanos não costuma dar bons resultados...

HERA: (para ZEUS) oh querido, desculpa que te diga, mas até é estranho querereres ajudar os humanos... Até parece que já te esqueceste do que fizeste a Prometeu...

freeze com comando

NARRADOR

Foi dada a Prometeu e a seu irmão Epimeteu a tarefa de criar os homens e todos os animais. Epimeteu atribuiu a cada animal dons variados: coragem, força, rapidez, asas a um, garras outro, uma carapaça protegendo um terceiro, etc. Porém, quando chegou a vez do homem, já não tinha dons para dar. Então Prometeu roubou o fogo dos deuses para o dar aos homens, o que deixou os deuses descontentes. Como castigo, ZEUS ordenou a Hefesto que acorrentasse Prometeu no cume do monte Cáucaso, e todos os dias uma águia se alimentava do seu fígado, que se regenerava para o dia seguinte voltar a servir de alimento

DEMETER: é verdade... e quem não se lembra da história de Pandora!
(Deuses assentem)

freeze com comando

NARRADOR

Pandora foi a primeira mulher que existiu e cada Deus deu a Pandora uma qualidade. Recebeu graça, beleza, inteligência, paciência, meiguice e outros dons. Foi enviada a Epimeteu, que se apaixonou por ela.

Epimeteu tinha em sua posse uma caixa que continha todos os males. Pandora abriu a caixa, inadvertidamente, e todos os males escaparam, exceto a esperança.

ZEUS: sim, sim... Todos sabem que não tenho grande apreço pelos humanos, mas todos amolecemos com a idade, não é? Além disso, nestes últimos dois mil anos parece que já não conseguimos divertir-nos como antes...

(HERMES vai escrevendo tudo).

AFRODITE: Eu concordo. Acho que precisamos de alguma distração. Sou a favor de ajudarmos! (levanta a mão e olha em volta para ver quem apoia)

ATENA: Eu também! Quem sabe se este não será o primeiro passo para voltarmos à velha glória...

ARES: Eu não concordo nada com isto...

DEMETER: Eu também não estou muito convencida...

(todos os deuses falam gesticulando e abanando a cabeça. Formam-se dois grupos: apolo, ares e Deméter / Atena, Afrodite, Artemis... Hera e Zeus ficam ao centro)

ZEUS: Como não há acordo, proponho que se faça uma votação.

HERMES: falta o Dioniso!

DEMETER: E o Hades...

Hades entra em cena com Perséfone atrás de si.

HADES: Estavam a falar em mim?

HERMES (faz contas mentais e gesticula com a caneta): Já temos quórum! Podemos fazer uma votação com poder vinculativo.

HADES: uma votação? (para Perséfone) Lá estão eles novamente com a democracia...

ZEUS: votemos então. Quantos a favor?

HADES: mas vamos votar o quê? Vamos roubar alguma coisa? Matar alguém?

PERSÉFONE: querido... já te disse que não podemos matar. Nem roubar...

HADES: cala-te, mulher. Vê lá se queres voltar para o submundo.

ÁRTEMIS: É para ajudar uma família de humanos...

HADES: ajudar? Desde quando ajudamos os humanos?

AFRODITE: podes não saber disso porque vives lá no submundo, mas por aqui no Olimpo sempre tentámos ajudar humanos

ÁRTEMIS: quer dizer... ajudar não será bem o termo.

DEMETER: sim, se calhar 'intervir' é uma palavra melhor do que ajudar

HADES: sim, sim, e a vossa intervenção tem dado muito bons resultados... para mim!

PERSÉFONE: Oh amor, já te pedi para tratares bem a família. É por isso que nunca nos convidam para nada...

HADES: oh mulher, cala-te. Não sei porque é que te trago para estas coisas.

Perséfone choraminga. Deméter consola-a.

DEMETER: És mesmo parvo, Hades!

ZEUS: vá, vá, vamos votar! Quem é a favor de ajudar?

HADES: Eu, por princípio, não ajudo ninguém!

(Deuses levantam mão. HERMES conta. Hera, Afrodite, Atena, Artemis, Hermes, Zeus)

ZEUS: E agora quantos contra?

HERMES conta: Apolo, Ares, Hades, Deméter

HERMES: quem se abstém?

Perséfone levanta a mão.

HADES: E depois queres que te traga ao Olimpo. Fazes-me sempre estas desfeitas. Agora só para a primavera que vem é que voltas a sair!

Deméter consola Perséfone.

Hermes conta novamente os votos que registou no caderno. Diz alto as votações. Ganha a proposta de intervir na vida dos humanos por 7 votos contra 4. os deuses vencedores aplaudem entusiasmados. Até ZEUS sorri

ZEUS: E como vamos então fazer o nosso regresso à vida dos humanos? Como vamos responder a esta mãe que tanta fé depositou em nós?

AFRODITE: Oh... o que eles precisam é de beleza e amor

HERMES: Ora beleza, beleza... (folheia o caderno). Não, não pedem beleza. Amor também não.

APOLO: Luz, precisam ordem e luz nas suas vidas. E música

HERMES: nope. Nada de pedidos de luz e ordem ou música.

ARES: Eu não concordo nada com isto, mas podemos ajudá-los a vencer as suas guerras. Destruir os seus inimigos...

HERMES: nada de pedidos de destruição de inimigos.

HADES: Ou matá-los...

Todos os deuses em coro: Hades!

ATENA: Educá-los para os tornar mais sábios e inteligentes nas suas escolhas...

HERMES: pois, não vejo aqui pedidos de educação. Mas há uma referência a um abandono escolar... Acho que talvez dê para explorar a educação, afinal

ZEUS: tudo isso me parece muito bem, mas se calhar, era melhor contares quais foram realmente os pedidos da família, não HERMES?

HERMES (procura no caderno): Ora, ora, cá está... filha adolescente numa relação com outra rapariga, quer umas sapatilhas caras e diz estar farta de uma coisa chamada Primark.. ah, foi ela que referiu o Olimpo. (vira folhas) filho também adolescente, apaixonado por uma rapariga que nunca viu e que vive do outro lado do mundo (literalmente). Hum... a rapariga poderá ter os dois sexos, como o nosso filho, Afrodite. (olha para Afrodite)

NARRADOR

Hermafrodito é filho de Afrodite e de Hermes. Sendo um rapaz extremamente bonito, a ninfa Salmacis apaixonou-se por ele e, não sendo correspondida, pediu a Zeus que fundisse os dois, transformando-os num só ser.

HERMES: Ora, o filho trabalha para pagar a viagem até à Austrália e pensa abandonar a escola

ATENA: oh, não! Isso é terrível!

HERMES: Mas há pior! A mãe foi abandonada pelo marido que deixou a família para fugir com uma rapariga mais nova (olha para ZEUS). Deixou-os sem dinheiro...(deuses

escandalizados) mas ainda há pior... a Mãe vê programas televisivos de gosto muuuito duvidoso e o sentido de humor dos filhos é bastante questionável...

ATENA: temos muito por onde trabalhar...

DEMETER: mesmo muito

HERA: São os problemas normais de uma família abandonada à sua sorte devido ao egoísmo masculino (olha para ZEUS)

AFRODITE: os homens são todos iguais (abana a cabeça)...

ÁRTEMIS: parece-me haver aqui um complexozinho de Electra na jovem rapariga, não achas Hera?

HERA: muito provavelmente... estará apaixonada pelo pai? Isso é tão vulgar... (olha para Afrodite)

APOLO: e o rapaz, coitado, com o seu amor do outro lado do mundo (abana a cabeça com tristeza). Pelo menos ela é gira?

HERMES: hum, (procura no caderno) gira, gira gira... não há qualquer referência sobre isso...

DEMETER: estas vidas na cidade, longe da natureza, estão sempre condenadas a acabar em tragédia...

AFRODITE: De tragédias entendo eu!

HADES: É matá-los a todos! E depressa, que tenho uns indivíduos a chegar ao submundo entretanto (olha para o relógio). Pois é, está na hora. Adeusinho. (para Perséfone) anda daí mulher

AFRODITE: Oh Hades! Matá-los? Tu és o único que se tem mantido em atividade estes séculos todos.

ÁRTEMIS: sim, não vamos mandá-los para o submundo antes de tentar ajudá-los!

Hades encolhe os ombros enquanto sai de cena com Perséfone

HADES: De qualquer modo é lá que vão acabar!

ZEUS: Vá vá, Adeuzinho Hades! (faz sinal para se despachar) E nós vamos então ver o que cada um de nós pode fazer para ajudar esta família...

freeze

NARRADOR:

Os deuses, entusiasmados com este novo desafio, tentam organizar-se para intervir de novo na vida dos humanos com o objetivo final de recuperar alguma da glória e poder perdidos.. Claro que com algumas tensões (pausa e olha para trás; deuses voltam a mexer-se e parecem desentender-se), mas as relações dos deuses são conhecidas por serem bem complicadas.

No entanto, muita discussão depois, os Deuses acabam por se entender sobre como melhorar a vida desta família que invocou a sua ajuda.

(ZEUS agarra um comado e aponta para a família)

MÃE: Meninos, para a mesa!

MIGUEL e LIANE (em uníssono): vou já!

(MÃE sorri para a comida e para eles com doçura.. dá-lhes beijos)

MIGUEL: Pronto, MÃE, também não é preciso ser tão doce. (sentam-se)

MÃE: Então filhos queridos, são oito horas, precisam de jantar. (enquanto a MÃE fala, LIANE mostra o ecrã do seu smartphone ao irmão). Qué isso? Oh LIANE, sabes que não gosto nada disso à mesa...

LIANE: Pronto, pronto, estava só a mostrar estas sapatilhas ao mano.

MÃE: Deixa ver.(tira o telefone à filha)

MÃE: ai são tão giras! são para ti?

LIANE: sim, para mim.

MÃE: (doce) Têm o teu número, pézinho lindo?

(MIGUEL sorri)

LIANE: estás a rir de quê? (docemente)(dá uma palmada meiga ao irmão)

MÃE: Quanto é que isso custa?

LIANE (em tom de negociação): Isso é que já é mais complicado... (discretamente) 190 euros.

MÃE (em tom de choque): 190 euros? Ai querida, tão caro! Mas pede ao teu pai, tenho a certeza que entre os dois faremos um esforço...

LIANE: Eh MÃE, tá bem... mas não preferes que eu compre qualquer coisa da PRIMARK?

Toca o telefone

MÃE: Sim, querido? sim, estou em casa.... sim, estou com as crianças.... sim, não vou sair... não. Não saio, não te preocupes. Não, não vou tomar café. Sim, espero por ti para ir ao supermercado. E para ver o telejornal também. Sim, amor, eu gravo. Sim. Amo-te muito também.... Claro que amo... Como, tens dúvidas? Mas sabes que te amo! ... Sim, adoro... beijo... ah, desculpa... Muitos, muitos beijos,
(Filhos com ar enjoado)

MÃE:(aliviada) pronto...

LIANE: Oh MÃE. O pai é um bocado cola, não é? Nem sei como tens paciência.

MÃE: Oh querida, o pai não tem a culpa. Eu sei que ele não faz por mal. É por gostar tanto de mim...

MIGUEL: Isso parece-me amor a mais... sempre cheio de ciúmes, nunca te deixa fazer nada...

MÃE: mas ama-me... Se calhar mais do que a tua namorada te ama. Afinal onde é que ela está? Não vai descer para jantar outra vez?

MIGUEL: Sabes bem que ela não sabe falar português... e sente-se mal quando estamos todos a falar numa língua que não conhece.

LIANE: então vais levar-lhe o jantar outra vez ao quarto? Ela bem que podia fazer um esforço... O que é que ela fica a fazer lá em cima?

MIGUEL: Está na net, a conversar com as amigas australianas...

LIANE: e os amigos... passa os dia nisso. Ouve lá, ela não tem idade para ir à escola?

MIGUEL: já te disse que não sabe português..

MÃE: coitadinha... num país estranho.
Toca o telefone.

MÃE: sim, querido, ainda estamos a jantar... sim, eu espero por ti. De que estamos a falar? Da vida, querido. da vida o quê? Olha, da namorada do MIGUEL, coitada, que não fala português.... Estás quase a chegar? Uma hora? Sim, eu espero... mas os miúdos têm de ir estudar... Está bem querido. Sim, eu espero....Sim, claro que te amo.... muito.

LIANE: Ai MÃE! Não podes fazer tudo o que ele quer, sabes?

MÃE: mas ele gosta muito de mim... tu percebes isso, também namoras com um rapaz que gosta muito de ti

MIGUEL: um banana...

LIANE: antes isso que namorar com uma rapariga! Ou com alguém que tem os dois sexos...

MÃE: Filha, não digas essas coisas...

MIGUEL: então não é banana? Onde está agora, onde está? Num acampamento escuteiro, com outros escuteirinhos a cantar (canta música de escuteiros)

LIANE: pelo menos fala português!

MIGUEL: e tu gostas muito dele! Nem sequer estás a ficar farta nem nada... Até parece que não te vi já aí (aponta para o telefone) na conversa com outro...

LIANE bate no irmão

MÃE: é verdade LIANE Maria? Andas com outro rapaz? Tens dois namorados? (LIANE fica calada)

MIGUEL: bom, boa altura para eu sair. Começa agora o meu turno

MÃE: ai querido, não gosto nada que trabalhes... isso não está a prejudicar os teus estudos?

LIANE: claro que está mãe!

MIGUEL: não se preocupem comigo...

MÃE: mas nós pagamos todas as despesas cá em casa, mesmo as da tua namorada. não precisas de trabalhar...

MIGUEL: sabes bem que ela tem de ter dinheiro para as coisas dela..

LIANE: sim, roupa, perfumes, unhas de gel, ...

MIGUEL: pelo menos não são sapatilhas de 190€

LIANE: tens a certeza?

Telefone toca

MÃE: sim, ainda aqui estamos.. sim, querido. Sim, o telejornal está a gravar. Sim, vamos juntos. Amo-te muito, querido.

(Filhos enjoados. MIGUEL prepara-se para sair. Uma voz de rapariga chama por ele com sotaque estrangeiro)

LIANE: Olha lá MÃE, olha que o MIGUEL não está a ir às aulas todas... E aquela miúda que mora lá em cima ...

MIGUEL (ao longe): Mãããe, vem trazer o jantar à Charize

MÃE desesperada.

MÃE: Opah! Tenho uma filha com dois namorados, um filho que trouxe uma namorada do outro lado do mundo que devia ser princesa lá e um marido que não me deixa em paz! Juro que não foi isto que eu imaginei para a minha vida!

O telefone toca novamente.

MIGUEL: então MÃE, o jantar da Charize?

LIANE: arranjas-me então os 190€?

MÃE: oh, deuses me valham!

ZEUS faz pausa com um comando

ZEUS: BASTA!

ARES (entusiasmado): Não, não, deixa continuar, isto é giro!

ATENA: Giro? Eles estão tão mal ou pior que antes!

ÁRTEMIS: A nossa intervenção não ajudou em nada! (lamento)

Ares: Eu bem vos avisei.. Já podíamos estar todos a dormir há umas horas...

HERA (ignorando Ares): Também não é bem assim. Pelo menos agora a família tem o marido de volta. E um pai presente é importante (olha para ZEUS com censura)

AFRODITE: Também lhe serviu de muito... O homem é um controlador do pior!

HERA: Mas ter um marido, ainda que mau, é melhor do que não ter marido...
(alguns deuses coixam)

ÁRTEMIS: Ora essa! Ela não precisa de um marido para nada

DEMÉTER: Nenhuma mulher precisa!

HERA: Pois, isso normalmente é porque andam com os maridos das outras

ZEUS: Chega de discussão! A verdade é que Afrodite tem razão, trazer o marido de volta não melhorou a vida desta família.

ÁRTEMIS: Tal como tornar a rapariga heterossexual

AFRODITE: Disso vos avisei eu, como se homossexualidade fosse um problema! Pfffff

ZEUS: Claro que é um problema! De que outra forma queres que haja bebés?

APOLO: Pois, nem todos podem nascer da espuma do mar como tu, Afrodite!

DEMETER: ou da cabeça de Zeus, como Atena...

ATENA: Antes nascer da cabeça do que da coxa, como aconteceu com Dioniso

(Hera faz má cara)

AFRODITE (para Atena): Opá, não fales nisso... Sabes que a Hera nunca ultrapassou essa traição de Zeus!

DEMETER: Todos devem ter o direito a amar quem bem entenderem e nós não temos nada que andar por aí a mudar isso. Até porque, como vimos, correu muito mal.

HERA: é verdade que ser traidora é bem pior do que ser lésbica (olha para ZEUS)

ZEUS: (abana a cabeça como quem diz vá lá, vá lá) também não vamos julgar a infelicidade da rapariga só porque trai o namorado

AFRODITE: Concordo!

ARTEMIS: Eu sei que vocês sempre foram muito liberais nas vossas relações, mas sabem que eu não concordo nada com isso de andar com uns e com outros.

HERA: Mas claro que estes concordam, tal pai tal filha (cara de desaprovação)

ATENA: Passando à frente, passando à frente... estamos a falar da vida deles e não da nossa..

DEMETER: olha que tua ideia de trazer a tal namorada da Austrália também não deu em nada, Afrodite

ARES: A culpa não é de Afrodite se a rapariga é uma inútil arrogante

ATENA (para artemis): lá está o Ares a defendê-la...

AFRODITE: Sim, porque fazer o rapaz voltar para a escola ajudou muito mais não foi, Atena?

ATENA: Ao menos assim pode receber a educação apropriada, o que certamente dará frutos a longo prazo...

DEMETER: de frutos percebo eu... e concordo com Atena

ZEUS: PAREM DE DISCUTIR!

HERA: Zeus tem razão, discutir não nos leva a lado nenhum. Não vale a pena atirar culpas para cima uns dos outros.

HERMES: E agora... o que escrevo na ata?

ARES: Eu voto em não fazermos nada... mais uma vez.

ATENA: Nunca pensei dizer isto mas concordo com Ares.
Os outros agem com surpresa

APOLO: Estás com fome, Atena?

ATENA: Hum...não, porquê?

APOLO: Tu não és tu quando tens fome

(Apolo ri-se enquanto os outros deuses fazem facepalm)

ZEUS: Bem, chega de brincadeiras, temos que tomar decisões.

HERMES: Vamos outra vez a votos? (entusiasmado)

ARES: Mas para quê? Já dizia Epicuro e com razão: "É estupidez pedir aos deuses aquilo que se pode conseguir sozinho". Por mim ou deixamos isto como estava ou deixamos as moiras continuar o seu trabalho sem nos metermos mais...

NARRADOR

As moiras eram as três irmãs que determinavam o destino, tanto dos deuses, quanto dos seres humanos. Eram responsáveis por fabricar, tecer e cortar aquilo que seria o fio da vida de todos os indivíduos.

ARES: oh Zeus, isto do narrador já me começa a irritar...

(ZEUS desliga o narrador.)

ZEUS: Todos sabem que foi preciso cortar nas despesas... Se houvesse dinheiro podíamos ter um coro. Com o orçamento que temos só dá para um narrador.

AFRODITE: Eu gosto. Acho mais moderno...

ARTEMIS: olhem, se calhar podemos fazer como sugeriu o Hades e matamo-los a todos

ZEUS: Opah! Já disse que mandá-los para o submundo esta fora de questão. Podemos repor tudo como estava antes, deixar como está agora ou fazer uma nova intervenção...

HERA: Nova intervenção? E o que faríamos desta vez?
(todos ficam pensativos)

ZEUS: hummm, não me ocorre nada... a vocês?

Cada um dos deuses: não... nope... nada mesmo... podíamos... ah, não é boa ideia... pois, nada

AFRODITE: Então vá, deixamos tudo como está! Arrrggg esta conversa está a cansar-me a beleza

ZEUS: bom, então quem achar que devemos intervir de novo pode levantar a mão. E vai uma... E vão duas... (espera um pouco, ninguém levanta a mão). Decidido então por unanimidade que não há intervenção, certo Hermes?

HERMES (anota): não haver nova intervenção é aprovado por unanimidade.

ZEUS: e quem vota em repor a situação inicial?

HERA: oh querido, isso se calhar ia dar muito trabalho... e pelo menos nesta versão ela tem marido

AFRODITE: pois... e o rapaz até tem a namorada em casa.

ATENA: Sim, e quem sabe ela não aprende entretanto a falar português...

APOLO: bom, e a rapariga sempre vai acabar por ter as sapatilhas..

DEMETER: na realidade se calhar isto até resultou bem...

ARTEMIS: se calhar...

HERMES: Pois, há pior (encolhe os ombros)
(silêncio)

ZEUS: olhem lá, já que estamos todos acordados, que tal se fossemos ver o novo filme do Percy Jackson. A Hera faz pipocas, não fazes querida?

HERA: Claro, querido!

Deuses abraçam-se felizes e saem abraçados.

Hades volta à cena. Olha em volta e aponta o comando para a família enquanto se ri com ar maquiavélico...

Na família todos em coro dizem: MATARAM-ME!

HERMES vem a correr para ver o que se passou. Agarra o comando, clica em várias teclas e aponta para a família.

Na família voltam todos à posição em que estavam. Hermes sorri e pousa o comando. Alguém o chama e sai de cena.

LIANE: Olhem, vai dar agora na TV um filme bem fixe. Percy Jackson E que tal se vissemos todos?

MIGUEL: parece-me bem. Não me estava mesmo nada a apetecer ir trabalhar.

MÃE: Que coisa tão estranha... Estava-me mesmo agora a dar uma vontade irresistível de fazer pipocas...

LIANE: parece que é sobre deuses gregos.

MIGUEL: há piores! (encolhe os ombros)

NARRADOR

Aproxima-se e desliga a família

E assim acaba mais uma história de deuses e mortais. Poderíamos dizer que foram todos felizes para sempre, mas isso é nas histórias de fadas e as fadas não entram nesta história. Mas podemos dizer que, ainda que iludidos sobre quem verdadeiramente comanda os seus destinos, os deuses e mortais que aqui vos trouxemos fizeram o melhor possível para se reconciliarem com a sua natureza insatisfeita e foram felizes de vez em quando. Podia ser pior...











ANEXO III

GUIÃO DE FICHEIRO DE VÍDEO



"Um casal apaixonado vê seu casamento ruir após brigas constantes. Ambos passam dos limites e as coisas nunca mais serão as mesmas."

Ficção | HD | cor | 6 min | 2016

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=g6oiZraQMpQ>

FICHA TÉCNICA:

Produzido por: <http://produccine.com.br/>

Dirigido por: Marcelo Silva

Conto de: Fernan D'Antonino

Adaptado por: Marcelo Silva

Atores: Rafael Lopes

Clara de Bagio

Direção de Fotografia: Any Reyes

Edição: Henrique Cestarolli

DESCRIÇÃO:

Um casal discute, o marido insulta a mulher e ela insulta-o também, esconde-se no quarto e fecha a porta com força.

Numa segunda cena os dois sentam-se à mesa para jantar, ele insulta a comida e pergunta-lhe se não vai comer. Ela responde que não tem fome.

Depois de o marido colapsar e cair no chão, a mulher mostra um frasco de veneno, deixa a sua aliança em cima da mesa e, finalmente, sai de casa.



NOME:		FICHA FORMATIVA3
TURMA:	PROFESSORA: <i>Marta Lopes</i>	TEMA: <i>O subjetivismo Axiológico</i>
		OBJETIVOS: - <i>Identificar a tese do subjetivismo axiológico;</i> - <i>Caracterizar a tese do subjetivismo axiológico como oposição ao objetivismo axiológico.</i> - <i>Enunciar os argumentos do subjetivismo axiológico;</i> - <i>Apontar as possíveis críticas ao subjetivismo axiológico;</i> - <i>Avaliar criticamente o problema da objetividade dos valores.</i>

SUBJETIVISMO AXIOLÓGICO

TESE: O valor de verdade dos valores é sempre relativo ao sujeito.

Principal Argumento

No que toca aos valores, não há consenso.

Há duas razões que podem levar-nos a aceitar o subjetivismo moral:

1. O subjetivismo torna possível a **liberdade**. O subjetivista pode alegar que, se as distinções entre o certo e o errado não forem fruto dos sentimentos de cada pessoa, então serão imposições exteriores que limitam as possibilidades de ação de cada indivíduo. Pressupõe, portanto, que agimos livremente apenas quando damos voz aos nossos sentimentos e agimos de acordo com eles.
2. O subjetivismo promove a **tolerância** entre pessoas com convicções morais diferentes. Quando percebemos simultaneamente que as distinções entre o certo e o errado dependem dos sentimentos de cada pessoa, e que os sentimentos de uma não são melhores nem piores que os de outra, tornamo-nos mais tolerantes, mais capazes de aceitar como legítimas as opiniões e as ações que vão contra as nossas preferências.



No entanto, há também objeções a esta teoria, particularmente no âmbito da ética e da moral:

1. O subjetivismo permite que qualquer juízo moral seja verdadeiro. Se uma pessoa pensa que devemos torturar inocentes, então para essa pessoa é verdade que devemos torturar inocentes. Se uma pessoa pensa que é errado ajudar os outros, então para essa pessoa é verdade que é errado ajudar os outros. Assim, o subjetivismo parece fazer da ética um domínio completamente arbitrário.
2. O subjetivismo tira todo o sentido ao debate racional sobre questões morais. Para o subjetivista, as noções de certo e errado, bem e mal, são criações dos indivíduos que resultam apenas das suas preferências, desejos ou sentimentos. Assim, um subjetivista terá de acreditar que qualquer tentativa de debater racionalmente uma questão moral é perfeitamente inútil, uma vez que não há qualquer verdade independente dos sentimentos de cada indivíduo que possa ser demonstrada através do debate.

Adaptado do Manual Arte de Pensar 10, A. Almeida, C. Teixeira, D. Murcho, P. Mateus, P. Galvão



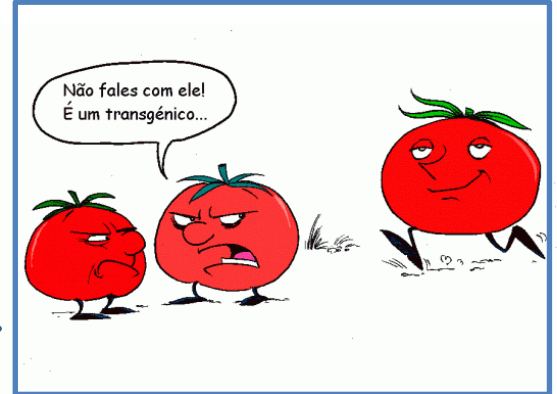
NOME:		FICHA FORMATIVAS
TURMA:	PROFESSORA: <i>Marta Lopes</i>	TEMA: <i>Atitudes Opositoras Face à Diversidade Cultural</i>

Atitudes Face à Diversidade Cultural



Relativismo Cultural

O relativismo cultural é a tese que defende que cada sociedade, tendo culturas diferentes, tem os seus próprios valores. O valor de verdade deles depende, então, da sua aceitação pela maioria dos sujeitos dessa sociedade. Esta tese sugere-nos que, no confronto entre diversas sociedades, devemos aceitar as diferenças entre valores, uma vez que eles são apenas relativos a cada uma delas.



Etnocentrismo

A palavra etnocentrismo deriva da junção da palavra grega *étnos*, que significa raça ou povo, com a palavra centrismo. Esta é a tese que defende que o valor de verdade dos valores mede-se apenas pela sua aceitação pela maioria dos sujeitos da nossa própria sociedade ou cultura. Afirma-se a própria cultura como padrão para valorar e hierarquizar as restantes, vendo-a como superior.

1. Lê com atenção o seguinte texto e identifica em qual das atitudes que estudaste acima ele se posiciona. Justifica a tua resposta.

"Chefe de Justiça Roberts, presidente Carter, presidente Clinton, presidente Bush, presidente Obama, colegas americanos e pessoas do mundo: obrigado.

Nós, os cidadãos da América, estamos agora unidos num grande esforço nacional para construir o nosso país e restaurar a sua promessa para todo o nosso povo. Juntos, vamos determinar o curso da América e do mundo por muitos, muitos anos. [...]

O juramento do cargo que faço hoje é um juramento de lealdade a todos os americanos. Por muitas décadas enriquecemos a indústria estrangeira às custas da indústria americana. Subsidiámos os exércitos de outros países enquanto permitíamos ao muito triste esgotamento de nosso poder militar, defendemos as fronteiras de outros países enquanto nos recusámos a defender as nossas próprias, e gastámos triliões e triliões de dólares além-mar, enquanto a infraestrutura dos Estados Unidos caiu em degradação e deterioração.

Nós tornámos outros países ricos enquanto a riqueza, a força e a confiança do nosso país se dissipou no horizonte. Uma por uma, as fábricas fecharam e deixaram nosso solo sem pensar nos milhões e milhões de trabalhadores americanos que foram deixados para trás, a riqueza da nossa classe média foi arrancada das suas casas e depois redistribuída ao redor do mundo.

Mas isso é o passado, e agora estamos a olhar só para o futuro. Nós, reunidos aqui hoje, estamos a emitir um novo decreto a ser ouvido em todas as cidades, em todas as capitais estrangeiras e em todos os corredores do poder. Deste dia em diante, uma nova visão vai governar a nossa terra. Deste dia em diante, vai ser só a América primeiro, a América primeiro.

Todas as decisões sobre comércio, sobre taxas, sobre imigração, sobre relações exteriores serão feitas para beneficiar os trabalhadores americanos e as famílias americanas.

Devemos proteger nossas fronteiras das devastações dos outros países fazendo os nossos produtos, roubando as nossas



NOME:

FICHA FORMATIVA1

TURMA:

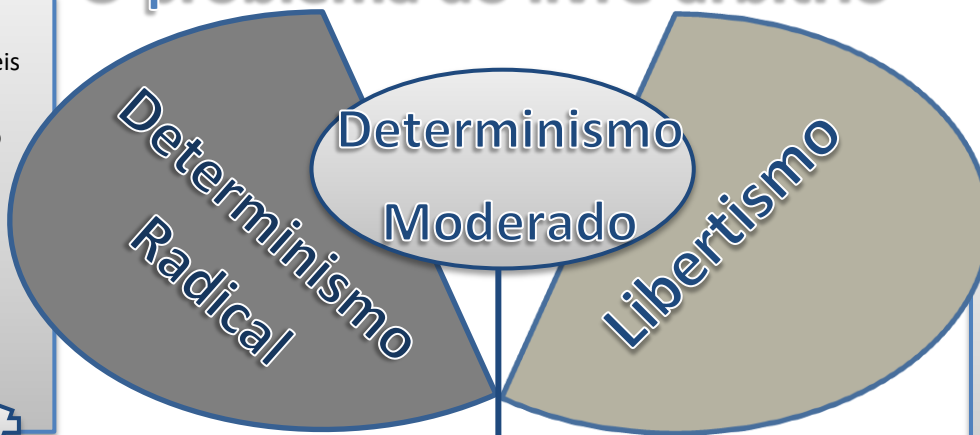
PROFESSORA: Marta Lopes

TEMA: O Determinismo Radical e a tese de Espinosa

O problema do livre-arbítrio

As nossas ações são determinadas por leis causais. A ação humana é resultado de um processo em cadeia, em que acontecimentos anteriores determinam os acontecimentos seguintes.

Fatalismo



O homem possui livre-arbítrio para agir de forma não causada. A ação não é necessariamente, determinada por uma cadeia causal, o agente tem a capacidade de decidir por si próprio.

A ação humana é, simultaneamente, determinada e livre. O homem possui livre-arbítrio para agir e para decidir por si próprio, mas isso não significa que as suas ações não tenham uma causa. É uma posição compatibilista.

Regras para ser Determinista Radical:

1. Acreditar que o Determinismo é incompatível com o livre-arbítrio.
2. Defender que todas as nossas ações estão determinadas.
3. Defender, assim, que não temos livre-arbítrio. Ele não passa de uma ilusão.

Um exemplo de resposta...

“Quanto a mim, considero livre uma coisa que existe e age unicamente pela necessidade da sua natureza; considero constrangida aquela que é obrigada por uma outra a existir e a agir de determinada maneira. (...).

Mas desçamos às coisas particulares criadas, que todas são determinadas a existir e a agir segundo uma forma precisa e determinada. (...) Uma pedra, por exemplo, recebe de uma causa exterior que a atira uma certa quantidade de movimento e, mesmo depois de acabar o impulso provocado pela causa exterior, a pedra continuará, necessariamente, a mover-se na medida em que todas as coisas são necessariamente determinadas a existir e a agir de dada maneira por uma causa exterior.

Concebei agora (...) que a pedra, enquanto se move, sabe e pensa que faz todo o esforço possível para continuar a mover-se. Visto que tem consciência do seu esforço, a pedra julgará ser livre e que a continuação do movimento ocorre porque ela quer.

Assim é a liberdade humana que todos os Homens se gabam de possuir, e que consiste unicamente no facto de os Homens terem consciência dos seus desejos e ignorarem as causas que os determinam.”

BENTO DE ESPINOSA, Lettre a G. H. Schuller (1675)



Bento de Espinosa, 1632-1677

“Na mente não há vontade absoluta ou livre. A mente é determinada a ter uma ou outra volição por uma causa, que é também determinada por outra causa, e esta por outra, e assim por adiante ad infinitum.”

BENTO DE ESPINOSA, Ética (1677)

GUIÃO DE ACTIVIDADE – Sociedade de Rebuçados	
TEMA: A Teoria da Justiça de John Rawls e as Críticas a esta.	
<p>CONTEÚDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As críticas à Teoria da Justiça de John Rawls: - A crítica libertária de Robert Nozick: <ol style="list-style-type: none"> 1. A mínima intervenção do Estado 2. A incompatibilidade entre as liberdades individuais do indivíduo e o direito à propriedade e a Teoria da Justiça de Rawls 	<p>OBJECTIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sumariar os principais conceitos da Teoria da Justiça de John Rawls; - Inferir possíveis críticas a esta teoria; - Formular a crítica de Nozick a John Rawls; - Caracterizar o libertarismo de Robert Nozick e a defesa da mínima intervenção do Estado; - Explicar a incompatibilidade entre as liberdades individuais do indivíduo e o direito à propriedade e a Teoria da Justiça de Rawls; - Avaliar criticamente a posição de Robert Nozick.
<p>DESCRIÇÃO: A atividade consiste num jogo em que são atribuídas personagens aos alunos, fazendo-os criar uma sociedade imaginária, a sociedade do rebuçado. Um aluno adota a personagem do Estado, distribuindo os bens, cobrando os impostos e garantindo ou não as necessidades primárias dos seus cidadãos. Cinco outros alunos adotam as personagens de cidadãos da sociedade. O que difere entre estes cinco são as características que lhes vão sendo atribuídas pela professora estagiária: preguiça, motivação, talento, saúde, doença, etc.</p> <p>Em primeiro lugar é pedido aos alunos que adotaram as personagens que façam a distribuição dos bens (rebuçados) de acordo com os princípios que defendia John Rawls na sua teoria da Justiça (os alunos já os conheciam), e, depois disso, à medida que o aluno que desempenha o papel de Estado vai tendo mais dificuldade nas suas tarefas, ou que algum dos alunos que desempenham o papel de cidadãos se sinta de alguma forma injustiçado, inicia-se uma discussão guiada na turma acerca do porquê de haver alguma injustiça. Nela discutem-se os conceitos de justiça, equidade, estado social, estado mínimo, direito à propriedade privada, intervenção do estado, entre outros.</p>	
MATERIAIS: Um saco com rebuçados.	

Professora Marta Lopes



NOME:		FICHA FORMATIVA1
TURMA:	PROFESSORA: Marta Lopes	TEMA: As Críticas de Nozick e Sandel à Teoria da Justiça de Rawls

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

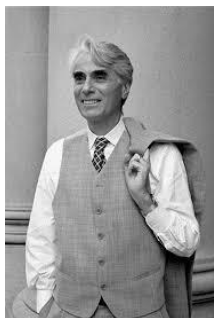
- Formular a crítica de Nozick a John Rawls;
- Caracterizar o libertarismo de Robert Nozick e a defesa da mínima intervenção do Estado;
- Explicar a incompatibilidade entre as liberdades individuais do indivíduo e o direito à propriedade e a Teoria da Justiça de Rawls;
- Formular a crítica de Sandel a John Rawls;
- Caracterizar a crítica comunitarista de Michael Sandel.

- Posição Original;
 - Véu de Ignorância;
 - Regra Maxmin;
 - Princípio da Liberdade Igual;
 - Princípio da Diferença;
 - Princípio da Oportunidade Justa.

As Principais Críticas à Teoria da Justiça de John Rawls

Crítica Libertária

Crítica Comunitarista



Robert Nozick (1938-2002)

Robert Nozick foi um proeminente filósofo Norte-americano, que deu aulas na Universidade de Harvard e publicou a obra "Anarquia, Estado e Utopia". Nela apresenta-se como um dos mais acérrimos críticos da Teoria

da Justiça de John Rawls. A Filosofia de Nozick é uma Filosofia Libertária, isto é, defende a concepção do Estado como um "Estado Mínimo", que tem apenas uma função de protecção. Como tal, sendo um filósofo liberal, aceita quase completamente o Princípio da Liberdade Igual de Rawls, é no Princípio da Diferença que vai assentar a sua crítica, afirmando que este leva a uma visão padronizada da justiça que implica a permanente intervenção por parte do Estado.

"O Estado Mínimo trata-nos como indivíduos invioláveis, que não podem ser usados de certas maneiras por outros como meios ou utensílios ou instrumentos ou recursos; trata-nos como pessoas que têm direitos individuais, com a dignidade que isto constitui."

ROBERT NOZICK, Anarquia, Estado e Utopia (1974)

Michael Sandel é um filósofo e escritor Norte-americano, também professor na Universidade de Harvard, conhecido pelas obras "Justiça: O que é Fazer a Coisa Certa" e "Liberalismo e os Limites da Justiça".



Michael Sandel (65 anos)

Sandel é um comunitarista, o que significa que defende que o bem comum não resulta das preferências individuais dos indivíduos, mas sim de um modo de vida estabelecido em conjunto por uma comunidade. Assim, em consistência com esta posição, o filósofo vai criticar a maneira proposta por Rawls para encontrar os princípios da justiça, nomeadamente o conceito de véu de ignorância que, segundo ele, alheia as nossas escolhas de moralidade.





“A filosofia política do liberalismo político cria um vazio moral que abre o caminho para os moralismos intolerantes, triviais e mal direcionados.”

MICHAEL SANDEL, *Liberalismo e os Limites da Justiça* (1974)

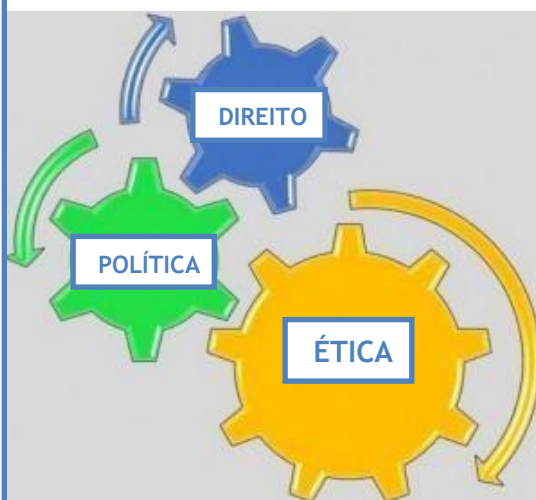
Michael Sandel, como outros comunitaristas, não concorda com a ideia liberal de que o bem comum é simplesmente o resultado da combinação das preferências individuais. Pelo contrário, ele considera que o bem comum é aquilo em nome do qual se avaliam as preferências individuais. Assim, o bem comum é algo que tem prioridade moral sobre as preferências das pessoas, e não o resultado da combinação ou agregação dessas preferências. Só a comunidade permite encontrar, em conjunto, o modo de vida que define uma vida boa, que é afinal o bem comum. [...]

O que se conclui daí relativamente à teoria da justiça de Rawls? Na opinião de Sandel conclui-se que é inadequada a maneira proposta por Rawls para encontrar os princípios da justiça: a posição original e o véu de ignorância. É certo que esta situação visa garantir a imparcialidade na escolha dos princípios da justiça. Só que não basta as nossas escolhas serem imparciais para serem boas, diz Sandel. Porquê? Porque avaliar uma escolha como boa ou como má é uma questão moral, mas o véu de ignorância coloca as pessoas numa situação anterior a qualquer moral, ao exigir que as escolhas sejam feitas por seres racionais que têm em conta apenas os seus interesses pessoais. Sob o véu de ignorância de Rawls, as nossas escolhas são egoístas e alheias à moralidade, sem ter em consideração os mais elementares princípios da justiça: apenas pensamos no nosso interesse próprio, no que é melhor para nós. [...]

O véu de ignorância transforma-nos em seres fictícios, numa espécie de fantasmas desencarnados e desprendidos de qualquer laço social. Assim, escolhas feitas por hipotéticos seres desprendidos não são sequer moralmente credíveis, pois qualquer noção do que é moralmente bom, ou não, decorre do nosso enraizamento prévio numa comunidade específica.

A. Almeida, D. Murcho, *Janelas para a Filosofia*, Gradiva (2014), pp.97

RECORDA:



Ética, Política e Direito são conceitos intimamente relacionados. A Ética e a Moral fazem uma reflexão filosófica acerca do conceito de bem e ditam as normas para viver de acordo com ele. A Política vem estabelecer o caminho para a possibilidade dessa vida boa dentro de uma sociedade, o caminho para um bem comum. Já o Direito, por sua vez, legisla as normas que temos que seguir dentro dessa sociedade, evitando e resolvendo conflitos.

PARA COMPLEMENTAR O ESTUDO:

- Rawls: As críticas dos defensores da meritocracia – <https://www.youtube.com/watch?v=hFBDPmgJS5I>
- Rawls: Resposta à crítica dos libertários - <https://www.youtube.com/watch?v=tpTo9s5hug8>



NOME:		FICHA FORMATIVA2
TURMA:	PROFESSORA: <i>Marta Lopes</i>	TEMA: <i>Argumentos a Favor da Existência de Deus</i>

Argumentos a Favor

Por mais que recuemos nos estados anteriores [do mundo], nunca encontraremos neles uma razão completa de por que existe mundo em vez de nada. [...] Essa razão temos que a procurar fora do mundo.

Leibniz, Sobre a Origem Última das Coisas (1697).

De onde veio o mundo? Como começou a existir? Por que razão há mundo, em vez de nada? Há quem considere que Deus existe porque de outro modo não conseguimos explicar a existência do mundo. Haverá algo de errado nesta maneira de pensar?

A versão do **argumento cosmológico** que iremos discutir parte da ideia de que tudo o que existe e tudo o que acontece tem uma causa. Por exemplo, a causa da existência dos nossos filhos fomos nós; a causa da nossa existência foram os nossos pais; e a causa da existência dos nossos pais foram os pais deles. As causas da existência do planeta Terra foram os vários acontecimentos anteriores que incluíram o nosso Sol. E as causas da existência do nosso Sol foram vários outros acontecimentos anteriores. Na verdade, ficaríamos muito surpreendidos se encontrássemos uma coisa qualquer ou um acontecimento que não tivesse uma causa. Quando continuamos a recuar, procurando as causas das coisas, chegamos ao Big Bang: o início do Universo. Contudo, também o Big Bang tem uma causa, se aceitarmos que tudo tem uma causa; essa causa é Deus.

[...] Será este um bom argumento? Se aceitarmos a premissa, teremos de aceitar que também Deus tem uma causa; seja X a causa de Deus. [...] Se, ao invés, respondermos que Deus não precisa de causa, isso significa que nem tudo tem uma causa, o que torna a premissa do argumento falsa.

D. Murcho e A. Almeida, *Janelas Para a Filosofia* (2014), p.159.

Tudo no Universo está cuidadosamente organizado, harmonizando-se cada parte numa totalidade complexa. Há quem considere que Deus existe porque de outro modo não poderíamos explicar esta ordem. Esta é a base dos argumentos do desígnio, também conhecidos como **argumentos teleológicos**. Porém, será a ordem que observamos no Universo uma boa razão para pensar que Deus existe?

Imaginemos que descobrimos em Marte um objeto estranho. Quando o estudamos com cuidado, vemos que é muito semelhante aos nossos telemóveis. Tem várias partes interligadas, permitindo fazer ligações telefónicas. Qual é a conclusão razoável? Que está ali uma marca da presença de seres inteligentes, mesmo que nunca os tenhamos visto. Porquê? Porque é razoável pensar que esse objeto só poderia ter sido criado por seres inteligentes. Mas, de novo, porquê? Porque todos os outros objetos semelhantes a esse de que temos conhecimento nunca surgiram espontaneamente: foram sempre criados por nós. Nunca vimos surgir espontaneamente um telemóvel, nem qualquer outro objeto semelhante a um telemóvel.

Ora, o Universo também é feito de partes incrivelmente complexas, interligadas entre si. Por exemplo, o Sol permite a existência de vida na Terra; as plantas permitem a existência de animais herbívoros; os herbívoros permitem a existência de predadores; e assim por diante.

[...] Como devemos avaliar este argumento? Imaginemos que descobrimos outro objeto em Marte. Mas é de tal modo estranho, que não sabemos o que é, nem para que serve, se é que serve para alguma coisa. Vemos que é muito complexo, com várias partes interligadas, mas é totalmente diferente de qualquer artefacto ou objeto natural que nós conheçamos. O que é razoável concluir neste caso? Que o objeto foi feito por seres inteligentes? Não. Ficamos sem saber se o objeto surgiu naturalmente, ou se foi feito por seres inteligentes. Isto porque não conhecemos outros objetos semelhantes. Ora, o mesmo acontece no caso do Universo: é uma coisa única. Por isso, não é adequado concluir que foi criado por um ser inteligente. Assim, a objeção é que há uma diferença muito importante entre os artefactos e o Universo.

D. Murcho e A. Almeida, *Janelas Para a Filosofia* (2014), p.159.



Argumento Cosmológico

É designado de Argumento Cosmológico porque baseia-se na forma de organização do Universo (*Cosmos + Logos*). Organiza-se da seguinte forma:

- 1º O Universo, e tudo o que nele acontece, é determinado por uma cadeia causal.
- 2º Esta cadeia causal não pode ser infinitamente regressiva.

Logo, existe uma causa primeira, isto é, Deus.

S. Tomás de Aquino (1225-1274) foi um frade católico italiano cuja filosofia é ainda hoje uma das mais conhecidas dentro da Filosofia da Religião. É venerado como Santo na Igreja Católica e é tido como pensador modelo da Escolástica (método de pensamento característico da Filosofia Medieval que conciliava a fé cristã com um sistema de pensamento racional) devido às suas reflexões acerca do problema da existência de Deus. É conhecido pela sua principal obra, a *Summa Theologica*, onde expõe vários argumentos a favor da existência de Deus.



Argumento Teleológico

É designado de Argumento Teleológico (fins, objetivos, finalidades) ou Argumento do Desígnio porque se baseia numa comparação para atribuir o desígnio da criação a Deus.

- 1º Objetos complexos, tal como um relógio, têm que ser criados por um ser com intelecto.
- 2º O Mundo está repleto de seres complexos que não foram criados pelo homem.

Logo, o criador do Mundo é Deus.

Objeção: O Universo não é determinado por uma cadeia causal.

Objeção: A Causa primeira não é Deus (ex: Big Bang).

Argumento Ontológico

É designado de Argumento Ontológico pois refere-se à natureza do ser. A própria noção de Deus prova a sua existência.

- 1º Deus é dotado de uma perfeição inalcançável pelo Homem.
- 2º Se Deus não existisse, não conseguiríamos ter ideia dessa perfeição, já que ela é inalcançável.

Logo, Deus existe.

Objeção: Os seres complexos não são criados por Deus (ex: Teoria da Evolução de Darwin).

Objeção: Esta comparação não é forte o suficiente.

Objeção: As ideias não garantem a existência das coisas na realidade.



Anselmo de Cantuária (1033 -1109), ou Santo Anselmo, foi um monge e filósofo inglês cujos escritos ficaram famosos devido à sua defesa da existência de Deus através da criação do argumento ontológico. Foi também arcebispo da Cantuária, apesar de ter sido por duas vezes exilado pelo rei devido a conflitos entre a Igreja e o Estado.



Se aquilo mais grandioso do que o qual nada pode ser pensado existisse apenas no espírito, este mesmo ser mais grandioso do que o qual nada pode ser pensado seria algo mais grandioso do que o qual algo pode ser pensado. Mas isto é obviamente impossível. Logo, não há qualquer dúvida de que aquilo mais grandioso do que o qual nada pode ser pensado existe tanto no espírito como na realidade.

Sto. Anselmo, Proslogion (1078).

Não será contraditório pensar que Deus não existe? Há quem considere que sim. Se compreendermos bem o conceito de Deus, vemos que a sua inexistência é impossível. Do mesmo modo, se compreendermos bem o conceito de triângulo, vemos que é impossível que tenha quatro lados. Afinal, Deus é um ser perfeito. O mais perfeito que pudermos imaginar. Contudo, como poderá o ser mais perfeito que pudermos imaginar não existir? Se não existisse, não seria assim tão perfeito. Haverá algo de errado nesta maneira de pensar?

Anselmo de Cantuária (1033-1109) propôs um argumento baseado nesta ideia, que Kant batizou como **argumento ontológico** [...].

Ao refletir sobre o conceito de Deus, Anselmo define-o como aquele ser mais grandioso do que o qual nada pode ser pensado. Anselmo pergunta-se, então, se tal ser poderia existir apenas no pensamento. E conclui que não, pois, se existisse apenas no pensamento, poderíamos pensar noutro ser mais grandioso do que ele: um ser que existisse na realidade e não apenas no pensamento. Logo, Deus existe.

Há dois aspetos importantes para compreender o argumento. O primeiro é a distinção entre existir no pensamento e existir na realidade. Algo existe no pensamento quando é pensado por nós. Mas algumas das coisas que existem no pensamento não existem na realidade: é o caso do Pai Natal. Outras coisas existem no pensamento e também na realidade: é o caso de Marte.

O segundo aspeto importante do argumento ontológico é a ideia de grandiosidade. [...] Não está em causa a grandeza física, mas antes a excelência. [...] A ideia de Anselmo é que Deus é um ser de tal modo excelente, que é inconcebível que exista outro mais excelente.

Gaunilo de Marmoutier levantou uma objeção ao argumento de Anselmo. Defendeu que, se o argumento fosse bom, poderíamos provar a existência do que nos apetecer com o mesmo estilo de argumento; dado que não podemos provar a existência do que nos apetecer, o argumento ontológico não é bom. [...]

D. Murcho e A. Almeida, Janelas para a Filosofia (2014), p. 14.

O **argumento moral**, como o argumento cosmológico e o argumento teleológico, é um argumento *a posteriori*, o que significa que tal como esses argumentos visa provar a existência de Deus a partir da experiência. Mas, enquanto o argumento cosmológico parte da experiência de relações causais e o argumento teleológico da experiência da ordem e do propósito do mundo, o argumento moral parte da experiência da necessidade de tomar decisões de natureza moral. Esta necessidade pressupõe a existência de valores morais objetivos e estes, no dizer dos defensores do argumento moral, a existência de Deus.

[...] A primeira premissa afirma que “Se há valores morais objetivos, então Deus existe”. A questão de saber se há valores morais objetivos é uma questão interessante e difícil, mas também não a vamos abordar aqui agora. Aquilo em que nos vamos concentrar é no facto de a primeira premissa, como é uma condicional, estar a dizer que “haver valores morais absolutos” é uma condição suficiente para que “Deus exista” ou, se se preferir, que a “existência de Deus” é uma condição necessária para que “haja valores morais absolutos”. Dito de uma forma mais simples, a “existência de valores morais absolutos” implica a “existência de Deus” porque sem Deus não há valores morais absolutos. Isto é, a primeira premissa nada mais é que a afirmação de uma importante teoria tradicional da moral, conhecida como a teoria dos mandamentos divinos, segundo a qual a ética depende da religião.

A Nunes, Filosofia da Religião, disponível em <https://criticanarede.com/anunesfilosofiadareligiao.html>.



NOME:		FICHA FORMATIVA3
TURMA:	PROFESSORA: <i>Marta Lopes</i>	TEMA: <i>Argumentos contra a Existência de Deus.</i>

Argumentos Contra

Argumento do Problema do Mal

Este argumento defende que a existência do mal é incompatível com a existência de Deus.

1º Se Deus existisse, não existiria mal.

2º O mal existe.

Logo, Deus não existe.

Objeção: A existência do mal não é incompatível com a existência de Deus.

Objeção: O Homem possui livre-arbítrio, que lhe é atribuído por Deus.

Ou Deus quer impedir o mal e não pode, ou pode mas não quer. Se quer mas não pode, é impotente. Se pode, mas não quer, é malévolos. Mas se ele quer e pode, de onde vem então o mal?

Epicuro

O problema do mal é a ideia de que o mal é incompatível com a existência de Deus. Se Deus é sumamente bom, não quer o mal. Além disso, é onisciente, e por isso sabe que existe o mal. Como é também onipotente, pode eliminar o mal. Assim, parece razoável pensar que se Deus existisse, não haveria mal. No entanto, o mal existe: há homicídios, doenças, guerras e roubos. Por isso, parece razoável concluir que Deus não existe.

A defesa do livre-arbítrio é uma objeção à primeira premissa deste argumento, e aplica-se mais facilmente ao caso do mal moral. A ideia da defesa do livre-arbítrio é que Deus é compatível com o mal moral. Porquê? Porque permitir o mal moral é a única maneira que Deus tem de possibilitar a existência de outra coisa muito importante: o livre-arbítrio humano. Deste ponto de vista, um mundo com seres dotados de livre-arbítrio, como nós, é melhor do que um mundo sem livre-arbítrio. E isto apesar de todo o mal que fazemos com o livre-arbítrio, pois, se não tivéssemos livre-arbítrio, o bem que fizéssemos não seria significativo.

A ideia é que criar-nos com livre-arbítrio era a única maneira que Deus tinha de tornar as nossas escolhas moralmente significativas. Por exemplo, se não tivéssemos livre-arbítrio, não poderíamos escolher entre mentir e dizer a verdade; por isso, não seria moralmente significativo da nossa parte não mentir.

[...] Em conclusão, o mal moral existe porque os seres humanos têm livre-arbítrio. Deus não poderia criar seres humanos moralmente significativos a menos que lhes desse livre-arbítrio. Mas, a partir do momento em que temos livre-arbítrio, podemos escolher entre o bem e o mal. Infelizmente, muitas pessoas escolhem o mal.



Possíveis perspetivas na questão:

- Deus não existe;
- A evolução científica prova que não existe Deus;
- A existência do mal prova que não existe Deus;
- O facto de a religião ser culturalmente e socialmente determinada prova que ela é uma invenção do Homem;
- Não é necessário que Deus exista para que a vida tenha sentido.

- Deus existe, mas a sua existência escapa à razão;
- A única forma de viver a experiência religiosa é através da fé cega.
- A única forma de fé legítima e verdadeira é aquela que não procura provas.

- Nunca saberemos se Deus existe;
- Não existem provas nem argumentos suficientes em nenhum lado da questão;
- Não se nega a existência de Deus, mas também não se prova a mesma.

- Deus existe, devemos ter fé nele, mas podemos justificar a nossa crença na sua existência:
 1. Deus é a causa primeira;
 2. Deus é o criador de todos os seres complexos;
 3. A própria ideia de Deus prova a sua existência;
 4. Deus é o fundamento da moralidade;
 5. A ideia de Deus dá sentido e conforto à vida das pessoas.



Bill Waterson, Calvin and Hobbes.

