

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**Construção de uma didáctica da Filosofia mediante uma estética teatral – Uma
estratégia com vista à Educação para a Cidadania**

Mestrado em Educação Artística

Variante Teatro e Educação

Ana Cristina Nabais de Oliveira

FARO

2004

NOME: Ana Cristina Nabais de Oliveira

DEPARTAMENTO: Ciências Humanas e Sociais

ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Eugénia Miranda Afonso Vasques

DATA: 15/10/04

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Construção de uma didáctica da Filosofia mediante uma estética teatral – Uma estratégia com vista à Educação para a Cidadania

JÚRI:

RESUMO

A construção de uma didáctica da filosofia com vista à Educação para a Cidadania pode eventualmente fazer-se através de uma estética teatral. O teatro, pela sua organicidade e capacidade imediata de identificação simbólica com uma outra realidade construída, permite ultrapassar as dificuldades conceptuais, provocando um encontro entre as finalidades da disciplina de Filosofia, que apelam a um reconhecimento do campo valorativo, não só consigo próprio mas sobretudo com o outro, e a vivência do aluno, que se pretende cada vez mais ciente da Ética e da construção de uma consciência da cidadania.

ABSTRACT

Palavras-chave: Teatro, Educação, Cidadania, Filosofia, Estética

Índice

I. Introdução

II. Corpo teórico

1. Os objectivos da disciplina de Introdução à Filosofia.
2. Porquê a disciplina de Introdução à Filosofia no Ensino Secundário?
 - 2.1. Como se aprende Filosofia?
 - 2.1.1. Teorias Behavioristas
 - 2.1.2. Teorias cognitivas
 - 2.1.3. Uma opção teórica
3. Educar para a cidadania
 - 3.1. Da construção do conceito de cidadania
 - 3.2. Da urgência de uma educação para a cidadania hoje
4. A estética como a recuperação de uma linguagem ancestral
 - 4.1. Expressão Dramática e Filosofia: Os mesmos objectivos na formação do indivíduo
 - 4.2. A Estética como a recuperação de uma linguagem ancestral.
 - 4.3. A estética teatral como fundadora de grandes revoluções do pensamento
 - 4.4. A Bauhaus como paradigma de uma estética que forma para a cidadania
5. Novas estratégias de ensino para os mesmos conteúdos numa escola em revolução
6. Um outro olhar sobre o mundo: O desfazer de preconceitos (sociais, religiosos, culturais) a partir da estética teatral.
 - 6.1. Descrição de um caso concreto
7. A aula da Filosofia como espaço aberto a uma prática da Expressão Dramática na Educação para a Cidadania
 - 7.1. Da importância da Expressão Dramática no despertar de uma consciência Cívica
 - 7.2. Pressupostos teóricos
 - 7.3. Plano geral do trabalho a longo prazo

- 7.4. Relação da prática da Expressão Dramática com os objectivos da Filosofia no 10º ano.
- 7.5. Do essencial e do supérfluo

8. Um caso - Gil Vicente: o grande revolucionário da estética teatral em Portugal (Aplicação dos textos de Gil Vicente à problemática crítica do Programa de Introdução à Filosofia)
9. Construção de uma planificação aula a aula da disciplina de Filosofia para o 10º ano com base na estética teatral.

III. Prática pedagógica

1. Observação das sessões de trabalho das aulas de Filosofia do 10º ano com aplicação prática de exercícios de Expressão Dramática

IV. Questionários e entrevistas

1. Questionários, e respectivo tratamento, feitos aos alunos que experimentaram esta estratégia de motivação

V. Conclusão

VI. Bibliografia

VII. Anexos

I

Introdução

A educação num contexto de reforma pedagógica deverá ter em conta uma mudança de atitudes e de métodos de ensino e aprendizagem, com vista a uma maior interiorização dos conteúdos. Uma reflexão que leve a repensar a questão da educação em termos mais abrangentes, recorrendo a métodos que levem a uma mudança de atitudes coerente da parte dos discentes e um enquadramento das práticas nos princípios pedagógicos da Reforma do Sistema Educativo.

Esta mudança de atitudes revela-se mais premente quanto mais se encontra um deficit relativamente às respostas que as crianças e os jovens têm tido na sociedade portuguesa nos últimos tempos. A este respeito diz António Manuel Costa no seu estudo *Educar para a Cidadania*:

“A necessidade de despertar as crianças e os jovens para a consciência democrática, para a tolerância e para a abertura aos outros tem sido, nos últimos anos em Portugal, uma preocupação patente nos discursos dos responsáveis educativos e uma fonte de pesquisas. (...) Parece, assim, querer combater-se uma espécie de défice cívico em que viveriam as crianças e os jovens portugueses, partindo frequentemente do pressuposto (por demonstrar) que os portugueses “mais adultos” mostram-se capazes de construir comunidades verdadeiramente cívicas, cabendo aos “mais novos” limitarem-se a aprender e a reproduzir as condições de vida adulta.”¹

A educação, a avaliar pelo pressuposto de que todo o professor é, na sua essência, um formador, aquele que acompanha o jovem tanto no seu desenvolvimento científico como na vertente dos valores e atitudes perante a vida, tem de se pautar por novos moldes e por novas estratégias de motivação para começar, aos poucos, a inverter nomeadamente o défice de participação que se verifica em termos de cidadania.

¹ COSTA, António Manuel, *Educar para a Cidadania*, Porto, Porto Editora, 2001

Como disse Paulo Freire, “*Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio.*”²O estudo que pretendemos fazer, neste caso a possibilidade de introduzir uma metodologia diferente nas aulas de Filosofia do 10º ano com vista a uma interiorização mais concreta e adequada dos conteúdos que promovam uma educação para a cidadania, como é o caso dos valores éticos e estéticos, tem como suporte um estudo de caso.

Dentre as turmas de uma escola de Faro, escolhemos duas turmas do 10º ano de escolaridade aleatoriamente, uma vez que no estudo que fizemos acerca dos resultados finais na disciplina de filosofia, as médias percentuais de progressão na disciplina não encontram diferenças significativas entre os diferentes cursos que a escola oferece, como se pode verificar no anexo I.

Dentro do universo de turmas do 10º ano de escolaridade que têm o curso tecnológico de informática, escolhemos aleatoriamente uma turma para explorar o trabalho de uma planificação construída com base em exercícios de expressão dramática, adequados aos conteúdos programáticos do Programa de Filosofia. Para termos uma consciência mais aproximada do que poderá ser uma planificação adequada aos conteúdos programáticos do programa do 10º ano de Filosofia, com base na expressão dramática, fizemos um estudo prévio sobre a necessidade da existência da disciplina de Filosofia no ensino secundário, sobre a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na adolescência, sobre o conceito de cidadania e confrontámos estudos de alguns teóricos de teatro que utilizaram essas práticas num contexto pedagógico de educação para os valores. Quisemos depois experimentar como é que os exercícios de expressão dramática levariam à assunção de uma maior consciencialização sobre o conceito de cidadania numa dinâmica de aprendizagem por descoberta.

² FREIRE, Paulo, *Educação como Prática de Liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, s/d

II

CORPO TEÓRICO

1. Os objectivos da disciplina de Filosofia.

O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação no século XXI, coordenado por Jacques Delors³ em 1996 com o nome *Educação, Um Tesouro a Descobrir*, aponta quatro pilares fundamentais que, ao longo de toda a vida, para todos os indivíduos, pilares de conhecimento, a saber, aprender a conhecer, aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; aprender a viver juntos a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. Esse documento acrescenta o seguinte: “*O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Neste sentido, liga-se cada vez mais à experiência do trabalho, à medida que este se torna menos rotineiro. A educação primária pode ser considerada bem sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo da vida, no trabalho, mas também fora dele.*”⁴

A disciplina de Filosofia, considerada como componente de formação geral do ensino secundário, é, à semelhança da língua portuguesa, da língua estrangeira e da educação física, reconhecida como essencial à formação básica do indivíduo, como tem sido, aliás, tradição no ensino em Portugal desde a Reforma Pombalina: “*Os alunos que se destinassem ao estudo de ciências na Universidade teriam, também, um ano de filosofia com ensino de lógica e de ética.*”⁵

³ DELORS, J., *Educação, Um Tesouro a Descobrir*, Porto, Asa, 1996

⁴ Idem, Op. Cit

⁵ MENDES, Fernando, *Pombal, O Ministro Soberano*, Lisboa, Livraria Romano Torres, 1935, pg 207

De acordo com os autores do Programa de Filosofia publicado em 2001⁶, esta disciplina deverá assegurar as condições que viabilizem uma autonomia do pensar, indissociável de uma apropriação e posicionamento críticos face à realidade dada, que passa por pensar a vida nas suas múltiplas interpretações. Desta forma, o objectivo geral desta disciplina deverá ser: contribuir para que cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela, visando construir uma palavra comum e integradora. Esta é, no fundo, a base de construção de uma educação para a cidadania.

Os objectivos gerais do Programa estão estruturados em três grandes domínios: Nível A, cognitivo, nível B, que corresponde ao domínio das atitudes e dos valores e nível C, que pretende desenvolver objectivos ao nível das competências, métodos e instrumentos. Para o desenvolvimento deste trabalho interessam-nos sobretudo os objectivos estruturados no nível B e alguns do nível A, que passamos a transcrever:

A- No domínio Cognitivo

É pedido aos alunos que se apropriem progressivamente da especificidade da Filosofia tendo para isso de:

- 1 - Reconhecer o contributo específico da Filosofia para o desenvolvimento de um pensamento informado, metódico e crítico para a formação de uma consciência atenta, sensível e eticamente responsável;
- 2 - Adquirir instrumentos cognitivos, conceptuais e metodológicos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho filosófico e transferíveis para outras aquisições cognitivas.
- 3 - Adquirir informações seguras e relevantes para a compreensão dos problemas e dos desafios que se colocam às sociedades contemporâneas nos domínios da acção, dos valores e da técnica;
- 4 - Desenvolver um pensamento autónomo e emancipado que, por integração progressiva e criteriosa dos saberes parcelares, permita a elaboração de sínteses reflexivas pessoais, construtivas e abertas.

⁶ ALMEIDA, Maria Manuela, *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos*, Ministério da Educação, 2001

5 - Desenvolver uma consciência crítica e responsável que, mediante a análise fundamentada da experiência, o atenta aos desafios e aos riscos do presente, tome a seu cargo o cuidado ético pelo futuro.

B - No domínio das atitudes e dos valores

Neste campo é pedido que os alunos desenvolvam objectivos que se prendem com um primeiro campo de assunção e promoção de hábitos e atitudes fundamentais ao desenvolvimento cognitivo, pessoal e social, como por exemplo,

1.1 - Desenvolver atitudes de discernimento crítico perante a informação e os saberes transmitidos;

2.1 - Desenvolver atitudes de curiosidade, honestidade e rigor intelectuais.

3.1 - Desenvolver o respeito pelas convicções e atitudes dos outros, descobrindo as razões dos que pensam de modo distinto.

4.1 - Assumir as posições pessoais, com convicção e tolerância, rompendo com a indiferença.

5.1 - Desenvolver atitudes de solidariedade social e participação na vida da comunidade.

Num segundo campo relacionado com as atitudes e os valores os autores do Programa pretendem que os alunos, ao longo do processo da sua aprendizagem consigam desenvolver um quadro coerente e fundamentado de valores em que possam:

1.2 - Reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração;

2.2 - Adquirir o gosto e o interesse pelas diversas manifestações culturais;

3.2 - Desenvolver uma sensibilidade ética, estética, social e política;

4.2 - Comprometer-se na compreensão crítica do outro, no respeito pelos seus sentimentos, ideais e comportamentos;

5.2 - Assumir o exercício da cidadania, informando-se e participando no debate dos problemas de interesse público, nacionais e internacionais;

6.2 - Desenvolver a consciência do significado ético e da importância política dos direitos humanos;

7.2 - Desenvolver a consciência crítica dos desafios culturais decorrentes da nossa integração numa sociedade cada vez mais marcada pela globalização.

São estes os objectivos que, neste trabalho, procuraremos desenvolver através de um método misto, em que se provoque a discussão dos problemas a partir de uma prática e de uma aprendizagem por descoberta e não apenas do recurso ao texto.

2. Porquê a disciplina de Introdução à Filosofia no Ensino Secundário?

O já citado relatório Delors reconhece a importância da disciplina de Filosofia na configuração de um novo imperativo educativo, considerado como pilar da educação: aprender a viver juntos. Esse relatório considera que esta disciplina poderá assumir um importante papel na constituição de uma consciência capaz de reinventar novas formas de vida em comum. A UNESCO vem, portanto, vindo a solicitar a todos os Estados a introdução da disciplina de Filosofia, uma vez que considera inseparável a ligação entre Filosofia e Democracia, assim como entre Filosofia e Cidadania. Este reconhecimento da ligação entre Filosofia e Cidadania prende-se com o reconhecimento da aprendizagem desta disciplina como aperfeiçoamento do juízo cognitivo e ético, contribuindo para o juízo crítico e participativo da vida comunitária. A partir deste reconhecimento pede-se à Filosofia que tenha três funções essenciais:

- Permitir a cada um aperfeiçoar a análise das convicções pessoais;
- Contribuir para que cada um se aperceba da diversidade dos argumentos e problemáticas dos outros;
- Contribuir para a percepção do carácter limitado dos nossos saberes.

Por outro lado, a resolução do Conselho da União Europeia de 27 de Junho de 2002, sobre a aprendizagem ao longo da vida considera o seguinte:

“A educação e a formação constituem um meio indispensável para promover a coesão social, a cidadania activa, a realização pessoal e profissional bem como a adaptabilidade e a empregabilidade. A aprendizagem ao longo da vida facilita a mobilidade dos cidadãos europeus e permite que se alcancem os objectivos e aspirações dos países da União Europeia (a saber, uma maior prosperidade, competitividade, tolerância e democracia). A aprendizagem ao longo da vida deve assegurar que qualquer pessoa possa obter os conhecimentos necessários para tomar parte, como cidadão activo, na sociedade do conhecimento e no mercado de trabalho.”⁷

⁷ Resolução do Conselho da União Europeia de 27 de Junho de 2002

A partir dos objectivos expressos no capítulo anterior sobre os objectivos da disciplina de Filosofia, verificamos que estes se cruzam com as grandes linhas orientadoras da resolução de Junho de 2002 do Conselho da Europa, nomeadamente, da promoção da coesão social e da cidadania activa. A inclusão da disciplina de Filosofia nos currículos do ensino secundário concorre também para afirmar, de uma forma positiva, a capacidade de olhar criticamente para a realidade e poder agir sobre ela.

2.1. Como se aprende Filosofia?

Como se poderá então ministrar a Filosofia de uma forma eficaz, para que os adolescentes possam integrar na sua estrutura as suas propostas de ensino?

Para se responder a esta questão deparamo-nos de imediato com um problema: a resposta à questão “Como se aprende filosofia?” O problema agrava-se quando nos apercebemos de que nem todos os estudiosos e investigadores têm o mesmo conceito de aprendizagem. Simplificando, podemos dividir as teorias sobre a aprendizagem, por exemplo, em dois grandes grupos: Para uns, o importante é o processo de aprendizagem, enquanto que para outros o que importa são os resultados desse mesmo processo. Para podermos ver melhor em que se baseiam esse dois grandes grupos podemos fazer um pequeno estudo preliminar sobre as teorias behavioristas, por um lado, e as teorias cognitivas, por outro, por nos parecer que estas visões estão na base das grandes opções significativas ao nível da educação, exercendo assim influências no ensino em Portugal.

2.1.1. Teorias Behavioristas

Defendida até às últimas consequências pelo psicólogo norte-americano Jonh Watson, pode dizer-se que é o estudo que se pretende puramente objectivo do comportamento humano, rejeitando em absoluto a interpretação de fenómenos que não podem ser quantificáveis.

“Jonh Watson está convencido de que podemos definir a psicologia humana como a “ciência do Comportamento”, que podemos elaborar uma psicologia que se mantenha estritamente nos limites desta definição sem nunca mais voltar a usar os conceitos condenados de consciência, de espírito, de estados mentais, de sensações, de imagens, etc. E a sua definição de comportamento mostra que é, na verdade, a psicologia animal com as suas preocupações biológicas que leva a esta concepção. Uma psicologia humana capaz de satisfazer sábios deve ter como ponto de partida o facto observável de que todos os organismos, humanos e animais,

*se adaptam ao seu meio mediante disposições inatas ou adquiridas, quer tais disposições sejam perfeitas ou, ao contrário, tão defeituosas que o ser dificilmente consiga manter a sua existência. (...) Tais disposições são encadeadas por estímulos. Os estímulos são fenómenos objectivamente observáveis e não estados mentais, ideias, intenções, desejos, que incitam os organismos a executar respostas adaptativas. O comportamento pode definir-se como o conjunto das respostas ajustadas aos estímulos que as desencadeiam.”*⁸

Por este extracto se pode compreender que o behaviorismo tem como objectivo a previsão e o controlo do comportamento humano a partir de estímulos internos ou externos. Daí a assunção do célebre parágrafo que considero como um dos mais paradigmáticos em toda a história do pensamento behaviorista:

*“Dêem-me uma dúzia de crianças saudáveis, bem constituídas e o meio ambiente propício para educá-las que eu comprometo-me, fazendo uma escolha ao acaso, a formá-las de modo a fazer delas peritos nos ramos que eu bem entender, um médico, um comerciante, um jurista e até um mendigo ou um ladrão, independentemente do seu talento, das suas inclinações, tendências ou aptidões, bem como da profissão ou da raça dos seus antepassados.”*⁹

O behaviorismo era então uma teoria baseada no reflexo condicionado e nos estudos sobre psicologia animal de Pavlov, esta teoria revelou-se claramente insuficiente, uma vez que desprezava em completo a hereditariedade, podendo descrever-se esquematicamente na seguinte equação:

$R = f(S)$ em que R é o reflexo e S é a situação ou o estímulo

*“De qualquer forma, os seguidores de Watson não foram tão radicais como ele, introduzindo nesta equação primordial outros elementos, como em Woodworth com o conceito de organismo, $R = f(S+O)$ ou Lewin e Cattell com o conceito de Personalidade $R = f(P+S)$.”*¹⁰

As ideias de condicionamento ou reforço foram mais tarde desenvolvidas pelo neo-behaviorista B. F. Skinner, que teve uma grande relevância no que diz respeito à teoria behaviorista da aprendizagem. Este psicólogo desenvolveu a noção de reforço e

⁸ “Le Behaviorisme, Paris, Vrin, 1942, in *Panorama des Idées Contemporaines*, Paris, N.R.F., 1957, pp 123 e 124

⁹ WATSON, J., *Behaviorism*, 1925

¹⁰ MESQUITA, Raúl, *Psicologia Geral e Aplicada*, Lisboa, Plátano, 1995

estudou as condições em que as reacções podem ser reforçadas ou, pelo contrário, enfraquecidas até à sua extinção, subdividindo-as em quatro: o reforço positivo ou recompensa, ou seja, as acções recompensadas têm tendência a ser repetidas. O reforço negativo, ou seja, as reacções que libertam o organismo de uma situação penosa têm tendência a ser repetidas. A extinção, que defende que: as reacções que não são recompensadas têm tendência a desaparecer. Por último, o castigo que refere que as reacções que conduzem a consequências indesejadas ou penas têm tendência a ser suprimidas.

Estas teorias baseiam-se no comportamento exterior do aluno e pressupõe uma determinação precisa da meta a atingir. Considera o aluno como recipiente passivo e moldável e privilegia os objectivos em detrimento do processo de aprendizagem.

2.1.2. Teorias cognitivas

Também neste campo as teorias se devem subdividir. Neste caso, em que estamos a fazer uma análise muito preliminar poderemos dividir esse campo teórico em dois: a teoria da forma, ou *Gestalt*, e a teoria de campo.

Começando pela teoria da forma, podemos dizer que houve uma forte reacção às teorias de psicólogos que comparavam os métodos da fisiologia com o processo de estudo da psicologia, ou seja, a decomposição dos processos conscientes nos seus elementos constitutivos no sentido de ser possível enunciarem-se leis que regessem as suas combinações e relações, como defendia Wundt. Este movimento gestaltista teve como defensores alguns psicólogos europeus, nomeadamente Kohler e Dunker. Estes psicólogos defendem que

“(...) Os problemas não são mais que situações requerendo uma resposta adaptativa, a qual não faz parte do repertório de que o sujeito dispõe.

Um psicólogo gestaltista que deu uma contribuição importante para o estudo da resolução de problemas, criando protocolos experimentais engenhosos que ainda hoje se utilizam, foi K. Dunker. Um exemplo típico consiste em apresentar ao sujeito experimental uma caixa de punaises, fósforos e uma vela, colocados numa mesa, sendo o problema fixar a vela numa porta. A solução consiste em esvaziar a caixa e pregá-la na porta com punaises de forma a construir um suporte para a vela. A dificuldade da tarefa resulta de os sujeitos verem a caixa

na sua função de caixa e não como possível suporte. Essa dificuldade é ainda maior quando a caixa está cheia de punaises.”¹¹

Contra a visão mecanicista, estes autores exploram uma teoria segundo a qual o sujeito interpreta e organiza o que se está a passar à sua volta em termos de conjuntos e não de elementos isolados. Toda a aprendizagem se realiza como formação de traços mnésicos no cérebro, os quais se estruturam segundo as leis da organização das formas, ou seja, há um dinamismo do campo perceptivo.

Kohles começou por fazer algumas experiências com macacos, em que esses animais eram desafiados a resolver uma estratégia para conseguirem chegar à fonte de desejo, ou seja a um apetecido cacho de bananas pendurado numa jaula. A partir dos elementos de que dispunha, um caixote e uma vara, o macaco depois de algumas tentativas falhadas tinha subitamente aquilo a que se convencionou chamar *insight*, ou seja, a solução para o problema, surgida como que por intuição. Esta solução, no entanto, parece ser estável e susceptível de ser transferida para outras situações semelhantes e surge porque o sujeito compreendeu a relação entre os diferentes elementos.

Este conceito tornou-se muito popular e aplicou-se também ao homem, por expressar a capacidade de descobrir por si próprio soluções para problemas com que anteriormente não se tinha confrontado. É no fundo um objectivo da aprendizagem expresso nos Programas do Ensino Secundário designado por “adaptação a novas situações” e que está num nível de exigência mais elevado do que a resposta que depende apenas da memória ou mesmo de uma resposta fundamentada e interpretativa da pergunta.

Mas dentro das teorias cognitivas existe um nome incontornável. Bruner é um psicólogo que estuda a relação da psicologia do desenvolvimento na sua relação com a aprendizagem. Para Bruner a aprendizagem é um processo activo. O conhecimento adquire-se a partir de problemas que se levantam, expectativas que se criam, hipóteses que se verificam, descobertas que se fazem. Segundo Bruner, existem quatro princípios que permitem desenvolver a aprendizagem:

“ A Motivação. (...) Todas as crianças possuem uma vontade de aprender inerente e o impulso para adquirir competências. (...) De acordo com Bruner as motivações intrínsecas são em si

¹¹ JESUÍNO, Correia, *Psicologia*, Difusão Cultural, 1994, pg 52

próprias recompensadoras e por isso auto suficientes. (...) Os professores devem facilitar e regular a exploração de alternativas por parte dos seus alunos. A exploração de alternativas envolve três fases: A activação, a manutenção e a direcção. Quanto à activação, as crianças precisam de experimentar um certo grau de incerteza para activarem a exploração. Se uma tarefa for demasiado fácil, ficarão desinteressadas e se pelo contrário for muito difícil ficarão excessivamente confusas. Quanto à manutenção, tem a ver com a transmissão de que a exploração não se tornará uma experiência dolorosa ou perigosa. Por fim a direcção tem a ver com o sentido que se dá à exploração. A direcção de exploração é função de «dois factores: conhecer o objectivo e saber que a exploração de alternativas é relevante para o alcançar.

Estrutura. *Este segundo princípio afirma que qualquer assunto ou tema, pode ser organizado de uma forma óptica para poder ser transmitido e compreendido por praticamente qualquer aluno. Se apropriadamente estruturada, qualquer ideia ou problema pode ser apresentada de uma forma suficientemente simples para que qualquer aluno em particular o possa compreender de uma forma reconhecível.*

Sequência. *O grau de dificuldade sentido pelo aluno ao tentar dominar uma matéria depende, em larga medida, da sequência em que o material é apresentado. Bruner acredita que o desenvolvimento intelectual ocorre de acordo com uma sequência inata, movendo-se da representação motora para a icónica até à simbólica, então é altamente provável que esta também seja a melhor sequência para qualquer matéria.*

Reforço. *De acordo com o quarto princípio de Bruner, a aprendizagem requer reforço. Para atingir a mestria de um problema, temos de receber informação retroactiva sobre o que estamos a fazer. Os resultados têm de ser conhecidos na altura exacta em que o aluno avalia o seu próprio desempenho.*

Aprendizagem pela descoberta. *Através de perguntas que levem ao discernimento (Insight) os alunos podem descobrir por si próprios alguns dos princípios básicos que explicam a transmissão por rádio. O processo de aprendizagem por descoberta também é importante para o desenvolvimento do pensamento criativo, um modo de pensamento que Bruner acha crucial para a mente “bem-desenvolvida”. O pensamento criativo proporciona ao poeta, ao contador de histórias, ao inovador (latentes em cada um de nós) o potencial para quebrar todas as regras da lógica. O pensamento reside na esfera global de cada indivíduo, que inclui crenças, desejos, expectativas, emoções e intenções.*

Ensinar pela descoberta obviamente não é fácil o professor tem de ser vivo e flexível e tem de conhecer realmente a matéria. Para poder comunicar o seu conhecimento terá de dominar esse

conhecimento. (...) O ensino pela descoberta pode ser frustrante e lento mas vale bem a pena esperar pelo objectivo da verdadeira compreensão do aluno.”¹²

Esta apresentação da teoria de Bruner sobre a aprendizagem leva-nos aos objectivos de um ensino que tem como corolário uma aprendizagem activa: compreendida e não apenas memorizada através de estratégias criativas e descobertas pessoais que propiciem esse tipo de aprendizagem.

2.1.3. Uma opção teórica

Quando os objectivos do programa de Filosofia propõem fazer uma análise sobre a cidadania estamos cientes de que não estamos perante uma tarefa fácil. Primeiro porque os jovens estão efectivamente sobrecarregados com cargas lectivas, com conteúdos programáticos, e por mais que nós, adultos, pensemos que eles se interessam por esses conteúdos porque têm a ver com questões muito prementes da sua vida, da forma de os transmitir, se for através do método tradicional, perde a efectiva compreensão da mensagem. Muitas vezes perde-se uma grande parte do objectivo do ensino: a apreensão da mensagem. Trabalhar a cidadania sob a forma de uma peça de teatro poderia ser atractivo e inseria-se dentro da linha que eu acredito ser uma linha adequada para a aprendizagem, ou seja, dentro das teorias cognitivas, mais concretamente a aprendizagem por descoberta. Tentámos, pois, desenvolver um trabalho mediante a estrutura que Bruner aponta para uma efectiva aprendizagem, e que desde sempre provocaram no meu processo de ensino uma forte convicção de que esse poderia ser um caminho que favorecesse a aprendizagem.

Ao longo das nossas práticas de ensino e aprendizagem verificamos, amiúde que os alunos só se interessam por um tema/problema quando este integra o seu teatro da vida, onde efectivamente se percebe a sua primordial apetência para aprender. Como diz Bruner, “*Todas as crianças possuem uma vontade de aprender inerente e o impulso para adquirir competências*”¹³. O texto foi construído a partir de questões colocadas pelos alunos porque acredito que os conteúdos devem estar de acordo com as suas dúvidas. Esse foi o primeiro passo para a motivação deste trabalho.

¹² SPRINTHALL, *Psicologia Emocional*, McGraw Hill de Portugal, 1993

¹³ Idem, Op. cit.

Também acredito que se o conteúdo a ser leccionado tiver uma estrutura que possa ser apresentada de uma forma simples, é passível de ser entendido. Por isso utilizei um texto com uma linguagem coloquial e com termos que os adolescentes utilizam entre os seus pares.

Relativamente à sequência, o teatro serve-se da representação motora para fazer passar a sua mensagem. Em toda a representação há uma forte imagem visual e apelativa, realçando em cena o que é importante elevando-o à categoria de símbolo.

Quanto à aprendizagem pela descoberta, o texto foi propositadamente construído de forma a suscitar questões, ou seja, não fornece à partida todos os elementos que se podem retirar de uma discussão sobre educação para a cidadania nem de respostas completamente elucidativas relativamente às dúvidas levantadas pelas perguntas. Mas isso foi apenas um pretexto para se iniciar o longo percurso que é a aprendizagem por descoberta. O texto e o espectáculo fornecem pistas para o longo processo e talvez penoso percurso que se desenvolve com a descoberta.

3. Educar para a cidadania

3.1. Da construção do conceito de cidadania

Definir o conceito de cidadania será, talvez, dos actos mais complexos que um teórico pode ter. Apesar de ser uma preocupação ancestral, que talvez remonte à época da Antiguidade Clássica, essa preocupação revela-se bem presente na actualidade.

No séc. V AC. o conceito de cidadania era inerente ao conceito de cidadão, daquele que fazia parte integrante da Polis. Qualquer homem livre tinha o dever de tomar parte nas tomadas de decisão da sua cidade. A política tornou-se, no século de Péricles, o valor fundamental a preservar e a discutir, sobretudo depois da condenação e morte de Sócrates.

3.1.1. Sócrates

Cidadão de Atenas, é considerado, dentro da história da Filosofia, como um dos pontos de viragem das preocupações cosmológicas para as preocupações políticas e, consequentemente para as preocupações antropológicas, éticas e educativas.

Contemporâneo dos sofistas, professores de retórica que não eram cidadãos de Atenas, impunham o relativismo ético, de que Sócrates discordava em absoluto. Politicamente incómodo, Sócrates questionava a origem da virtude e defendia que o homem era naturalmente virtuoso e que a causa de todos os males era a ignorância, uma vez que o homem só praticava o mal porque desconhecia o que era o bem. Começou então uma busca teórica sobre o modo do Homem poder encontrar a virtude e de se assumir, de facto, como cidadão. Procurou levar uma vida exemplar e irrepreensível ao longo de 70 anos. Tentou comprometer-se com a elevação moral da cidade e dos cidadãos. Amado pelos seus discípulos é, no entanto, levado a tribunal pelos seus concidadãos sem que para isso tivessem de exhibir provas. Levado a tribunal, onde os juízes são os homens livres da sua cidade, vê-se condenado à morte por pouco mais de metade o colectivo sem que tenha, ele próprio, encontrado razões para esse facto.

Uma vez preso, aguardando o dia da execução, os amigos oferecem-lhe, com inteira segurança, a possibilidade da fuga durante a noite seguinte e a garantia de exílio numa pátria estrangeira onde poderia ser acolhido muito favoravelmente. Sócrates recusa essa possibilidade de fuga, sujeitando-se ao que considera ser o seu dever para com a cidade, revestindo-se de argumentos de natureza moral, como se pode verificar pelo diálogo Críton, reconstruído por Platão:

“ Sócrates – Não de deve responder à injustiça com a injustiça, nem fazer mal a nenhum homem, seja o que for que ele nos tenha feito. (...) Supõe que, na altura em que nos vamos evadir (...) as leis e o Estado vêm apresentar-se perante nós e nos interrogam assim: “Diz-nos, Sócrates, que projectas fazer? Que procuras com o golpe que vais projectar senão destruir-nos, a nós, as leis e o Estado inteiro, tanto quanto estiver em teu poder? Acreditas que um Estado possa continuar a subsistir e não ser abatido quando os julgamentos dados deixarem de ter qualquer força e os particulares os anulam e os aniquilam?” Que responderemos nós, Críton, a esta pergunta e a outras semelhantes? Que não teria a dizer, sobretudo um orador, em favor desta lei destruída, a qual prescreve que os julgamentos dados sejam cumpridos? Responder-lhe-emos: « O Estado fez-nos uma injustiça, julgou mal o nosso processo »? (...) E se as leis nos dissessem: “É isso, Sócrates, que estava estipulado entre ti e nós? Não será teu dever acatar os julgamentos dados pela cidade?” E, se mostrássemos surpresa com tal linguagem, talvez elas nos dissessem: (...) Vejamos o que tens a reprovar em nós e no Estado para emprenderes a nossa destruição. Antes de mais, não é a nós que deves a vida e não foi sob os nossos auspícios que o teu pai desposou a tua mãe e te gerou? (...) Uma vez que assim nasceste, que assim foste criado, que assim foste educado, serias capaz de pretender, para começar, que não és nosso filho e nosso escravo, tu e os teus descendentes? (...) Afinal, que pátria é a tua se não sabes que a Pátria é a coisa mais preciosa, mais respeitável, mais sagrada que uma mãe, que um pai e que todos os antepassados, e que ela ocupa um altíssimo lugar entre os deuses e entre os homens sensatos?”¹⁴

Por este extracto se pode depreender que a sujeição às leis da cidade é um dever que afecta não só o indivíduo mas também o colectivo. Há uma importância dada à coerência, pois não se pode considerar mau ou injusto o que antes se considerava justo, só porque se alteraram as circunstâncias. E mesmo que a maioria esteja errada, esse facto não é motivo suficiente para que se altere, de moto próprio, o sistema democrático. Se a fuga de Sócrates contraria o dever maior de se submeter às leis do

¹⁴ PLATÃO, *Críton*, Lisboa, Ed. Inquérito

Estado, ela deve ser considerada injusta. E, como devemos respeitar sempre os acordos feitos entre os cidadãos dentro de um estado democrático, se Sócrates fugisse, violaria esse acordo, o que era, por si só, condenável.

Por outro lado, como as leis são a garantia da ordem da cidade, a negação dessas leis equivaleria à negação desse princípio de ordem sociopolítica. Sócrates, por estas razões, foi considerado o paradigma da sujeição ao dever de cidadania, para que a ordem e a justiça entre os seus concidadãos pudessem prevalecer, mesmo com prejuízo para a sua própria pessoa.

3.1.2. Platão

Por exemplo, para Platão, o problema político tem um papel determinante na sua obra. Como nos diz Koyré, no seu estudo *Introdução à Leitura de Platão*, “Nenhum grego, e sobretudo nenhum ateniense, podia – mesmo que o tivesse querido – desinteressar-se da vida política, e, menos que ninguém, sem dúvida, o jovem aristocrata Platão, filho de Ariston, destinado, por nascimento, aos cargos e ao serviço da Cidade.”¹⁵ Platão teve ainda a particularidade de viver de uma forma especial o problema da condenação e morte de Sócrates, condenado pelas leis atenienses vigentes e, logo, por definição, justas. Mas Sócrates foi condenado à morte por ser filósofo e não sofista e por, segundo ainda Koyré, “não haver lugar para ele na Cidade”¹⁶. Então, em vez de fugir, uma vez que se assiste a este panorama em todo o lado, a solução é reformar a cidade, criando um sistema em que o filósofo devesse ser o chefe ou o rei da Cidade como defende na sua obra *A República*. Porque, segundo Platão, é preciso, antes de mais, demonstrar que a formação filosófica vale mais do que qualquer outra e que é ao filósofo que incumbe o dever e o direito de instruir a juventude, de formar e de educar as elites. É preciso começar pela juventude porque a corrupção estava demasiado avançada, Não se podia agir sobre os homens já feitos, já pervertidos pela Cidade injusta, pela educação que tinham recebido. Era necessário começar antes, como Platão defende nas suas *Cartas*.¹⁷

O problema da educação era, naturalmente, um problema complexo e delicado, pois a educação tradicional ateniense já não correspondia às necessidades de

¹⁵ KOYRÉ, Alexandre, *Introdução à Leitura de Platão*, Lisboa, Presença, 1979, pg 67

¹⁶ Idem, op. Cit., pg 68

¹⁷ PLATÃO, *Cartas*

uma Atenas que pretendia ser o centro de um vasto império. A educação ministrada pelos sofistas apenas formava jovens brilhantes e imorais oportunistas, que, ao contrário de Sócrates, relativizavam o valor universal das leis. Porque, tanto para Platão, como para Sócrates, o sofista era a falsificação do verdadeiro filósofo, como o tirano é a falsificação do verdadeiro chefe de Estado, uma vez que o filósofo procura a virtude através da escrita ponderada de leis e o sofista segundo a natureza, o que origina a lei do mais forte. O problema da cidadania, para Platão, já se colocava ao nível da educação dos jovens, como faz questão de registar no Livro III da *República*. O que será necessário aos nossos jovens aprenderem para não deitarem a perder cidade? Deverão aprender, antes de tudo, a temperança e, para isso, é necessário que estes se abstenham de ouvir os poetas:

“Quanto mais poéticas, menos devem ser ouvidas pelas crianças e por homens que devem ser livres, e temer a escravatura mais que a morte”¹⁸.

E ainda:

“Os poetas fazem a sua narrativa por meio da imitação. Mas deveriam transmitir-nos os factos por meio da narração e não porem-se na pele de outrem.”¹⁹

Isto porque:

“A obra de arte está bem longe da verdade, e se executa tudo, ao que parece, é pelo facto de atingir apenas uma pequena porção de cada coisa, que não passa de uma aparição.”²⁰

Platão defende também que se se praticarem as imitações desde a infância, estas se transformam num hábito e natureza para o corpo, a voz e a inteligência. Por conseguinte, a cidade deve ficar com um narrador de histórias que imita o homem de bem e expulsar os poetas que imitam tudo indiscriminadamente. No entanto, defende que

¹⁸ PLATÃO, *A República*, Lisboa, FCG, pg 103

¹⁹ PLATÃO, *Op. Cit*, pg 117

²⁰ PLATÃO, *Op. Cit*, pg 457

“Devemos vigiar também os outros artistas e impedi-los de introduzir na sua obra o vício, a baixeza, o indecoro, quer na pintura de seres vivos, quer nos edifícios, quer em qualquer outra obra de arte. (...) Devemos procurar aqueles dentre os artistas cuja boa natureza habilitou a seguir os vestígios da natureza do belo e do perfeito, a fim de que os jovens, tal como os habitantes de um lugar saudável, tirem proveito de tudo, de onde quer que algo lhes impressione os olhos ou os ouvidos, procedente de obras belas, como uma brisa salutar de regiões sadias, que logo, desde a infância, insensivelmente, os tenha levado a imitar, a apreciar, e a estar de harmonia com a razão formosa.”²¹

Platão teve, como é notório nestes extractos do Livro III da República, uma preocupação acrescida com a educação, no sentido desta saber formar homens justos para que pudessem ser os guardiães da futura cidade ideal. No fundo, os cidadãos que escrevem as leis e as aplicam para que todos possam viver em harmonia. E para que não mais se repita um acto como a condenação e a morte de um homem justo, Como Sócrates.

3.1.3. Aristóteles

Para Aristóteles, a cidadania faz parte da essência humana, sendo a justiça uma virtude. O Homem foi por ele definido como animal político, que tinha o desejo de viver junto de outros seres, com os quais partilhava interesses comuns. A prática da cidadania, para Aristóteles, representava o elemento central associado do “ser” da pessoa humana.

“A sociedade que se formou da junção de várias aldeias constitui a Cidade, que tem a faculdade de se bastar a si própria, sendo organizada não somente para conservar a existência, mas também para procurar o bem-estar. (...) É evidente, portanto, que toda a Cidade pertence à natureza e que o homem é naturalmente feito para a sociedade política. Aquele que pela sua natureza, e não como consequência do acaso, existisse sem qualquer pátria seria um indivíduo detestável, muito acima ou muito abaixo do homem. (...) Todo o homem é um animal político, mais social do que as abelhas e outros animais que vivem em comunidades.”²²

²¹ PLATÃO, Op. Cit, pp 132-133

²² ARISTÓTELES, *Tratado da Política*, Lisboa, Pub. Europa- América, 1977, pp 7-8

A Polis tinha uma natureza orgânica e, como tal, não fazia sentido que a cidadania fosse vista como um assunto puramente público, divorciado da vida privada dos cidadãos.

A ciência política, encarada na sua totalidade, divide-se em duas partes: a ética e a política. Na Ética, Aristóteles recorda que o homem individual é essencialmente um membro da sociedade. Cabe à ciência política dizer-nos o que devemos ou não, fazer. Então, cabe à ciência política o estudo do bem para o homem.²³ A finalidade da vida humana, tema particularmente caro a Aristóteles, tem a ver com as suas escolhas. Para o vulgo, o fim da vida humana traduz-se na εὐδαιμονία ou seja, na busca da felicidade. Mas para os melhores, o seu objectivo de vida é a busca da honra. É esse, segundo David Ross²⁴, o objectivo da vida política. *“Mas a honra depende mais de quem a dá do que de quem a recebe, enquanto o fim para o qual a nossa vida tende deve ser constituído por algo que nos seja próprio. A honra parece ser procurada como forma de nos assegurarmos da nossa própria virtude e a virtude é, talvez, mais verdadeiramente o fim da nossa vida política.”*²⁵

Para Aristóteles, um cidadão tem de participar na administração da justiça e ser membro da Assembleia governativa num estado democrático com um governo directo. Não basta habitar uma cidade para se ser cidadão. A excelência de todos os cidadãos não é, obviamente, a mesma, uma vez que desempenham papéis diferentes no Estado. A única coisa que os une é a necessidade e a consciência de salvaguardar o Estado. Qual é, então, para Aristóteles, a essência da cidadania? Tem de ter, sobretudo, tempo para pensar e poder escrever as leis. Por isso os artesãos estão excluídos desse direito. O artesão não tem tempo para se sentar na Assembleia soberana, o que é uma das falhas da democracia directa e uma vantagem da democracia representativa. Aristóteles considera também que o trabalho manual humilha a alma, tornando-a inapta à prática de uma virtude esclarecida.

“É impossível (...) separar a felicidade da virtude; é, portanto, claro que num Estado tão perfeitamente constituído, que não admite como cidadãos senão pessoas honestas,

²³ ARISTÓTELES, Ética Nicomaqueia, 1094 a 1-b 11

²⁴ ROSS, David, Aristóteles, Lisboa, Dom Quixote, 1987

²⁵ Idem, Op. Cit., pg 196

*não somente em determinados aspectos, mas integralmente honestas, não se devem contar entre esses cidadãos pessoas empenhadas nas profissões mecânicas ou no comércio, uma vez que, este género de vida, é ignóbil e contrário à virtude; nem sequer os trabalhadores, porque são necessários mais tempos livres do que os que eles têm para adquirir as virtudes e para merecer os cargos civis.*²⁶

Aristóteles recorda-nos que existem desigualdades dentro de um estado e que, nem todos os homens são capazes de viver uma “boa vida”, pois a vida de um cidadão pode ser incompatível com a prática da virtude. Então, se não pratica a virtude, não poderá ser cidadão. Esta ideia advém da fórmula defendida por Aristóteles no capítulo VII do *Tratado da Política*:

*“O Estado ou cidade é uma sociedade de pessoas semelhantes para em conjunto viverem do melhor modo possível. Ora, uma vez que a felicidade é o bem supremo e que consiste no exercício e uso da virtude, e como é possível uns participarem muito e outros pouco ou nada do todo, esta diversidade produziu necessariamente várias espécies de Estados e de governos, de acordo com o género de vida e os meios que cada povo emprega para atingir o seu bem-estar”*²⁷

À semelhança de Sócrates, defende que a ignorância é o que move todos os homens maus, sendo a educação para a virtude o meio de alcançar o bem-estar na vida, que é uma actividade desejável em si mesma.

3.2. Da urgência de uma educação para a cidadania hoje

A carência de uma prática efectiva de uma educação para a cidadania, ou seja, para a consciência democrática, para a abertura ao Outro e para a tolerância, tem marcado, ao longo destes últimos anos, uma preocupação patente nos discursos políticos que se consubstancia, naturalmente, nas finalidades dos Programas escolares ministrados aos estudantes. O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, consagra a Educação para a cidadania como uma área de formação transdisciplinar, “visando o

²⁶ ARISTÓTELES, *Tratado da Política*, pg 75

²⁷ ARISTÓTELES, *Tratado da Política*, pp 73-74

desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes.”

Essa preocupação tem estado, contudo, patente nos Programas de Filosofia do 10º ano, que sempre privilegiaram a dimensão ética do agir, como o ponto fulcral de todo o ensino da Filosofia. É revelador que três das finalidades da disciplina de Filosofia, na apresentação feita em Janeiro de 2001, sob a coordenação de Maria Manuela Bastos de Almeida, tenham, como sustentáculo, a criação de uma estrutura interna no aluno que lhe permita a consciência de ser, como humano e como cidadão, o que se pode verificar no seguinte texto:

“A disciplina de Filosofia, (...) assume, como suas, a partir da sua especificidade, as seguintes finalidades:

(...) - Proporcionar situações orientadas para a formulação de um projecto de vida próprio, pessoal, cívico e profissional, contribuindo para o aperfeiçoamento da análise crítica das convicções pessoais e para a construção de um diálogo próprio com uma realidade social em profunda transformação.

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

- Proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética, contribuindo para a compreensão da riqueza da diversidade cultural e da Arte como meio de realização pessoal, como expressão de identidade cultural dos povos e como reveladora do sentido da existência.”²⁸

Estas preocupações, patentes nos Programas de Filosofia, cruzam-se com as reflexões dos seminários realizados por iniciativa do Conselho da Europa entre Setembro de 1994 e Outubro de 1995, que tinham como objectivo reflectir sobre Educação de adultos, Democracia e Desenvolvimento, tendo revelado alguns dos obstáculos e dificuldades actuais ao desenvolvimento de uma efectiva cidadania democrática, nomeadamente:

²⁸ ALMEIDA, Maria Manuela Bastos, Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário, 2001

“a) Vivemos num tempo de pobreza linguística e estética; o conformismo ditado pela monocultura dos media inibe as formas de expressão individual e comunitária, reforçando a dependência;

b) A linguagem da educação destaca frequentemente as oportunidades colocadas à disposição dos estudantes para compreender, participar, intervir, etc; no entanto, como poderemos falar de cidadania quando, para uma parte significativa da população, os direitos linguísticos, culturais, educacionais e sociais nem sempre são respeitados?

Na sua essência, cidadania define-se como o conjunto de acções que convêm a um cidadão.”²⁹

Talvez se possa dizer que, pelo menos ao nível do ensino em Portugal, o local privilegiado para começar a ultrapassar os obstáculos a uma efectiva educação para a cidadania possa ser a aula de Filosofia no 10º ano de escolaridade, uma vez que esta disciplina é transversal a todas as áreas do Ensino Secundário. É um passo para que os estudantes possam aceder aos tais direitos linguísticos, culturais e sociais, a que nem sempre têm direito. E com a previsão da extensão do ensino obrigatório até 2010, esse processo abrangerá toda a população portuguesa.

Mas uma questão permanece: Se a educação para a cidadania tem sempre feito parte dos Programas e das preocupações dos professores de Filosofia, por que é que se continua a verificar o défice de intervenção democrática, de participação cívica, dentro da sociedade portuguesa?

- Será que os conceitos transmitidos que envolvem a noção de cidadania e participação democrática são demasiado abstractos para despertarem a consciência cívica nos alunos?

Se o problema não está no plano das intenções nem dos objectivos, talvez esteja nas metodologias e nas estratégias de aprendizagem. Como diz António Manuel Fonseca,

“É discutível até que ponto as escolas portuguesas, na sua generalidade, proporcionam o contexto comunitário desejável para que cada um se reconheça a si próprio, desde a infância, como uma entidade cívica. Não intencionalizando, sob ponto de vista educativo, as experiências que a vida em comum dentro e fora da escola proporcionam, a instituição escolar reduz, frequentemente, os seus esforços de educação cívica a uma série de funções associadas à transmissão de conhecimentos

²⁹ GELPI, E, *Towards a Democratic Citizenship 1994-1995*, Strasbourg: Concil of Europe, 1996

úteis para a vivência social, de acordo com um determinado projecto ideológico. É o primado do currículo a funcionar e, quando assim acontece, estamos, naturalmente, perante uma perspectiva muito limitada acerca do que se entende e se deseja através da prática da educação para a cidadania em contexto escolar.”³⁰

É a verificação desta hipótese que este trabalho pretende testar e avaliar.

³⁰ FONSECA, António, *Educar para a Cidadania*, Porto, Porto Editora, 2001, pp 16-17

4. A estética como a recuperação de uma linguagem ancestral

4.1. Expressão Dramática e Filosofia: Os mesmos objectivos na formação do indivíduo

Com esta reflexão pretendemos, de acordo com o contributo teórico de autores ligados à Estética Teatral, reflectir sobre o papel da estética teatral no ensino, com vista a uma educação para a cidadania, nomeadamente quando aplicada à disciplina de Filosofia.

No nosso entender, tanto a Expressão Dramática, como a Filosofia, são disciplinas e campos de saber que, na sua essência, formam o indivíduo para a cidadania. Esta convicção profunda, baseada em anos de prática e de observação dos métodos e objectivos das duas disciplinas, levou-nos a questionar a seguinte hipótese: se a aplicação dos métodos da Expressão Dramática na disciplina de à Filosofia não poderia concorrer para a obtenção de resultados positivos, numa primeira fase da aprendizagem. Fase em que se almeja o desbloqueamento de tensões, inibições, e uma abertura maior para uma discussão e compreensão dos temas/problema da disciplina.

Tendo feitas algumas experiências ao longo da minha vivência como docente, embora o elevado número de alunos por turma tenha dificultado um pouco o desenvolvimento dos trabalhos, verificamos que os alunos conseguem um maior envolvimento com as temáticas quando estas são apresentadas sob a forma de uma dramatização, ou seja, quando o professor desempenha o papel de Sócrates, Galileu ou Descartes, por exemplo. Ou quando, em grupo, têm de encarnar filósofos da Antiguidade, discutindo, por exemplo, se o mais importante é seguir a lei divina, como Antígona, ou a lei dos homens, arbitrária e contingente. Ou então a experiência perturbante que houve quando A Companhia de Teatro do Algarve (ACTA) visitou uma escola e verificámos que, através de exercícios de expressão dramática, alunos que nunca se tinham expressado voluntariamente nas aulas de Filosofia, participaram de uma forma espontânea e descontraída nos exercícios propostos pela Companhia.

Ficámos com a convicção de que se deveria investigar e construir uma nova didáctica da Filosofia, que, na sua essência, formasse para a cidadania, adoptando como estratégias privilegiadas, exercícios de Expressão Dramática.

4.2. A Estética como a recuperação de uma linguagem ancestral.

Linguagem. Comunicação. O ponto de partida para o sentido do humano. Quando começámos a ser quem somos? Quando começámos a comunicar? E quando é que essa comunicação teve por base a emoção? Quando faltam as palavras tentamos recuperar o que de mais ancestral e orgânico temos em nós: o gesto. E é a partir da gestualidade que começamos a compor o símbolo. Realidade que substitui outra, quando ela não está presente. συνβαλον, pedaço de madeira que substitui o ente querido, representando-o. Foi assim que se formou o gesto simbólico. Substituindo uma realidade que não tinha outro suporte real para se expressar.

A procura de uma não ritmia na arte, de um não figurativo na arte e poesia modernas, nascida da meditação de obras de arte dos povos primitivos actuais, corresponde a uma evasão regressiva, a uma fuga para o refúgio das reacções primordiais, tal como aconteceu no começo. Primeiros códigos, referenciais de tradução directa que não admitiam uma meta linguagem. A não ser quando passaram para o suporte escrito. “Palavras leva-as o vento”, diz o ditado, e aos gestos também. É por isso que falar da gestualidade dos nossos antepassados é regressar à raiz mais originária do nosso ser, sabendo de antemão quão especulativos e etnocêntricos podemos estar a ser. Mas é um risco por que vale a pena passar, sobretudo se contarmos com a ajuda preciosa de antropólogos que muito estudaram esta questão. A reconstrução do todo a partir da parte. De fragmentos de ossos, pedras talhadas, minerais fósseis.

Até ao aparecimento do *homo sapiens* não existe nada comparável com o traçado e a leitura dos símbolos. Segundo Leroi-Gourhan³¹, o grafismo começa, não por ser uma representação inocente do real, mas sim do abstracto. O grafismo não começou por uma expressão servil e fotográfica do real, mas, organizando-se, numa dezena de mil anos, a partir de sinais que parecem ter exprimido primeiramente os ritmos e não as formas. As representações mais antigas que se conhecem não são

³¹ Leroi-Goughan, *O Gesto e a Palavra-1*, pg 189

cenar de caça ou do quotidiano. São símbolos gráficos sem ligação descritiva, suportes de um contexto oral irremediavelmente perdido.

Os mais antigos testemunhos de obras de arte descobertos até à data são do Paleolítico superior, a partir de 30 000 aC. Apercebemo-nos, com surpresa, que o seu conteúdo implica uma convenção inseparável de conceitos já altamente organizados pela linguagem. As representações humanas parecem ter perdido todo o seu carácter realista e ter-se orientado para triângulos, quadriláteros, linhas de pontos ou traços de que as paredes de Lascaux, p.ex, estão cobertas.

Para estudarmos a expansão dos símbolos, é importante determo-nos sobre a reflexão. *“O pensamento reflectido é também abstrair da realidade símbolos que constituem, paralelamente ao mundo real, o mundo da linguagem através da qual é assegurada a tomada de consciência da realidade. Este pensamento reflectido, que se exprime concretamente pela linguagem vocal e mímica dos antropóides, provavelmente desde a sua origem, adquire no Paleolítico Superior o domínio de representação, permitindo ao homem exprimir-se para além do presente material.”*³²

Há, de facto, uma tomada de consciência da realidade e uma necessidade de a representar. A representação poderia fazer-se através de duas fontes, que dariam origem a duas linguagens: a da audição e a da visão. Esta última fonte é a que está ligada aos territórios que coordenam os gestos, traduzidos em símbolos e materializados graficamente. Talvez por esta razão os mais antigos grafismos que se conhecem são a expressão pura dos valores rítmicos. O simbolismo gráfico tem uma vantagem relativamente à linguagem fonética: a sua liberdade. Leroi-Gourhan recorda-nos que a linguagem fonética apenas se exprime na dimensão temporal, enquanto que a simbólica se exprime nas três dimensões do espaço. A imagem possui uma liberdade dimensional que a escrita nunca terá. Ela tem o poder de desencadear um processo verbal que pode culminar na recitação de um mito.

Outro aspecto a reflectir será o facto de o desenvolvimento do ser humano se fazer em paralelo com formas de pensamento que se tornaram estranhas para nós, como por exemplo o da organização de figuras nas paredes das cavernas. As relações topográficas são constantes: os bisontes e os cavalos ocupam o centro dos painéis. Os cabritos monteses enquadram os anteriores e os leões e rinocerontes

³² L-G, *Op cit.*, pg 193

situam-se na periferia. Esta organização lógica pode repetir-se várias vezes na mesma caverna, o que nos leva a relacioná-la com um esboço de marcações numa encenação. Um padrão a partir do qual se criaram histórias, muito provavelmente de natureza cósmica. Ou não, pois há conjuntos simbólicos onde dentro de um contexto especial de significação o conjunto simbólico fala por si. A arte abstracta, através da qual se isola um elemento independentemente do todo, selecciona e reúne os pontos expressivos (falo, vulva, cabeça de cavalo) para traduzir em símbolos um todo mitológico, a fim de poder constituir um mitograma. O mitograma é por si próprio um ideograma. Pois possui uma extensibilidade que ultrapassa a escrita. Esta linguagem simbólica mantinha-se inacabada, pois solicitava a interpretação pessoal, um estímulo à imaginação e à criatividade, que a escrita acabou por travar.

Aquilo que nós distinguimos como dança, mimo, teatro, música, artes gráficas e artes plásticas, possui a mesma origem de todas as outras manifestações. De acordo com o que podemos observar a partir das pinturas nas paredes das cavernas, podemos supor que os poetas, os mimos dessa época tinham já a mesma capacidade que os homens e mulheres da nossa era. O mesmo impulso para apanhar e apoderar-se de objectos insólitos, como conchas, manifesta-se no Musteriense.³³ Um sentimento misterioso de espanto e deslumbramento estético por formas que surgem da terra mas que contêm em si uma harmonia, uma lógica. Este sentimento tem acompanhado e atravessado todas as épocas humanas. Desde o conteúdo da bolsa do xamã ou do farmacêutico, até aos adornos e tatuagens dos adolescentes mais radicais.

Terá sido o primeiro gesto espontâneo de deslumbramento estético? O gesto desprovido de qualquer sentimento utilitário, mas em si mesmo inútil. O de trazer conchas para casa. Tão inútil quanto irresistível. Como a estética o terá começado por ser, tornando-se aos poucos o suporte de uma linguagem universal, porque simbólica, essencial porque estimula a imaginação.

4.3. A estética teatral como fundadora de grandes revoluções do pensamento

Estética teatral. Modo de apresentar o mundo. O mundo tal como ele é, ou tal como seria desejável que fosse? Um modo de ver implica sempre um recurso ao mostrar que o

³³ L-G, *As Religiões da Pré-História*, Ed.70, pg 74

encenador/actor/cenógrafo/criador quer. Fragmentos de uma totalidade que depois o espectador se encarregará de completar. Como um colecionador, na vã tentativa de se apoderar da totalidade.

Quando se mostra uma utopia pretende-se que, pelo menos, se reflita acerca dela. Quando essa utopia é mostrada na sequência de uma situação que está longe de ser utópica essa revelação desperta no espectador uma consciência, uma vez que se confronta com um modelo comparativo diferente e, supostamente, mais adequado às suas necessidades e anseios. Podemos observar isso através de pinturas, mas através da acção dramaturgica, através do teatro a identificação é imediata porque o actor consegue respirar em unísono com o espectador. O espectador sofre, ri, suspira e chora com o actor que está à sua frente. Identifica-se ao mesmo tempo que se dissocia num movimento interessante e complexo. Como Aristóteles nos recorda, *“A imitação é uma fonte de prazer. (...) Não é apenas para os filósofos que o aprender é um grande prazer, tal é igualmente verdadeiro para os outros homens (...). Ora, eles gostam de ver as imagens porque, olhando-as, têm oportunidade de aprender e de raciocinar sobre cada um dos elementos, por exemplo, de identificar um indivíduo.”*³⁴ Há uma identificação e, em alguns casos, uma libertação catártica, em que se experimenta um sentimento de alívio e prazer.

Pode-se talvez pensar que, por vezes, a realidade imita a ficção, quando esta é visionária, quando parte de um imaginário colectivo que sente necessidade de expandir a sua voz em algum suporte. Quando, em situações de ditadura surgem hinos de esperança e produções que, subtilmente, enganando a censura, passam mensagens de esperança de um mundo melhor, o que se está a produzir é uma consciência no espectador com vista a que a realidade possa imitar a ficção. Porque a ficção é o real que o homem tem dentro da sua esperança enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade. Concordo com Piscator³⁵ quando afirma que o homem tem sobre a cena a importância de uma função social, e que não é a relação do homem consigo mesmo, ou a sua relação com Deus que está no centro das nossas preocupações, mas as suas relações com a sociedade. Quando entra em conflito, é com a sociedade.

Toda a apresentação é simbólica, independentemente de ter um registo naturalista. Tal como Luiz Francisco Rebello³⁶ defende, a arte é uma superestrutura, e a

³⁴ ARISTÓTELES, *Poética*, INCM, Lx

³⁵ PISCATOR, *As Grandes Linhas de uma Dramaturgia Sociológica*,

³⁶ REBELLO, Luiz, *O Teatro Simbolista e Modernista*, Instituto de Cultura Portuguesa, Lx, 1979, pg 7

sua evolução acompanha a mutação das relações de base que a condicionam, e a diferença de perspectivas que opõe o simbolismo ao naturalismo é um fenómeno de natureza pré-literária. É uma atitude do artista perante o mundo. Mas há sempre um todo simbólico que se apropria de determinada personagem, de determinado adereço, de determinado figurino. Pode haver um depuramento até se chegar ao símbolo essencial. Mas o teatro é, ele próprio, um símbolo, enquanto realidade que substitui uma outra, desejada ou não. Segundo o dicionário de teatro, “*em cena, todo elemento simboliza algo: a cena é semiotizável, ela faz signo ao espectador.*”³⁷ Podemos, ainda dentro do mesmo artigo, analisar os processos cénicos de simbolização, se considerarmos a cena como uma mensagem cifrada. Dentro da cena podemos ter então a metáfora, pelo jogo de cores, por exemplo, que remete o espectador para este ou aquele significado, pela metonímia, em que a parte pode simbolizar o todo (um chapéu pode simbolizar o homem) ou pela alegoria onde, no *Cerejal* de Tchekov, por exemplo, a peça pode ser vista como uma imagem de decadência do homem burguês. Pode-se, em algumas linguagens estéticas, depurar a cenografia, o texto e condensar os elementos cénicos de maneira a traduzir a realidade a partir do que lhe é essencial, criando desta forma uma linguagem própria. Como diz B. Dort, a representação simbolista consiste na “*tentativa de construir, no palco, um universo (aberto ou fechado) que tome alguns elementos emprestados da realidade aparente mas que, por intermédio do actor, remeta a uma realidade outra que este deve descobrir.*”³⁸ Esta linha simbolista evoca-nos, talvez, um regresso, ao mitograma, ideograma da arte pré-histórica, que ultrapassa a escrita e expande, através do símbolo, a capacidade criativa do espectador e de encontro mais directo à mensagem da obra. O símbolo como a ferramenta privilegiada do teatro.

Tal como as ferramentas dos nossos antepassados (o biface de pedra, o machado) o teatro em si vai ser a ferramenta que permitirá a mudança no seio da sociedade. “*Leroi-Gourhan propôs aquela que é a principal corrente actual de tecnologia cultural, ao considerar que as semelhanças detectadas na produção tecnológica de cada período civilizacional resultam do que ele denomina como tendências ("tendance"). Esta é a propensão dos grupos para repetirem as acções técnicas e assim desenvolverem meios tecnológicos idênticos em dado período histórico, como resultado da ligação profunda entre as relações sociais e os significados da tecnologia. É, portanto, a dimensão social da inovação*

³⁷ PAVIS, *Dicionário de Teatro*, Perspectiva, 2001, pg 360

³⁸ PAVIS, *Op. Cit.*, pg 361

tecnológica que conduz a que esta seja sempre limitada.”³⁹ Se assumirmos o teatro como um instrumento, uma ferramenta, poderemos reflectir acerca do efeito que esta ferramenta produz na sociedade do seu tempo. Talvez as grandes revoluções sejam antecidas por projectos e produções teatrais que exprimem o desejo de mudança de um colectivo.

Convém não perder de vista que as mais antigas manifestações estudadas acerca do teatro têm a ver com o animismo e a magia, o elemento activo da religião que requer uma eficácia imediata no sentido de uma realidade que se transforma consoante os nossos desejos. O teatro acompanha os ritos cerimoniais e os cultos criados por via da relação que necessariamente se estabelece entre o homem e a Natureza. Uma tentativa de controlar a força a que geralmente se tem de submeter. O teatro, tendo na sua raiz essa vontade de poder pode, naturalmente, ser essa voz que provoca, através do mimetismo e da transfiguração de si num outro, a alteração da sua realidade exterior e interior.

4.4. A Bauhaus como paradigma de uma estética que forma para a cidadania



Bauhaus: bauen = build + Haus = house

A palavra Bauhaus significa "casa de construção".

Escola fundada em 1919 pelo arquitecto Walter Gropius (1883-1969) em Weimar, Alemanha e, mais tarde, localizada sucessivamente em Dessau, Berlim e Chicago, com o fim de desenvolver uma arquitectura funcional baseada numa correlação entre design criativo e a indústria e ciência modernas. Para mim é uma das grandes utopias do ensino: uma escola onde tudo fosse projectado pelos seus alunos e onde o conceito de professor se assemelhava mais a um *primus inter pares* que a uma relação de mestre/discípulo. Na Bauhaus, tentou-se criar um novo conceito de escola: uma escola em que todas as artes se deveriam juntar, tendo como suporte uma arquitectura grandiosa. A nova arquitectura seria criada a pensar nos trabalhadores. Não

³⁹ Diccipédia, “Leroi-Gourhan”

obstante, o conceito de arte era a ideia que dava sentido à escola: uma ideia tida quase como uma religião.

A Bauhaus tinha três objectivos primordiais que se mantiveram ao longo da sua vida, mesmo quando a direcção da escola mudava significativa e rapidamente. O primeiro desses objectivos era tentar que os artesãos trabalhassem em cooperativa, partilhando o saber e as técnicas. O segundo era elevar o estatuto das peças artesanais, como cadeiras, candeeiros, bules de chá, ao mesmo nível das belas-artes, como a pintura e a escultura. O terceiro objectivo era manter contacto com os industriais, numa tentativa de conseguirem a independência do governo através da venda dos seus projectos.

A base ideológica da Bauhaus era um programa baseado no mais recente conhecimento pedagógico, socialmente orientado, em que um artista deveria estar consciente da sua responsabilidade social para com a comunidade. Por outro lado, a comunidade deveria aceitá-lo e encorajá-lo. Tal como eu penso que deveria suceder na escola de hoje, nomeadamente em relação à área da Filosofia, que tem o privilégio de ser comum a todos os cursos do Ensino Secundário. A Filosofia, amparada pela arte, deveria motivar os alunos a tomarem consciência do seu papel cívico.

Temos de ver que esta escola foi moldada pelo espírito do pós guerra, que contribuiu para o desfazer de um modo de pensar individualista dentro das artes. Agora era o colectivo que tomava as decisões, contribuindo para uma ideia democrática de escola e de arte, no sentido de se criar um “novo” ser humano.

Os candidatos à Bauhaus tinham de frequentar primeiro um curso preliminar, a fim de conhecerem as suas próprias aptidões. Os cursos preliminares tinham como objectivo remover dos alunos todas as limitações ao profissionalismo. Passando isso, eram livres para escolher as linhas principais dos seus estudos. Podiam frequentar as oficinas que quisessem e assim o primeiro passo na exploração das capacidades de cada aluno por si só estava dado. E era assim que eles próprios decidiam o caminho que queriam seguir e em que queriam especializar-se, desenvolvendo as suas aptidões e técnicas e adaptando-se a um aperfeiçoamento inovador do seu trabalho.

Muitas vezes penso que, para além da Filosofia e da Língua materna, cada aluno deveria ter a liberdade de fazer o seu próprio currículo, com disciplinas opcionais de acordo com os interesses dos seus projectos de vida.

Ao longo da vida desta escola muito foram os mestres convidados para aí aplicarem as suas metodologias de ensino mais inovadoras. Uma delas foi Gertrud Grunow, contratada como professora assistente por Itten, mestre paradigmático da Bauhaus que acreditava que o ensino poderia ser resumido em dois conceitos opostos: intuição e método. Tentava também descobrir a composição harmoniosa a partir de ritmos diferentes. Por sua vez, Gertrud Grunow acreditava que cada pessoa tinha um equilíbrio universal de cor, música percepção e forma, que podia ser redescoberto através de exercícios físicos e de concentração. Acreditava que só o homem harmonioso seria capaz de criar. Gertrud Grunow pedia aos alunos para fazerem exercícios em que fechavam os olhos, concentrando-se num objecto colorido ou numa nota musical. Depois criavam movimentos individuais a partir desses estímulos. O objectivo destes exercícios era chegar às formas naturais elementares e criar a ordem interna no Homem.

“Fechavam-se os olhos e depois de um certo período de reflexão interna recebia-se uma instrução para imaginar uma determinada bola colorida e para a sentir, penetrando nela com as mãos, ou para se concentrar numa nota tocada no piano.

(...) Qual era o objectivo desses exercícios? Eram o meio para se chegar às mais elementares formas naturais e visavam simultaneamente criar a ordem interna no homem, isto é, encorajar o efeito regulador das impressões externas na alma, de forma a que as forças ordenadas do espírito não caiam em tentações, que as forças ordenadas recebam a sua inspiração da alma.”⁴⁰

O objectivo destas aulas era o de criar uma harmonização prática entre as propriedades físicas e psíquicas do indivíduo. Começava aqui a delinear-se uma teoria da harmonia assente num equilíbrio assimétrico e rítmico que, quanto a mim, teve a sua maior expressão com Kandinsky, o grande teórico do abstraccionismo.

Kandinsky, que iniciou o seu curso na Bauhaus em meados de 1922, tinha como meta nos seus cursos aliar a síntese das artes com a obra total (Gesamtwerk). Procura os fundamentos necessários para se estabelecer uma nova ciência da arte, cujo princípio

⁴⁰ ARQUIV BAUHAUS E DROSTE, M., *Bauhaus*, Taschen, Berlim, Tradução Casa das Letras, Lt^a, 2001

orientador reside na necessidade de se examinarem os elementos a partir da sua pulsação interior e não a partir do exterior. Tal como Grunow, acredita que todos os elementos possuem uma ressonância interior que lhe é própria. E defende no seu *Curso da Bauhaus*:

“Mas há pessoas sensíveis que vêem com a ponta dos dedos, cheiram com a língua, sentem as cores mastigando.

Pensando temerário: cada órgão desperta os cinco sentidos e cada sensação, isoladamente, provoca um acordo de cinco sonoridades. Pelo menos!

E o papel das associações de ideias? O amarelo é um ácido por o limão ser ácido?

E ainda: a cor não apreendida mas imaginada faz vibrar os cinco sentidos.”⁴¹

Publica as suas reflexões na sua obra fundamental, ainda antes do seu ingresso na Bauhaus, *Do espiritual na Arte*, em 1910 e nas duas obras relacionadas com os cursos que leccionou na Bauhaus, a saber: *Ponto Linha, Plano*, em 1926, em e o *Curso da Bauhaus*, em 1929, que são esquemas conceptuais e resumos das suas aulas.

Para Kandinsky, a arte não nasceu fora da vida: ela é um impulso natural, tendo como lei fundamental o ritmo, obedecendo a tensões. São esses ritmos internos de cada objecto, de cada cor, que condicionam as sensações que vamos entender no nosso espírito como agradáveis ou desagradáveis. É por isso que o material essencial para a arte é a tensão, que se alia aos materiais como o cimento, os pregos ou a cola. “*Qual o material de todas as artes? As tensões! Sob que aspecto reencontramos as tensões na pintura? Como cor, forma e plano. (...) O que é uma obra? Uma composição orgânica e eficaz das tensões.*”⁴² Nas suas aulas chama a atenção para o facto de haver um apelo comum a todos os homens, desde sempre, para o não-útil. É essa procura que ultrapassa o plano da utilidade, que leva o Homem a ultrapassar os seus próprios limites, considerando dessa forma a função da arte como a possibilidade de um alpinismo espiritual. Também Kandinsky procura através de um estudo sistemático e concreto uma unidade da arte com a natureza à qual chamou pulsação cósmica. Essa pulsação não pode ser descoberta apenas pela procura exterior de uma forma adequada à função mas através de um espiritualismo que foge à grande tendência da Bauhaus.

⁴¹ KANDINSKY, *Curso da Bauhaus*, Lx, Ed. 70, pg 50.

⁴² KANDINSKY, Op. cit. P, 261

Porém, também Paul Klee, convidado para dar aulas na Bauhaus em 1920 publica em 1925 o livro *Esquissos Pedagógicos* onde afirma, à semelhança da maiêutica socrática, que só os fracos, que não procuram em si próprios mas naquilo que já existe, devem desistir. De igual modo Paul Klee chama-nos a atenção para o poder do ponto, da linha, do plano como expressão de uma nova consciência do homem face ao universo.

Só uma escola cuja orientação era apoiada no todo estruturante do indivíduo como ser que se tem de completar por fora e por dentro para poder ter um papel cívico na sociedade poderia ter contribuído para o desenvolvimento destes teóricos. No entanto, o objectivo da Bauhaus era contribuir para a concepção de um novo modo de viver, em que o espaço e o mobiliário criassem, por si só, um equilíbrio delicado, por forma a tornar a própria vida uma obra de arte.

“Na Alemanha, a seguir à Primeira Guerra Mundial, uma nova escola de artes foi fundada tendo como ideologias básicas lutar por uma melhor integração da arte e tecnologia tendo em conta o benefício das duas. Comprometeram-se a criar um centro artístico de consulta à indústria. A escola combinava o papel do artesão e do artista aplicando isto a tudo desde a arquitectura ao teatro, incluindo a tipografia.”⁴³

É importante referir que Walter Gropius convidou Piscator para colaborar consigo na Bauhaus. Este encenador queria promover uma dramaturgia sociológica, a partir da qual o homem tomasse consciência do seu papel na sociedade como ser político. Ele pretendia, não só libertar o teatro no plano ideológico, mas também no plano arquitectural, por forma a rebentar com a chamada “caixa óptica”, pela qual o espectador se sentia a deitar um olhar proibido à cena. Era preciso acabar com o teatro da ilusão com valores gastos e mortos, como a procura do belo, do sublime e procurar as linhas de força do destino da nossa época: a economia, a política e a forma da sociedade.

O movimento focava a reintegração da vida que estava excessivamente fragmentada e quantificada nas sociedades industrializadas. Talvez agora, dado que estamos a sofrer dos mesmos sintomas de apatia, isolamento, industrialização, fosse

⁴³ <http://www.terravista.pt/mussulo/1193/indice.htm>

importante que nas nossas escolas se fosse instalando um pouco, e aos poucos o espírito da Bauhaus. Ensinar para a integração na sociedade, ensinar para a participação cívica, ensinar para a cidadania. Mais uma vez, como diz Piscator:

“ (...) Uma época em que as relações no interior da colectividade, a revisão de todos os valores humanos, a perturbação de todas as relações sociais estão na ordem do dia, não pode ver o homem de outro modo a não ser na sua posição face à sociedade e aos problemas sociais do seu tempo; de outro modo senão como ser político. ”⁴⁴

Depois, à semelhança dos artesãos da Bauhaus, criar artesãos do pensamento que pudessem criar os próprios instrumentos de estudo, resultado do trabalho de oficina / laboratório em que se transformavam as aulas. Aulas de aprendizagem por descoberta em que as ideias-chave seriam registadas para os alunos irem construindo o processo do seu trabalho.

Durante a guerra nos anos 40 e 50, o espírito da Bauhaus subsistiu, levado pelos artistas que nele se envolveram. Surgiram novas escolas nos Estados Unidos, sob a influência dos arquitectos e mestres da Bauhaus, que herdaram muito das suas intenções e da sua estrutura pedagógica, contribuindo para a renovação do ensino artístico. Muitos dos seus princípios e metodologias ainda hoje se mantêm nos seus aspectos fundamentais. Por isso, a Bauhaus é um marco no percurso da modernidade, pelo seu carácter inovador e pelo papel fundamental de conseguir reunir a teoria com a prática, as artes com a indústria e, sobretudo, a escola com a comunidade. Mas, tal como defendia Kandinsky, um pouco dentro do espírito dos Pitagóricos, o educar para a cidadania não terá de passar primeiro por uma atenta escuta dos ritmos e tensões interiores, que se deverão posteriormente harmonizar com o ritmo do universo?

⁴⁴ PISCATOR, Op. Cit in Estética Teatral, pg 443

5. Novas estratégias de ensino para os mesmos conteúdos numa escola em revolução

Os novos Programas Curriculares do Ensino Secundário para a disciplina de Filosofia do 10º e 11º anos definem como pilares da educação quatro princípios básicos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Este novo pilar educativo advém da necessidade de formar os jovens para a compreensão do valor das diferenças, contribuindo para a maturidade pessoal e social de cada aluno que frequenta o ensino secundário.

A disciplina de Filosofia aparece rodeada de justificações muito elaboradas para que a sua presença em todos os currículos do 10º e 11º anos se mantenha. Citando o relatório Delors, nele se reconhece a importância da Filosofia, no sentido em que a sua prática concorre para a reinvenção de novas formas de vida em comum, passando por um outro olhar, uma outra consciencialização sobre o real.

É também descrito o parecer da UNESCO⁴⁵, segundo o qual se solicita a todos os Estados, quer a introdução, quer o alargamento desta disciplina a toda a educação no ensino secundário, no sentido de consolidar o elo entre a Filosofia e a Democracia por um lado, e a Filosofia e a Cidadania, por outro. Reconhece-se que esta disciplina contribui para uma criação e melhoramento do juízo crítico e participativo da vida comunitária.

Em Portugal a disciplina de Filosofia é leccionada desde 1791, tendo resistido às sucessivas reformas de Ensino, mantendo uma tradição já secular, como nos observa Manuel Maria Carrilho.⁴⁶

Espera-se que esta disciplina contribua para o desenvolvimento de uma cultura mais ampla e aberta, com espaço para a dimensão crítica e ética dos vários contextos que constituem o real. O facto de, na disciplina de Filosofia, se convidar o aluno a pensar por si mesmo, faz com que essa disciplina se transforme num instrumento de aprofundamento da vida democrática. Um instrumento que transforma a consciência que se tem da realidade e, necessariamente, tende a transformar essa mesma realidade. Desta forma, a disciplina de Filosofia no Ensino Secundário constitui uma plataforma

⁴⁵ DROIT, R.-P, *Philosophie et démocratie dans le monde* – une équête de l'UNESCO, pg 105

⁴⁶ CARRILHO, *Razão e Transmissão da Filosofia*, INCM, Lisboa, pg 201 e ss

estruturante, no sentido em que possibilita a construção uma nova mentalidade, capaz de criar profundas transformações no real, com vista a um mundo melhor.

Quando se fala em autonomia do pensar, visão crítica da realidade, relacionar e pôr em confronto as várias interpretações da vida, está-se a falar em alterar a realidade a partir da sua estruturação mais profunda: a consciência dos homens e das mulheres. A alteração das mentalidades.

Uma das finalidades do programa de Filosofia para os 10º e 11º anos é: “proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética, contribuindo para a compreensão da riqueza da diversidade cultural e da Arte como meio de realização pessoal, como expressão da identidade cultural dos povos e como reveladora do sentido da existência.”⁴⁷ De louvar, não só a manutenção da dimensão artística do ser humano constituindo, por si só, um Conteúdo Programático, com a previsão de oito sessões de 90 minutos, embora optativo com a dimensão religiosa, como sobretudo elevá-la à possibilidade de constituir, em si, uma dimensão reveladora do sentido da existência, tese que se pode desenvolver no tema final do Programa do 11º ano: “O sentido da Existência”, com oito sessões de 90 minutos. Importante também é uma das opções dos temas / problemas a serem desenvolvidos no conteúdo programático “Temas / Problemas do mundo contemporâneo” ser A obra de arte na era das indústrias culturais, também com a previsão de oito sessões de 90 minutos. Esta finalidade deverá ser articulada com os objectivos gerais no domínio das atitudes e dos valores, segundo os quais o aluno deverá “desenvolver atitudes de discernimento crítico perante a informação e os saberes transmitidos; reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração; adquirir o gosto pelas diferentes manifestações culturais; desenvolver uma sensibilidade ética, estética, social e política; comprometer-se na compreensão crítica do outro, no respeito pelos seus sentimentos, ideias e comportamentos; assumir o exercício da cidadania, informando-se e participando no debate dos problemas de interesse público, nacionais e internacionais; desenvolver a consciência do significado ético e da importância política dos meios humanos; desenvolver a consciência crítica dos desafios culturais decorrentes da nossa integração numa sociedade cada vez mais marcada pela globalização.”⁴⁸

Cada um destes objectivos é uma lição de vida e de cidadania que o professor se propõe desenvolver em cada aluno, nesta primeira abordagem à Filosofia. Para se

⁴⁷ HENRIQUES, F, VICENTE, J., BARROS, Rosário, *Programa de Filosofia*, Min. Ed, 2001, pg 8

⁴⁸ Idem, Op. Cit, pg 9

conseguir obter resultados minimamente satisfatórios deve-se recorrer a estratégias que permitam que os alunos retirem dos ensinamentos não apenas uma memorização de conteúdos mas, sobretudo, uma nova consciencialização para a sua prática e para a sua maneira de pensar o mundo. Das estratégias apresentadas pelo documento do Ministério da Educação, preconizam-se estratégias variadas, tais como o recurso a textos adequados aos conteúdos a leccionar, sendo estes, seguidos de actividades sistematizadoras, consideradas pelos autores do Programa, como os mais importantes materiais para o ensino e aprendizagem do filosofar. Para além dos textos filosóficos, os textos literários são considerados como tendo um papel relevante na aprendizagem, favorável ao exercício filosófico da crítica e da compreensão. Outros materiais como transparências, filmes ou diapositivos, bem como o computador são aconselhados na tarefa de diversificar as tarefas. Em meu entender, falta o recurso a uma estratégia de extrema importância que é a tentativa de partir de perguntas / problemas e tentar pôr em acção determinada situação problemática através do recurso a uma dramatização que, organicamente, traz os problemas à evidência e os tenta resolver em situação. Dilemas, falácias, erros de lógica e de linguagem do senso comum poderão ser clarificados através de uma vivência que passa pela experiência corporal, para depois fazer sentido a posterior teorização. Esta prática apela posteriormente a uma sistematização dos conceitos gerais ou transversais, e dos respectivos pares conceptuais, como os conceitos de absoluto/relativo, abstracto/concreto, aparência/realidade, ser/devir, por exemplo, para além dos conceitos específicos de cada tema, como é o caso de, na dimensão estética do ser humano, o conceito de Belo, Belo horrível, finalidade sem fim, por exemplo.

Também os autores dos Programas de Filosofia nos recordam que o exercício da razão implica a alteridade, ou seja, a convicção de que pensar é **pensar com** ou **pensar a partir de**. Esta tese desenvolve-se tendo por base a ideia de que a Filosofia se assume na sala de aula como produto cultural. Para se chegar a esta ideia reguladora, os autores do Programa de Filosofia para o ensino secundário propõem a aplicação de três princípios, a saber: o princípio da progressividade da aprendizagem, o princípio da diferenciação das estratégias e o princípio da diversidade dos recursos. Com esta especificação de princípios orientadores da aprendizagem pretende-se fazer lembrar que deve haver um processo progressivo de procura, privilegiando a aprendizagem por descoberta. Dentro dessa linha de raciocínio, e pensando também na articulação com o princípio da diversidade de recursos, penso que o mais estimulante e produtivo seria a

criação por parte dos alunos e das alunas, dos primeiros textos que sistematizassem os conteúdos em estudo, podendo depois, progressivamente, ser-lhes facultados outros textos literários e de filósofos.

A criação, em contexto de sala de aula, poderá ser mais produtiva, porque é orientada pelo professor, apesar de poder haver o inconveniente da dispersão, em detrimento da concentração individual. No entanto, o que se pretende é que os alunos e as alunas, a partir do diálogo e da discussão em grupo, possam apontar pelo menos alguns conceitos operatórios que sintetizem a matéria. Primeiro que tudo é preciso que no grupo / turma surja a ideia de grupo. E para isso acontecer de uma forma natural, um dos caminhos é através de jogos que se costumam utilizar em Expressão Dramática, que proporcionam uma desinibição e a obediência a regras de uma forma muito natural. A promoção do registo de conversas aparentemente banais, em forma de diálogo, pode servir de estímulo para, numa análise posterior, os alunos e as alunas se aperceberem das armadilhas do senso comum em que naturalmente caem e descobrirem também que, por muito pouco sentido que as coisas possam fazer à primeira vista, elas poderão conter em si o germe de uma discussão muito interessante. E, muitas vezes, é na prática que essa discussão se consegue desenvolver. Deixando o corpo também expressar-se, para além das palavras.

Aceitando as indicações programáticas, segundo as quais “os textos filosóficos devem constituir os mais importantes materiais para o ensino e a aprendizagem do filosofar”⁴⁹, podemos privilegiar numa primeira fase Platão, uma vez que os seus textos constituem à partida um incentivo para a prática da dialéctica, dado que são constituídos por diálogos. Numa fase posterior poder-se-ia, como estratégia de trabalho de texto, motivar os alunos e as alunas a transformarem os textos dos filósofos, construindo-os e reescrevendo-os de uma forma representável. Estes novos métodos talvez possam incentivar os alunos e as alunas a ganhar outro gosto pela Escola, devolvendo a auto estima que muitos perderam e contrariando a tendência para o aumento do abandono escolar.

Uma escola que pretende formar cidadãos e cidadãs com vista a uma mudança de mentalidades terá, necessariamente, de mudar também os seus métodos de ensino e estratégias de motivação.

⁴⁹ HENRIQUES, F, VICENTE, J., BARROS, Rosário, *Programa de Filosofia*, Min. Ed, 2001, pg 17

6. Um outro olhar sobre o mundo: O desfazer de preconceitos (sociais, religiosos, culturais) a partir da estética teatral.

Para mim, a Filosofia, tal como a Arte, pretende na sua essência provocar uma transformação no sujeito de tal forma que este passe a ter acerca do mundo - considerando como mundo a multiplicidade do real, um outro Olhar - ou seja, que passe a aceitar e a ponderar múltiplas perspectivas.

É minha convicção de que a motivação para a Filosofia em geral e para a vivência da cidadania em particular, deve ser feita a partir de um impulso cujo motor é a estética teatral, pois esta pode operacionalizar nos alunos mudanças significativas, nomeadamente no que diz respeito ao desfazer de preconceitos sociais.

Muitas vezes, é apenas através do confronto directo e orgânico com situações limite que se desfazem, ou pelo menos atenuam, certos preconceitos sociais. Muitos jovens e adolescentes só se apercebem do que é a exclusão social quando, em exercícios de expressão dramática, são impedidos, por exemplo, de entrar dentro de um círculo composto pelos colegas. O facto de, nos exercícios de expressão dramática, se trabalhar dentro do domínio dos afectos, mais que no plano racional, abre perspectivas para uma aproximação e um desbloqueio mesmo ao nível do discurso. Segundo uma reflexão publicada no *International Journal of Education & the Arts*⁵⁰, a aplicação de exercícios de expressão dramática em grupos turma de adolescentes que apresentavam problemas de fraco aproveitamento escolar, absentismo, preguiça, falta de hábitos de trabalho e mesmo indisciplina, revelou-se positivo, dando aos jovens a oportunidade de se expressarem usando as suas próprias vozes através de um processo que envolvia quatro estádios: o primeiro ensinava-os a descontrair, a brincar, a expressarem-se de uma forma lúdica. O segundo estádio pressupunha experiências específicas que eram apresentadas pelos estudantes. No terceiro estádio, o professor já os convidava a desenvolver situações de improvisação e no quarto estádio o trabalho era o de preparar o aluno para a vida, criando situações como a entrevista para o primeiro emprego, por exemplo. O

⁵⁰ BJORN, Rasmussen e WRIGHT, Peter, in <http://iiea.asu.edu/v2n2/>

objectivo deste projecto era que os alunos recuperassem a motivação para a aprendizagem. Como conclusão do estudo, os autores referem o seguinte:

“We believe that there is a need for an aesthetic education that does more than just serve the traditional concerns of the established arts curriculum and the drama / theatre workshop offer such potential. This education would be influenced by the everyday cultural aesthetic practices of our young people. “Dramatic knowing”, in particular, is an example of this form of education that should be possible in many different educational contexts, but tends to be poorly organised outside of the arts curriculum itself.”⁵¹

6.1. Descrição de um caso concreto

Podemos referir, a título de exemplo, o caso concreto do estímulo que uma companhia de teatro profissional, a ACTA (A Companhia de Teatro do Algarve), em Janeiro de 2001, despoletou num grupo turma do 10º ano de Humanidades com o qual trabalhávamos na disciplina de Introdução à Filosofia. O estímulo era, a partir do espectáculo *O Longo Sono da Heroína*, da autoria de Ana Paula Baião Aniceto e Sissel Paulsen, fazer com que os alunos encontrassem soluções, fizessem questões e mesmo encontrassem um final para a história de uma adolescente que começou a ter problemas com droga. As situações eram várias, desde uma mulher que foi abandonada por um médico que a engravidou, tornando-se revoltada e alcoólica, passando pela infância de uma criança amada, em paralelo com uma criança desprezada, até à entrada em coma da adolescente, cabendo aos alunos a tarefa de decidir se ela iria morrer ou não. A observação que fizemos surpreendeu-me, pois alunos que nunca se manifestavam nas aulas cooperaram entusiasticamente nas tarefas propostas pelos actores, discutindo em grupo, apresentando depois os resultados das suas discussões, sob a forma de uma dramatização, comentando as suas vivências. De uma forma talvez um pouco incipiente, conseguiram ultrapassar o bloqueio da expressão oral, levando-nos a crer que a motivação a partir de estímulos propostos pela Expressão Dramática poderá ser mais eficaz que os métodos mais tradicionais e, desta forma, acreditar que esses estímulos devam ser aplicados amiúde, nomeadamente nas aulas de Filosofia.

O espectáculo *O Longo sono da heroína*, foi buscar inspiração ao imaginário do conto infantil da Bela Adormecida. Começava por mostrar um homem feliz com o

⁵¹ idem, op. cit, pg 9

nascimento da sua filha. Esse homem, nesse dia, recebeu um telefonema de uma outra mulher, exigindo-lhe as mesmas condições de vida que ele ia dar a essa menina, para o outro filho que havia tido um ano antes, com essa mulher. Ele respondia que tinha sido um erro e que não tinha mais responsabilidades, pois já lhe tinha dado dinheiro para se desembaraçar da criança. A mulher, então, jurava vingança. Os alunos, divididos em grupos, eram então solicitados a ilustrar como seria a reacção dos respectivos pais perante uma e outra criança em situações tais como a primeira doença e o primeiro dia de aulas. Depois de mais uma intervenção dos actores em que se mostrava o cuidado que os pais tinham em relação à rapariga, que se tornava numa super protecção e o desprezo que a mulher abandonada dava ao filho, os alunos eram convidados a fazer perguntas às personagens (à mulher abandonada e ao homem que a abandonou, que era médico) segundo a técnica do hot sit. Aqui surgiram questões interessantes como a contradição ao nível da ética por parte do médico, uma vez que ele, defendendo a vida, tinha pago para se fazer um aborto. Continuando a história e o imaginário da Bela Adormecida, quando a rapariga faz 16 anos, o irmão é convidado para a festa dos seus anos. Este dá-lhe a provar substâncias alucinógenas e ela fica em estado de coma. Os alunos são então convidados a representar o final, decidindo se ela morre ou se sobrevive a esta experiência. Todos os alunos participaram activamente, fazendo questões espontaneamente aos actores e dando o seu contributo de forma séria e conscienciosa.

Esta experiência foi mais um contributo para a nossa crença na tese de que um ensino que, não só não esqueça, mas sobretudo privilegie estratégias baseadas na estética teatral, concorrerá para um maior gosto pela aprendizagem por parte dos alunos e, sobretudo, uma maior consciência dos problemas / questões com que todos nos debatemos no mundo contemporâneo.

7. A aula da Filosofia como espaço aberto a uma prática da Expressão Dramática na Educação para a Cidadania

Segundo Peter Brook nos diz no primeiro parágrafo sua obra *The Empty Space*, “Posso pegar num qualquer espaço vazio e chamar-lhe uma cena. Alguém atravessa esse espaço vazio enquanto outra pessoa observa e é o suficiente para que o acto teatral tenha começado.”⁵² A sala de aula, é, então, um espaço teatral onde, num contexto de reforma, os alunos são também actores de um processo que se pretende seja o mais possível por descoberta. No caso de uma disciplina de importância fundamental, como a Filosofia que é transversal a todas as áreas de ensino, a descoberta de si próprio enquanto indivíduo no mundo, como forma de educar para a cidadania deverá, em meu entender, estar patente em todo o processo, particularmente na abordagem dos Valores, a saber, no campo da Ética, da Estética e da Religião. Neste trabalho irei falar da experiência feita com uma turma do Curso Tecnológico de Informática do 10º ano do Ensino Secundário e dos efeitos que esse trabalho teve nos alunos e no próprio meio escolar, tentando assim mostrar de algum modo que a Filosofia se pode ministrar de uma forma mais directa e concreta através da prática de exercícios de Expressão Dramática.

Como obras de arte vivas, segundo a terminologia de Adolph Appia⁵³, os alunos devem ter uma relação privilegiada com os problemas oriundos da sociedade civil, reflectir sobre eles e tentar formular opiniões devidamente fundamentadas. Levá-los a participar na vida pública da sua cidade a partir de reptos lançados pelas grandes linhas utópicas de educação que tiveram base no teatro, como por exemplo a escola de arte da Bauhaus, é um dos objectivos essenciais dos Programas de Filosofia. Mais do que ensinar técnicas de representação, o importante é levar os alunos a descobrirem-se enquanto pessoas e enquanto cidadãos. É interessante, desde logo, o facto de todos os alunos do Ensino Secundário poderem passar por este tipo de experiência, uma vez que um Clube de Teatro está aberto a todos os alunos da escola que se queiram inscrever. Tem sido uma oportunidade de despertar os alunos, enquanto cidadãos, para essa

⁵² BROOK, Peter. *L'espace vide. Écrits sur le théâtre*. Paris: Seuil, 1977, pg 4

⁵³ APPIA, Adolphe. *A Obra de Arte Viva*, Tradução de Redondo Júnior editada por Eugénia Vasques. Amadora: Escola Superior de Teatro e Cinema, 2002. CD-Rom

temática comum e essencial ao progresso de qualquer nação: a educação para a cidadania.

7.1. Da importância da Expressão Dramática no despertar de uma consciência Cívica

Na nossa perspectiva, o ensino do teatro, ou da expressão dramática, tem como principal fundamento a educação para a cidadania. Como Manuel F. Vieites, do Instituto Politécnico de Vigo nos diz:

“Na Animação Teatral podem entrar todos aqueles processos de difusão, criação, distribuição, dinamização, informação ou divulgação da actividade teatral, visto que a finalidade da Animação Teatral é situar o Teatro no próprio centro da vida comunitária, oferecendo assim, ao conjunto da sociedade, novas possibilidades para o seu desenvolvimento pessoal e colectivo. E é deste modo que se podem estabelecer relações dinâmicas entre educação, teatro e sociedade.”⁵⁴

O Teatro, a Animação Teatral ou, se se quiser, a Expressão Dramática, pelas suas características, é um corpo de saberes e técnicas particularmente interessante, pois envolve muitos meios distintos, já que se relaciona intimamente com a música, as artes visuais e a dança, e pode também facilmente ligar-se a outras artes e tecnologias. Arquimedes Sousa Santos refere, a propósito do “desenvolvimento harmonioso de uma criança”:

“ O desenvolvimento harmonioso de uma criança é o que importa na educação para que ela, amanhã, se encontre a si própria e se encontre com os seus concidadãos. (...) Grande parte desta formação podemos ligá-la à arte, à sensibilidade, porque evidentemente abre ao mundo o que o que é talvez o mais importante mundo da humanidade: o criado pela arte. Porque as ciências e a tecnologia continuam a fazer avançar o mundo, mas o mais essencial do espírito humano é a sua criação na arte.”⁵⁵

⁵⁴ GÓMEZ, J.A., MARTINS, José e VIEITES, Manuel, *Animação Teatral - Teoria e Prática*, Lisboa, Campo das Letras, 2000, pp 82-83

⁵⁵ ABRANTES, José Carlos, “À Conversa com Arquimedes Sousa Santos” in *Noesis* n° 55, Instituto de Inovação Educacional

Será que a Filosofia é uma disciplina privilegiada para este tipo de actividade?

Independentemente deste tipo de estratégia poder ser ministrada em qualquer disciplina, desde a Matemática, a Física ou a Biologia, pensamos que a Filosofia tem características específicas que podem levar a uma certa abertura e apetência para este tipo de estratégias. A razão talvez se prenda com os conteúdos programáticos que estes docentes leccionam e que envolvem as grandes linhas de discussão teórica em torno dos valores. As questões éticas, estéticas e religiosas. Outra hipótese poderá ser, conjecturando mais uma vez, o constante sentido crítico que a Filosofia deve, em última instância, ter enquanto disciplina que procura inquietar, e que se conjuga com o verdadeiro sentido do teatro que é, a meu ver, a formação para a cidadania, que implica, desde os tempos da formação do teatro, uma crítica acérrima aos vícios da sociedade.

Consequentemente, quisemos desenvolver a relação dos jovens com esta área, acreditando que isto nos poderia ajudar a compreender como nos devemos posicionar relativamente ao ensino do teatro como parte da educação artística.

7.2. Pressupostos teóricos

Sabe-se que a motivação para a prática de actividades diferentes pode variar muito de acordo com diversos factores: idade, estrato social, identidade cultural, influências dos meios de comunicação, etc. Grupos de idade diferenciada, em estratos sócio-culturais diversos, tendem a interessar-se por actividades distintas, e a percebê-las de modo diferente. A influência dos meios de comunicação social é certamente decisiva na sociedade contemporânea no que respeita às atitudes do indivíduo em relação a qualquer tipo de assunto. Relativamente ao teatro, ele pode ser praticado em diferentes formas e técnicas, em contextos sociais variados, relacionado com diferentes valores artísticos e culturais, e inclusivamente com objectivos de aptidão física e/ou a promoção da qualidade de vida de vários segmentos da população.

A importância da prática do teatro foi enfatizada por diferentes autores e professores ao longo dos séculos, que o relacionam com o desenvolvimento artístico e psico-físico da criança e do adolescente, como por exemplo Platão, que defende o seguinte na sua obra sobre educação *A República*:

“ (...) Os nossos guardiões, isentos de todos os outros ofícios, devem ser os artífices muito escrupulosos da liberdade do Estado, e de nada mais se devem ocupar que não diga respeito a isso, não hão-de fazer ou imitar qualquer outra coisa. Se imitarem, que imitem o que lhes convém desde a infância – coragem, sensatez, pureza, liberdade, e todas as qualidades dessa espécie. Mas a baixeza, não devem praticá-la nem ser capazes de a imitar, nem nenhum dos outros vícios, a fim de que, partindo da imitação, passem ao gozo da realidade. Ou não te apercebeste de que as imitações, se se perseverar nelas desde a infância, se transformam em hábito e natureza para o corpo, a voz, a inteligência?”⁵⁶.

Com este comentário apercebemo-nos de quão importante seria, já para os pensadores da antiguidade clássica, a intervenção da arte da imitação numa educação para a cidadania, uma vez que, nesta obra, Platão queria lançar as bases para a construção da sua utopia: a cidade ideal. E era através da imitação das acções nobres que as crianças poderiam desenvolver de forma adequada o seu modo de se relacionarem com os outros.

Aristóteles, por seu lado, na sua obra *A Poética*, diz-nos o seguinte sobre a arte da imitação:

“ (...) Não é apenas para os filósofos que o aprender é um grande prazer, tal é igualmente verdadeiro para os outros homens, embora a sua participação no saber seja reduzida. Ora, eles gostam de ver as imagens porque, olhando-as, têm oportunidade de aprender e de raciocinar sobre cada um dos elementos, por exemplo, de identificar um indivíduo. (...) A tragédia é a imitação de uma acção séria e completa; ela suscita a piedade e o terror e, através deles, efectua uma verdadeira purgação desses dois tipos de sentimentos.”⁵⁷

Este comentário, essencial para a compreensão do papel do teatro na Grécia Antiga, revela-nos que era através do teatro que se podia obter, através de um processo catártico, a purificação de sentimentos perversos que estariam na base de toda a estrutura da personalidade humana. Para Aristóteles não era necessário imitar apenas as boas acções, como para Platão, mas era vital haver uma exposição do que há de pior na miséria humana para que no nosso interior se possa dar uma verdadeira transformação e o espectador fique de facto purificado desses sentimentos que o incomodam.

⁵⁶ BORIE, Monique, ROUGEMONT, Martine e SCHERER, Jacques, *Estética Teatral – Textos de Platão a Brecht*, Fundação Caloust Gulbenkian, Lisboa, 1996, pg 15

⁵⁷ Idem, pp. 21-22

Posso aqui recuperar o paradigmático parágrafo de uma discípula de Gisèle Barret, citada por Torres⁵⁸ e que diz assim:

*“ A minha primeira intenção ao começar este escrito foi tentar resolver a questão teórica que aluda à definição da “Pedagogia da Situação”. Mas preferi renunciar a procurar essa definição tendo em conta que, por um lado, poderia ser muito simples, pois as palavras pedagogia e situação permitem que assim seja, já que foram amplamente tratadas, mas por outro, a categorização com que Gisèle Barret tipifica estes dois conceitos converte a definição em difícil e complexa. Terei de confessar, em consequência, que quando me perguntaram o que é a Pedagogia da Situação jamais soube responder de uma maneira concreta e tive sempre de argumentar dizendo: posso contar-te o que se faz nestes cursos”.*⁵⁹

Atrevemo-nos, também, a responder de forma semelhante e, passamos a descrever o que se fez nessas sessões e como estruturámos o trabalho.

Na expressão dramática trabalham-se as emoções a dois níveis: o dos sentimentos que se devem imitar, para que sirvam de exemplo, e o nível das acções e emoções que não devem servir de exemplo, servindo de crítica social construtiva.

7.3. Plano geral do trabalho a longo prazo

Os objectivos gerais que traçámos desde o início, prendem-se com uma sensibilização dos jovens para a arte em geral a partir da prática do teatro. Como objectivo mais específico, considero que dentro da prática teatral deve poder haver uma descoberta profunda do interior do aluno enquanto ser humano e da descoberta do outro, trabalhando a relação de confiança, a partilha, em suma, o estar atento ao outro. Há, portanto, dois pólos de trabalho que se inter cruzam em todas as sessões: um trabalho de descoberta pessoal e um trabalho de equipa.

Esse trabalho bipolar, trabalhando nos jovens como currículo oculto, vai sendo desenvolvido nas sessões de 90 minutos.

⁵⁸ ALABAU, A, “Una fuente de aprendizaje. Reflexión personal sobre la Pedagogia de la Situación”, in BARRET, G. *Pédagogie de la situation en Expression Dramática y Educación*, Quebeque, Recherche en expression, 1991

⁵⁹ Idem, pg 82

Primeiro momento:

- Durante as primeiras 10 sessões o plano de trabalho tem como objectivo o seguinte lema: “Do sentir ao Ser”.

É um trabalho de formação de cumplicidades no seio do grupo. São sessões onde se estimula a confiança, o trabalho de equipa, a corporalidade e a organicidade do grupo. O trabalho mais interior tem a ver com a descoberta da memória afectiva, utilizando a técnica de trabalho de Stanislavski ou do Método do norte-americano Lee Strasberg. (Técnica do Se: Se eu fosse a Macha, personagem da *Gaiivota* do Tchecov... como é que andaria de luto pela vida? Porquê?). Há um reviver através de uma memória emocional em que a emoção é a protagonista. Neste período tem de se tentar construir uma plataforma de disponibilidade no aluno que o torna apto para a criação interior e exterior.

Segundo momento:

Segundo período de 10 sessões. Neste espaço de tempo o lema que serve de referência e objectivo é: “Do ser ao fazer”

Esta é a fase do trabalho em que os alunos escolhem o que querem fazer. A primeira hipótese é sempre: há trabalho final ou não há trabalho final? A partir daí os alunos sugerem um tema que depois se vai trabalhando em improvisações até se chegar a um texto sugerido pelo conjunto que constituirá o manual da turma.

Terceiro momento:

Construção de materiais. Neste momento os alunos tentam obedecer ao lema: “Nós criamos o que nós somos!”

Aqui os alunos irão ter de lidar com todo o processo de construção de materiais para o manual. Terão de ser responsáveis pela sua prestação fragilidades dos colegas, no sentido de os poderem apoiar. Terão de lidar com o texto, com emoções, mas o mais importante é eles sentirem-se membros de uma equipa. Um microcosmos social em que há uma interdependência do indivíduo com o grupo.

Quarto momento:

Período de reflexão subordinado ao tema: “O que fui? O que sou?”

Há um processo de reflexão e de maturação do processo que permite aos alunos, que já estão mais descontraídos, ver a diferença entre os exercícios construídos no princípio do processo e os que se constroem nesta altura. Há uma reflexão individual da sua própria prestação e da prestação do grupo.

7.4. Relação da prática da Expressão Dramática com os objectivos da Filosofia no 10º ano.

Por definição, pedagogo é aquele que acompanha o jovem no seu processo de formação. O professor de filosofia deveria ser, então, o processo de acompanhamento do jovem ao longo do desenvolvimento do seu processo cognitivo. E é esse acompanhamento que, quanto a mim, a Expressão Dramática pode fazer pode fazer. Ensiná-lo a olhar para as coisas vendo-as de facto, e não passar por elas de um forma descuidada. Platão, na descrição da alegoria da caverna,⁶⁰ (Livro VI da República) indica-nos claramente que o esclarecimento para qualquer cidadão deve ser o afastamento, a curiosidade, a procura, pois foi aquele prisioneiro que teve a coragem de se libertar dos sentidos que encontrou, nas sua viagem, a essência da realidade. A educação deve ter por base a ideia de viagem. Viajar no espaço e viajar interiormente com o intuito de descobrir novos mundos exteriores e novas formas de olhar para as coisas. E é esse processo de descoberta que se começa por fazer nas sessões de trabalho de Teatro. Possibilitar as viagens imaginárias aos jovens. Através do tempo, do espaço, da sua imaginação. A partir do momento em que eles descobrem que são capazes de ir a qualquer lugar, através da sua imaginação, das suas memórias, estão pronto para se começarem a relacionar com o outro. E vão começar por reaprender a ver, a ouvir, a tocar, a sentir, a cheirar, a saborear, através da memória. E é através da memória e do jogo que o corpo vai entrando, jogando com os objectos imaginários, fazendo-nos acreditar que há, de facto, uma bola, por exemplo, que está a ser atirada. Este trabalho tem de decorrer sempre em paralelo com o trabalho de reaprender a respirar com a respiração abdominal, de projecção de voz e de dicção, conforme as técnicas da prática

⁶⁰ PLATÃO, *A República*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1983

teatral., seguindo as sugestões dos autores do manual de jogos e projectos de expressão dramática, *Drama Pois.*⁶¹

7.5. Do essencial e do supérfluo

Neste processo os alunos vão, eles próprios, eliminando o que é supérfluo, separando-o do que é essencial ao jogo dramático. Começam todos por perguntar como irão ser os figurinos, os adereços de cena, imersos numa teatralidade que procura reproduzir de forma pretensamente real, o quotidiano. Através dos jogos de expressão dramática, e descobrindo que o corpo pode ser tudo aquilo que quisermos, porque esse é, de facto, como dizia Appia, a obra de arte viva, começam eles próprios a eliminar o que suja a cena, tornando-a impura.

Tudo o que está em cena é essencial e tem um sentido específico. Rodear um objecto, que se quer explorar cenicamente, de outros objectos que só servem para “enfeitar”, é privar o objecto essencial do seu sentido cénico mais profundo, o tal símbolo que ultrapassa etapas para unir duas realidades que, aparentemente não têm qualquer relação entre si. Era esse, ancestralmente o significado de símbolo: o pequeno pedaço de madeira que se partia ao meio e se distribuía aos membros da família que se separavam. Servia para um reconhecimento imediato quando unido de novo, podendo o dono da casa dar hospitalidade a quem era portador do pequeno pedaço de madeira. Porque ele era o reconhecimento do outro membro da família ausente. É neste jogo de revelação de significados que assenta o Teatro, promovendo também a leitura simbólica da cena, contribuindo desta forma para o desenvolvimento da criatividade do aluno e da sua compreensão face ao mundo, de uma maneira geral, pois segundo o professor Michael Parsons, da Universidade de Ohio e autor de *How we Understand Art*, durante a Conferência denominada Educação Estética e Artística-Abordagens Transdisciplinares realizada na Fundação Calouste Gulbenkian nos dias 27, 28 e 29 de Setembro 1999 concluiu a sua comunicação dizendo que “*quanto melhor a criança compreender a arte mais aumenta a sua capacidade de compreender o mundo.*”⁶²

⁶¹ BEJA, Francisco, TOPA, j. Manuel e MADUREIRA, Cristina, *Drama Pois*, Porto Editora, Porto, 1993

⁶² MARQUES, Elisa e FRÓIS, João Pedro, “Conclusões da Conferência: Educação Estética e Artística” in *Noesis* n° 52, Instituto de Inovação Educacional

8. Um caso – Gil Vicente: o revolucionário da estética teatral em Portugal (Aplicação dos textos de Gil Vicente à problemática crítica do Programa de Introdução à Filosofia)

Chegados a esta etapa do trabalho considerámos que seria interessante uma relação mais próxima entre o Programa de Introdução à Filosofia e um fazedor de teatro que, através da sua obra, suscitasse o despertar para as questões que se discutem nas aulas de Filosofia. Dentre os inúmeros nomes de dramaturgos, encenadores, actores e teóricos do teatro, escolhemos um que, pela sua particularidade de condensar em si próprio a escrita, a encenação e a actuação, para além da temática mordaz e impiedosa que faz da sociedade, consegue talvez despertar, através do riso, essa apetência para a reflexão. Falamos de Gil Vicente que, para além de ser um dramaturgo português, tem uma vasta obra com características de crítica social ainda, infelizmente, bastantes actuais.

Fazer um paralelismo entre os temas vicentinos e as temáticas/problemas abordadas nas aulas de filosofia é uma relação que pode não ser original, dada a abordagem crítica da realidade feita por Gil Vicente. “ [com o Auto da Índia] Gil Vicente iniciava-se no que de melhor irá ter o seu teatro: a apreensão do real, não como algo sujeito a imitações tipificadas, mas antes enquanto realidade existencial e conflitualmente vivida.”⁶³ É esse conflito que nos interessa explorar como motor impulsionador de toda a discussão e crítica dos problemas abordados na aula de filosofia. Como observador atento, Gil Vicente criticou a sociedade em que se inseria através de um processo: o exagero. “Não pretendeu fazer retratos mas caricaturas”⁶⁴. Talvez por isso este dramaturgo nos tenha suscitado algum interesse para provocar o tal mal-estar necessário ao exercício da crítica que antecede todo o processo reflexivo da filosofia. O tal moscardo de que Sócrates nos fala e lembra que deve ser apanágio do filósofo.

Poderá, talvez, dizer-se que um dos grandes méritos de Gil Vicente teve a ver com o facto do dramaturgo ser também ele actor e encenador. Esta é, pelo menos, a opinião de José de Oliveira Barata quando diz:

⁶³ BARATA, José de Oliveira, *História do Teatro Português*, Lisboa, Universidade Aberta, 1991, pg. 111

⁶⁴ BARREIROS, *História da Literatura Portuguesa I*, Braga, Ed. Pax, sd, pg237

*“Grande parte da eficácia cénica dos textos vicentinos prende-se, indiscutivelmente, com o facto de a sua autoria provir de alguém que simultaneamente os representava ou os dirigia enquanto “encenador” de uma pequena “companhia” de corte.”*⁶⁵

Apesar de Gil Vicente ter nascido no séc. XVI a sua crítica permanece, em muitas situações, actual. Para explorar este aspecto, concentrámo-nos na farsa do Auto da Índia, que explora questões éticas e morais do público e do privado. José de Oliveira Barata chega mesmo a dizer, a propósito desta farsa que, “O primeiro fruto que é o Auto da Índia é um bom exemplo da coerência estrutural que o poeta consegue alcançar, precisamente partindo do particular para o geral.”⁶⁶ Embora saibamos que a obra de qualquer autor, e muito particularmente a de Gil Vicente, não se confina a um fragmento, quisemos fazer uma análise detalhada da farsa do Auto da Índia, não só por ser paradigmática da coerência estrutural de que nos fala José de Oliveira Barata mas também porque foi o exemplo de um trabalho de teatro que os alunos puderam observar ao vivo, levado à sua sala de aula por uma companhia de teatro profissional.

Fazendo uma análise da obra verificamos que o Auto da Índia coloca múltiplas questões que fazem sentido ainda hoje em dia. A esperança de uma vida melhor, que leva um dos membros da família a abandonar o seu núcleo por tempo indeterminado e o que se espera dos outros membros. No Auto da Índia pode começar-se por se falar da célula familiar mas Gil Vicente extrapola esse domínio para um universo mais vasto, da humanidade enquanto todo.

Não é nossa intenção fazer uma análise profunda e literária desta obra. Como método de trabalho preferimos isolar linhas de força que poderão dar origem a uma discussão com relação aos temas do programa de filosofia, na sala da aula.

Resumidamente, o Auto da Índia, trata da história de um homem que partiu para o Oriente em busca de riquezas, deixando a mulher em Lisboa. A mulher, mal o marido embarca continua a sua vida com mais liberdade, cometendo adultério sem quaisquer problemas de consciência. O marido regressa e a mulher, hipocritamente, diz-lhe que na sua ausência passou uma vida de clausura, quase de contenção monástica, fingindo-se ciumenta com as possíveis aventuras que ele teria tido na Índia.

⁶⁵ BARATA, José de Oliveira, Op. Cit., pg 105

⁶⁶ BARATA, José de Oliveira, Op. Cit., pg. 115

Relativamente a esta sinopse, podemos dizer que a farsa do Auto da Índia vai ao encontro de uma visão crítica muito concreta da vida quotidiana no séc. XVI. Os homens partiam por um largo período de dois anos, esquecendo a família, buscando uma vida melhor, muitas vezes, completamente em vão.

Partindo do texto de Gil Vicente, podemos talvez isolar alguns temas que, eventualmente, darão origem a problemáticas que suscitem relações com a contemporaneidade, como por exemplo:

Questão apontada no texto	Problemática	Relação com contemporaneidade
Legitimidade, ou não, de alguém abandonar a sua família por um longo período de tempo, cedendo à ambição	Questão do marido partir para a Índia ou esforçar-se junto da mulher por arranjar um ofício que o sustente	- Emigrantes; - Voluntários em missões de guerra; - Voluntários em missões de paz -Destacados profissionalmente –CDp.ex
Legitimidade de se exigir fidelidade a alguém quando se ausenta por um longo período de tempo	Será que é justo exigir fidelidade quando se sabe que se vai estar ausente por um longo período?	- Emigrantes; - Presos; - Militares - Etc
Legitimidade de se aplicar a pena de morte à mulher, por adultério	Será que o adultério, por si só, é uma questão punível? E a pena de morte? Será legítima?	- Confronto com a questão da Nigéria - Discussão sobre a pena de morte em geral
Assunção da lealdade face a alguém com quem se partilha a vida	Será legítimo mentir para não magoar o outro? Haverá diferença entre fidelidade e lealdade?	- Relações afectivas por conveniência
Tolerância para com os outros que pensam de maneira diferente	Será legítimo que a moça faça juízos de valor relativamente à sua ama?	- Formação da ética a partir de juízos de valor

9. Construção de uma planificação (aula a aula) dos conteúdos Programáticos do 10º ano de Introdução à Filosofia, tendo por base a estética teatral.

A tarefa a que nos propomos neste momento é a de construir uma planificação aula a aula em que, de acordo com os objectivos e conteúdos do Programa de Filosofia do 10º ano, se evidenciem estratégias com base na expressão dramática e na Estética teatral, com vista a uma maior assimilação dos conteúdos por parte dos alunos e, necessariamente, a um maior índice de sucesso escolar. Concretamente à educação para a cidadania, António Manuel Fonseca propõe:

“Tendo por base alguns princípios básicos do desenvolvimento psicológico, defendemos (...) que o ensino meramente teórico dos deveres sociais se reveste de um interesse muito limitado, sobretudo durante e após a adolescência, sendo de privilegiar, pelo contrário, a valorização de questões centrais da vida humana, os dilemas da sociedade contemporânea, as experiências significativas do presente e os desafios pessoais e sociais que se colocam aos alunos na perspectiva de um futuro mais ou menos próximo. Nesta linha, facilmente se depreende que a escola não pode continuar a encarar os seus alunos como entidades passivas, tornando-se urgente experimentar itinerários pedagógicos que salientem o papel activo dos alunos, estimulem a reflexão sobre si próprios, impulsionem o contacto com o diferente, desafiem dogmas estabelecidos e promovam a emergência de uma consciência moral autónoma.”⁶⁷

É este contacto com o diferente, desafiando dogmas que nos propomos fazer neste modelo de planificação. Como método, utilizaremos o tempo semanal das aulas de Filosofia (1 sessão de 90 min +1 sessão de 45 min) como referência, fazendo o possível por desenvolver as estratégias com recurso a actividades mais práticas dentro do módulo de 90 min e a sistematização dos trabalho no módulo de 45 min.

Utilizaremos também diversas vezes o recurso ao jogo, pois no jogo utilizaremos situações de “faz de conta”, dando livre curso à nossa imaginação. Somos levados a assumir riscos que na vida real seriam impensáveis. “A entrega total à fantasia e às

⁶⁷ FONSECA, Op. Cit., pp 45-46

situações imaginárias que os jogos oferecem permite a libertação e a revelação de poderes desconhecidos – um novo discernimento, autoconfiança, ou uma nova energia, que nos podem ajudar a coexistir melhor com a realidade do jogo. É este o verdadeiro valor e interesse do jogo.”⁶⁸

De acordo com a mesma autora, na obra citada, os jogos contribuem para o desenvolvimento pessoal a vários níveis, das aptidões sociais, tais como a experiência da vivência em grupo, a confiança no outro, a capacidade de expressão no seio de um grupo e a aceitação e o respeito pela diferença. Ao nível das capacidades criativas os jogos podem ter um importante papel no desenvolvimento da imaginação, originalidade e capacidade de improvisação. O pensamento criativo liga-se de uma forma imediata à acção criativa.

⁶⁸ WIERTSEMA, Huberta, *Cem Jogos de Movimento*, Lisboa, Asa, 2003, pg 11

I – Módulo inicial – INICIAÇÃO À ACTIVIDADE FILOSÓFICA

1. Abordagem Introdutória à filosofia e ao Filosofar – Gestão de tempo proposta: 8 aulas de 90 min.

1ª Sessão

1.1. O que é a Filosofia? - Aproximação Simbólica

Tempo: 90 min

Objectivos específicos: Aproximar simbolicamente o aluno do significado do conceito de Filosofia

Estratégia inicial: Jogo – Caça ao tesouro

Divide-se a turma em três grupos. Cada grupo tem um porta-voz, a quem é dado um envelope com pistas para descobrirem um tesouro que estará escondido dentro do espaço escolar. Cada grupo chegará a um tesouro diferente: Um Mocho, simbolizando a ave de Atena, uma gravura da Escola de Atenas de Rafael e uma representação do Pensador, de Rodin. Os grupos trarão para a aula a fim de ser apresentado sob a forma de uma encenação. Nesta primeira fase do Jogo, ganha aquele grupo que conseguir encontrar primeiro o seu tesouro.

A segunda fase do jogo consiste na apresentação do símbolo e da sua explicação adequada através de uma apresentação. Os alunos terão de decifrar o texto que estará cifrado num código simples.

2º momento: reflexão sobre os acontecimentos.

Os alunos devem reflectir sobre a totalidade da actividade: tanto no que diz respeito aos conteúdos como em relação à sua própria conduta no seio do grupo.

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a viver junto

Desenvolver atitudes de solidariedade social e participação na vida da comunidade

Nesta estratégia de aprendizagem que se relaciona com o jogo, o aluno aprende a viver junto, pois tem de se sujeitar a regras impostas e criar confiança no grupo para ganhar, por uma lado, o prémio prometido, por outro, o reconhecimento dos seus pares, quando ajuda os outros a concorrerem para o bem comum, neste caso, ganhar o jogo.

2ª Sessão – O que é a Filosofia? - Aproximação etimológica

Tempo – 45 min.

Objectivos específicos: Sistematizar a aprendizagem da sessão anterior.

Estratégias:

Leitura do relatório da sessão anterior;

Confrontar essa leitura com a leitura de um extracto do texto da 1ª aula de Garcia Morente retirado da obra *Lecciones Preliminares de Filosofia*:

“Vamos dar início ao curso de Introdução à Filosofia, colocando e procurando resolver algumas das questões principais desta disciplina. Vós vindes a estas aulas, e eu também, para fazermos algo junto. Di-lo o tema: vamos fazer filosofia.

A filosofia é, antes de mais, algo que o homem faz, que o homem tem feito. A primeira coisa que devemos tentar é, pois, definir esse “fazer” a que chamamos filosofia. Devemos dar pelo menos um conceito geral da filosofia e talvez fosse essa a incumbência desta primeira aula: a de explicar e expor o que é a filosofia. Mas isso é impossível. É absolutamente impossível dizer de antemão o que é a Filosofia. Não se pode definir a filosofia antes de a fazer; como não se pode, em geral, definir nenhuma ciência, nem nenhuma disciplina, antes de entrar directamente no trabalho de a fazer.

Uma ciência, uma disciplina, um ‘fazer’ humano qualquer, recebem o seu conceito claro, a sua noção precisa, quando o homem já domina esse fazer. Só sabereis o que é filosofia quando fordes realmente filósofos. Por conseguinte, não posso dizer-vos o que é a filosofia. Filosofia é o que vamos fazer juntos, durante este curso (...).

Que quer isso dizer? Quer dizer que a filosofia, mais do que qualquer outra disciplina, necessita de ser vivida. Necessitamos de ter dela uma vivência. (...) Só então essa definição terá sentido,

porque terá dentro dela vivências pessoais. Ao contrário, uma definição que se dê de filosofia, antes de a ter vivido, não pode ter sentido, resultará ininteligível.”⁶⁹

2º momento:

Relacionar o texto de Morente com a aproximação ao conceito através da etimologia
φιλοσοφία

Relação entre amar o saber e aprisionar o saber

O aluno discute a relação entre possuir o saber e amá-lo, deixando-o livre

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a saber

Desenvolver atitudes de discernimento crítico perante a informação e os saberes adquiridos

3ª Sessão

1.1. O que é a Filosofia? - Aproximação Histórica

1.2. O que é a Filosofia? – Quais são as questões da filosofia? – Alguns exemplos - I

Tempo: 90 min

Objectivos específicos:

- Explorar mais um caminho de aproximação ao conceito de filosofia
- Fazer uma primeira abordagem a alguns conceitos fundamentais

Conceitos: Arquê, ser, essência, movimento, devir, ideia

Estratégia: Entrevistas históricas

Escolhe-se um aluno para ser o entrevistador. Poderá também ser o professor Há um painel de alunos, a quem foram previamente dados textos com as suas características, que irão responder às perguntas do entrevistador. Onze alunos farão o papel de Tales, Anaximandro, Anaxímenes, Heraclito, Parménides, Empédocles,

⁶⁹, MORENTE, Garcia, *Lecciones Preliminares de Filosofia*, Buenos Aires, Ed. Losada, 1943, pp 1-2

Anaxágoras, Demócrito, Sócrates, Platão e Aristóteles. Tenta-se que os alunos entrem em polémica e conflito entre si.

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a saber

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

4ª Sessão

1.2. O que é a Filosofia? – Quais são as questões da Filosofia?

Tempo: 45 min

Objectivos específicos: Sistematização de alguns exemplos das questões filosóficas

Conceitos: Arque, Devir, Ser, Essência. Ideia

Estratégia:

A partir da análise do relatório da aula anterior os alunos em grupo, com a ajuda do professor, terão de criar um esquema conceptual sobre alguns dos temas/problema que se trabalham em Filosofia. No final cada grupo irá apresentar o seu esquema ao grupo turma.

Exemplo de um esquema conceptual:

Filósofos da natureza



- Tales de Mileto
- Anaxímenes
- Anaximandro
- Anaxágoras
- Empédocles
- Demócrito

Problema: O que é a natureza?



Qual a origem do cosmos?

Filósofos da cidade



- Sofistas
- Sócrates
- Platão
- Aristóteles

Problema: O que é o homem?



Qual deve ser o seu comportamento?

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a saber

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

5ª Sessão

1.2. O que é a Filosofia? – Quais são as questões da Filosofia? - II

Tempo: 90 min

Objectivos específicos:

- Explorar mais um caminho de aproximação ao conceito de filosofia
- Fazer mais uma abordagem a alguns conceitos fundamentais

Conversas informais com os filósofos (modernos e contemporâneos)

Estratégia A: Para dar uma continuidade ao trabalho anterior pode-se continuar com o mesmo tipo de estratégia, abordando desta vez filósofos modernos e contemporâneos.

Estratégia B: Outra estratégia poderá ser dividir a turma em cinco grupos e organizar a sala, dispondo as carteiras de forma a trabalharem grupos isolados, formando cinco núcleos. Em cada núcleo existe um aluno que faz de filósofo, ou, se for possível, um actor convidado que interpreta o filósofo. Esta seria a solução ideal, uma vez que todos os alunos teriam a possibilidade de passar pelos filósofos e conversar com eles. Os alunos têm um guião com perguntas para fazer ao filósofo e, desta forma, o poderem consultar:

- Como se chama?
- Onde nasceu?
- Em que condições estava o mundo em que viveu?
- Quais são os problemas que considera fundamentais resolver?
- Acha que podemos viver num mundo melhor?

A um som accionado pelo professor, ao fim de 15 minutos, os alunos rodam, mudando de núcleo, Assim irão completando uma grelha que contém o nome de cinco filósofos, à escolha do professor, e as suas características principais.

No final os alunos deverão ter um quadro completo com algumas das questões principais da Filosofia.

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a saber

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

6ª Sessão

1.2. O que é a Filosofia? – Quais são as questões da Filosofia? - II

Tempo: 45 min

Objectivos específicos:

- Explorar mais um caminho de aproximação ao conceito de filosofia
- Sistematizar mais alguns conceitos fundamentais

Os alunos continuam em cinco grupos. O professor escolhe aleatoriamente um filósofo para cada grupo trabalhar durante 20 minutos. O grupo terá então de fazer um texto síntese sobre esse filósofo, criar um esquema conceptual e apresentá-los ao grupo turma num segundo momento.

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a saber

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

7ª Sessão

1.3. O que é a Filosofia? – A dimensão discursiva do trabalho filosófico

Tempo: 90 min.

Objectivos específicos: Confrontar-se com a dinâmica discursiva do trabalho filosófico

Conceitos: Discursivo, ethos, lógica, pathos

Estratégia: Jogo da manipulação

O professor distribui um texto aos alunos e um anexo onde está um guião conceptual para completar. Esse guião conceptual terá conceitos explicativos que os alunos devem identificar e colocar no sítio certo como o ethos, o logos e o pathos

Ethos – A credibilidade e confiança de um orador, de um produto, de uma ideia

Logos – Os argumentos que invoca para convencer

Pathos – Os desejos e emoções que pretende despertar no seu público

O professor repete o mesmo procedimento em relação a uma imagem, a um cartaz, a um slogan. Distribui cada documento a grupos diferentes. Os grupos têm de descobrir o sofisma inserido em cada slogan. Para isso terão de investigar quem o lançou, qual o objectivo e qual a armadilha que propõe.

No final apresentam as conclusões ao grupo-turma através de uma imagem de marioneta criada por dois alunos. Há um aluno que manipula, que está de pé e outro que é manipulado. Está sentado e tem fios atados aos pulsos, que o primeiro puxa. O primeiro diz as ideias que querem convencer e o segundo diz o que o outro pretende despertar nele. Quando encontra a armadilha do discurso, levanta-se e corta os cordéis.

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente

Desenvolver atitudes de discernimento crítico perante a informação e os saberes transmitidos.

8ª Sessão

1.3. O que é a Filosofia? – A dimensão discursiva do trabalho filosófico

Tempo: 45 min.

Objectivos - Sistematizar as ideias apreendidas na sessão anterior.

Estratégia: Ler o relatório e confrontá-lo com um texto filosófico, p.ex,

“Pensar o Slogan para não pensar por Slogans” (Le slogan, Bruxelles, 1975, p 42)

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente

Desenvolver atitudes de discernimento crítico perante a informação e os saberes transmitidos.

II – A ACÇÃO HUMANA E OS VALORES

1. A acção humana – análise e compreensão do agir

– Gestão de tempo proposta: 6 aulas de 90 min.

9ª Sessão – 25 Novembro de 2003

A Rede conceptual da Acção

Tempo: 90 minutos

Objectivos específicos:

- Análise da especificidade humana do agir
- Compreender os conceitos trabalhados
- Distinguir o que fazemos do que nos acontece

Conceitos a trabalhar: Acção humana; Acidente/ Acção; Acção voluntária / Acção involuntária; Intenção; Premeditação

Estratégias: **1º momento:** Exercícios práticos

1º exercício - CÉREBRO ABERTO: Um aluno voluntário vai experimentar levantar-se de uma cadeira, dizendo constantemente e antecipadamente qual é o movimento que o seu corpo irá fazer. Primeiro diz qual o movimento, espera 3 segundos e só depois executa. Os outros assistem e, quando ele fizer um movimento que não indicou verbalmente dizem: acidente! O aluno terá de iniciar o percurso desde o início.

Pretende-se distinguir, com este exercício, acção humana, que acontece intencionalmente, de um evento ou de uma acção que ocorre acidentalmente.

2º Exercício – JOGO DAS PERSONAGENS

Metade da turma recebe um papel. Nele está indicada uma personagem tipo ou uma característica de uma qualquer personagem que o aluno tem de interpretar. P. Ex. ladrão, asmático, pedinte, professora.

2º Momento - Discussão acerca do que se viveu/observou

Os alunos, em mesa redonda, irão identificar e distinguir as acções que foram executadas voluntária ou involuntariamente. Os outros que assistiram, tentam indicar que acções foram feitas voluntariamente ou involuntariamente. E vemos se há diferenças entre quem experimentou e quem assistiu.

3º Momento: Assimilação dos conceitos

Os alunos vão, por si, encontrar uma definição para os conceitos trabalhados

10ª Sessão

A acção humana – análise e compreensão do agir

A Rede conceptual da Acção

Tempo: 45 minutos

Objectivos: Sistematização da sessão anterior

Estratégias: Leitura do relatório elaborado na aula anterior, confrontando-o com a leitura e interpretação de um texto, como por ex: As dimensões da acção, de Mounier

11ª Sessão – 2 de Dezembro de 2003

1. A acção humana – análise e compreensão do agir

Tempo: 90 min

Conteúdos: A complexidade da Acção Humana

Objectivos específicos:

- Análise da complexidade do agir
- Reconhecer o carácter voluntário e involuntário dos motivos e dos desejos

Conceitos a trabalhar:

- Fenómenos; Actos acidentais; Actos reflexos ou condutas; Actos impulsivos; Actos forçados; Actos equivocados; Acção; Produção

Estratégias: **1º Momento** - Exercícios práticos

1º Exercício – Personificação dos conceitos

Pedem-se oito voluntários. A cada um é entregue um cartão com um conceito e as suas principais características. Dois a dois vão-se apresentando e dizendo quais são as diferenças entre si.

2º Exercício – Construção de uma situação

Divide-se a turma em grupos de dois/três. Os alunos recebem a incumbência de mostrar, numa situação vivida por eles, o conceito que lhes calhou qual é o conceito que os colegas estão a apresentar.

2º Momento - Assimilação dos conceitos

Os alunos vão, por si, encontrar uma definição para os conceitos trabalhados

Em anexo: Definições dos conceitos

12ª Sessão

Sistematização da sessão anterior

Confronto da leitura do relatório da aula anterior com o preenchimento do esquema sobre a acção humana

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a ser

Adquirir instrumentos cognitivos, conceptuais e metodológicos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho filosófico e transferíveis para outras actividades cognitivas.

13ª Sessão – 27 de Janeiro de 2003

Tempo: 90 min

Conteúdos: Determinismo e liberdade na acção humana

Conceitos a trabalhar: Liberdade; Limite; Direitos

Objectivos específicos: Reflectir sobre o problema mais abrangente do determinismo e liberdade na acção

- Compreender os conceitos trabalhados
- Distingui-los entre si
- Perceber o que é a falta de liberdade

Estratégias

1º Momento: Exercícios práticos

Sem aviso prévio, entram na aula dois actores que forçam as raparigas a abandonar a sala de aulas porque ali as mulheres não podem estudar. A partir das reacções dos alunos estabelece-se uma discussão sobre a questão dos direitos humanos e a perda de Liberdade.

2º Momento – Relatório sobre os acontecimentos

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a ser

Desenvolver atitudes de solidariedade social e participação na vida da comunidade

14ª Sessão

Tempo: 45 min

Objectivos: Sistematização da sessão anterior

Estratégias: A partir da leitura do relatório elaborado na aula anterior, confrontar os alunos com um texto sobre a liberdade, p. ex de Grateloup, a partir da obra *Cours de Philosophie*, Hachete, pp. 272-274

15ª Sessão – 13 de Janeiro de 2003

Tempo – 90 min

Conteúdos: Valores e cultura – a diversidade e o diálogo de culturas

Objectivos específicos: Reconhecer que a nossa relação com o mundo é uma relação de natureza valorativa.

Conceitos: Valor, preferência valorativa, critério valorativo, cultura

Estratégias:

1º Momento: O objecto pessoal

É pedido a cada aluno, na sessão anterior, que leve para a aula um objecto importante, que tenha algum significado especial para si. Cada aluno é convidado a mostrar o seu objecto e a falar sobre a sua história. No final o professor pede para os alunos colocarem os seus objectos numa caixa. Depois de ter todos os objectos, diz aos alunos que aquela caixa vai ser oferecida a uma instituição de caridade para poderem fazer rifas daqueles objectos. Quando confrontados com essa situação dá-se-lhes várias hipóteses: Ou compram o objecto, ou abdicam dele ou negociam com o professor a melhor maneira de o reaver. O professor propõe então comprar o objecto por um preço simbólico.

2º Momento: Reflexão e discussão sobre o sucedido

Os alunos tentam justificar as suas escolhas e perceber o seu lado afectivo.

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a ser

Reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração

16ª Sessão

Tempo: 45 min

Conteúdos: Valores e cultura – a diversidade e o diálogo de culturas

Objectivos: Sistematização da sessão anterior

Estratégias: Confrontar os alunos com o relatório da aula anterior, procurando articulá-lo com um texto. P. ex, o texto da pg 1-2 de Olivier Reboul, a partir da obra *Les Valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a ser

Reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração

17ª Sessão

Tempo: 90 min

2. Os valores – análise e compreensão da experiência valorativa

2.2. Valores e cultura – a diversidade e o diálogo de culturas

Conceitos a trabalhar: Natural; Instintivo; Cultural;

Objectivos específicos: Reflexão sobre a riqueza da diversidade dos valores, reconhecendo a necessidade de encontrar critérios trans-subjectivos de valoração, bem como a importância do diálogo intercultural.

Estratégias: 1º Momento - Exercícios práticos

Brincar ao faz de conta

Faz de conta que eu sou um:

- Índio da Amazónia
- Esquimó
- Nativo de uma tribo africana
- Norte-americano
- Europeu do Norte
- Indiano
- Índio da América do Norte
- Europeu mediterrânico
- Palestino

2º Momento - Assimilação dos conceitos

Os alunos vão encontrar características destes povos. Procuram na biblioteca. Escrevem-nas e depois tentam mostrá-las aos colegas sob a forma de uma dramatização. Irão recriar um dia de trabalho/lazer da cultura que estudaram, desde que acordam até que se deitam.

18ª Sessão

Tempo: 45 min

Conteúdos: Valores e cultura – a diversidade e o diálogo de culturas

Objectivos: Sistematização da sessão anterior

Estratégias: Confrontar os alunos com o relatório da aula anterior, procurando articulá-lo com um texto. P. ex, o texto da pp 270-271 do nº 12 da Revista Filosófica de Coimbra, da autoria de M. B. Pereira: “A necessidade de ouvir o outro culturalmente diferente”.

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a ser

Reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração

19ª Sessão – 20 de Janeiro de 2003

Tempo: 90 min

Conteúdos: Valores e cultura – a diversidade e o diálogo de culturas

Natureza e Cultura

Conceitos a trabalhar: Natural; Instintivo; Cultural

Objectivos específicos: Reconhecer que as preferências e valores variam em função do grupo social e, sobretudo, da cultura

Estratégias: 1º Momento - Exercícios práticos (Conversas de pares)

Escolhe-se um aluno de cada cultura estudada para andar aleatoriamente pela sala. A um sinal do professor os alunos juntam-se em pares e começam a conversar, improvisando sobre a sua cultura. A um outro sinal sonoro os pares desfazem-se e os alunos começam outra vez a andar aleatoriamente pela sala. O professor repete o exercício até que todos os pares tenham inter-agido.

Num segundo momento, os alunos começam a agrupar-se aos quatro. Aí, já com a atenção virada para o grupo turma, cada aluno vai apresentar ao par que está à sua frente o aluno que está ao seu lado.

O exercício repete até todos serem apresentados.

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a ser

Reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração

20ª Sessão

Sistematização da sessão anterior

Estratégias: Confrontar os alunos com o relatório da aula anterior, procurando articulá-lo com um texto. P. ex, o texto da pp 270-271 do nº 12 da Revista Filosófica de Coimbra, da autoria de M. B. Pereira: “A necessidade de ouvir o outro culturalmente diferente”.

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a ser

Reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração

21ª Sessão

Tempo: 90 min

Conteúdos: Valores e culturas; a diversidade e o diálogo de culturas

Objectivos específicos: Reflexão sobre a riqueza da diversidade dos valores

Conteúdos específicos nucleares: Monoculturalismo; Multiculturalismo; Interculturalismo; Tolerância; Respeito; Indiferença

Estratégias: 1º Momento - Exercícios práticos (A dança das cadeiras)

Escolhem-se nove alunos que trabalharam nos grupos que pesquisaram as características das culturas apresentadas na 21ª sessão. Escolhem-se oito cadeiras, num círculo concêntrico. Os alunos andam à volta delas ao som de música. Mal o professor tira o som à música os alunos tentam sentar-se. O aluno que ficar de fora é sujeito às perguntas dos colegas sobre a sua cultura, como por exemplo:

- Onde vives?
- Como te alimentas?
- Como passam o tempo?
- Como são as casas onde vives?
- Como se casam as pessoas na tua cultura?
- Como rezam? Vão à igreja?
- Como educam os filhos?

Este é só um pequeno exemplo de questões. Os alunos poderão criar mais, dependendo da sua curiosidade. A tarefa acaba quando todos os alunos falarem sobre a sua cultura

3º Momento – Tentativa de interacção

Os alunos vão confrontar as suas características com as dos outros.

Tentativa de provar, ou não, que a minha cultura é melhor que a do outro.

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a ser

Reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração

22ª Sessão

Tempo: 45 minutos

Objectivos: Sistematização da sessão anterior

Estratégias: : Confrontar os alunos com o relatório da aula anterior, procurando articulá-lo com um texto. P. ex, *O Papalagui*

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a ser

Reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração

23ª Sessão

Tempo: 90 minutos

Conteúdos: Valores e culturas; a diversidade e o diálogo de culturas

Estratégias: Visionamento do Filme “Sombras Brancas”, de Nocholas Ray, sobre a vida dos esquimós.

24ª Sessão

Tempo: 45 minutos

Avaliação: Ficha de trabalho sobre o filme visto na aula anterior

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a ser

Reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração

II – A ACÇÃO HUMANA E OS VALORES

3 – DIMENSÕES DA ACÇÃO HUMANA E DOS VALORES

Gestão de tempo aconselhada: 14 sessões de 90 min

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

25ª Sessão

Tempo: 90 min

Conteúdos: Intenção ética e norma moral

Conceitos a trabalhar: moral, ética, normas, valores

Objectivos: Distinção entre moral e ética, intenção e norma

Estratégias: 1º momento – Exercício prático – Dramatização: O elevador

Vão quatro pessoas num elevador. Uma senhora grávida, um asmático, um estudante hipocondríaco e um executivo. A páginas tantas o elevador encrava e o executivo começa a fumar. Exercício de improvisação em que se discutam o valor das normas, leis, liberdade, limites.

2º momento: Assimilação dos conceitos

Os alunos vão, por si, encontrar uma definição para os conceitos falados. Irão depois confrontar as conclusões a que chegaram com as definições de um dicionário de filosofia.

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente.

Comprometer-se na compreensão crítica do outro, no respeito pelos seus sentimentos, ideias e comportamentos.

26ª Sessão

Tempo: 45 minutos

Objectivos: Sistematização da sessão anterior

Estratégias: Confrontar os alunos com o relatório elaborado sobre a sessão anterior e um texto filosófico, como p. ex. um texto de Paul Ricoeur, “Avant la morale: l'éthique”

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente.

Comprometer-se na compreensão crítica do outro, no respeito pelos seus sentimentos, ideias e comportamentos.

27ª Sessão

Tempo: 90 min

Conteúdos: A dimensão pessoal e social da ética – o si mesmo, o outro e as instituições

Objectivos: Compreensão da indissociabilidade da relação consigo mesmo, com os outros e com as instituições no agir ético

Conceitos específicos nucleares: Consciência moral, consciência cívica, direito, justiça social

Estratégia: 1º Momento - Jogo da sobrevivência

Desenha-se no chão um rectângulo. Pedem-se cinco voluntários que vão para o centro do rectângulo. Os alunos terão de imaginar uma situação em que estão numa situação limite, p. ex. numa jangada, e que num determinado momento, verificam que a jangada tem peso a mais. É preciso, para que quatro sobrevivam, eliminar um deles. Todos terão

de argumentar para tentar provar que o seu papel naquela comunidade é essencial e que não poderão ser eliminados. Os grupos podem-se suceder com novas situações. P. ex, num prédio em chamas, estão cinco pessoas no telhado e só quatro poderão ir no helicóptero de salvamento.

2º Momento: Os alunos vão tentar analisar os argumentos dados pelos colegas e discuti-los numa base de ética social.

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente.

28ª Sessão

Tempo: 45 minutos

Conteúdos: A dimensão pessoal e social da ética – o si mesmo, o outro e as instituições

Objectivos: Sistematização da sessão anterior

Estratégias: Confrontar os alunos com o relatório elaborado na aula anterior com documentos sobre a ética da responsabilidade

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente

29ª Sessão

Tempo: 90 minutos

Conteúdos: A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas.

Objectivos: Questionamento da fundamentação da moral e dos critérios de apreciação da moralidade dos actos humanos

Conceitos específicos nucleares: Consciência moral, consciência cívica

Estratégias: Diálogo encenado entre dois filósofos com perspectivas diferentes sobre a moralidade.

Relação com os objectivos da disciplina: Aprender a ser

Reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valorção.

30ª Sessão

Tempo: 45 minutos

Conteúdos: A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas.

Objectivos: Sistematização da sessão anterior.

Estratégias: Isolamento dos conceitos-chave e posterior procura das definições no dicionário de filosofia

Relação com os objectivos da disciplina: Aprender a ser

Reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valorção.

31ª Sessão

Tempo: 90 minutos

Avaliação: Ficha de avaliação sumativa

32ª Sessão

Tempo: 45 minutos

Correcção da ficha de avaliação

33ª Sessão

Tempo: 90 minutos

Conteúdos: Análise do direito e da política, enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial à luz dos imperativos de:

Conceitos: Liberdade e justiça social

Estratégias:

1º Momento: Uma companhia de teatro profissional, ACTA, vem à sala de aula representar a peça: Auto da Índia, de Gil Vicente

2º Momento: Os alunos discutem com os actores a temática da peça (a infidelidade de uma mulher que fica à espera do marido durante 4 anos)

Relação com os objectivos da disciplina: Aprender a ser

Comprometer-se na compreensão crítica do outro, no respeito pelos seus sentimentos, ideias e comportamentos

34ª Sessão

Tempo: 45 minutos

Conteúdos: Análise do direito e da política, enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial à luz dos imperativos de:

- Liberdade e justiça social

Objectivos: Sistematização da sessão anterior

Estratégias: Ficha de trabalho sobre a representação a que tiveram oportunidade de assistir.

Relação com os objectivos da disciplina: Aprender a ser

Comprometer-se na compreensão crítica do outro, no respeito pelos seus sentimentos, ideias e comportamentos

35ª Sessão

Tempo: 90 minutos

Conteúdos: Ética, direito e política – Justiça e equidade

Objectivos: Análise do direito e da política, enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial à luz dos imperativos de:

- Salvaguarda dos direitos humanos e responsabilidade pelas gerações vindouras

Estratégias: Recriação encenada do episódio que deu origem ao nascimento da Amnistia Internacional

Relação com os objectivos da disciplina: Aprender a ser

Desenvolver atitudes de solidariedade social e participação na vida da comunidade

36ª Sessão

Tempo: 45 minutos

Conteúdos: Análise do direito e da política, enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial à luz dos imperativos de:

- Liberdade e justiça social

Objectivos: Sistematização da sessão anterior

Estratégias: Preencher postais da Amnistia Internacional

Relação com os objectivos da disciplina: Aprender a ser

Desenvolver atitudes de solidariedade social e participação na vida da comunidade

37ª Sessão

Tempo: 90 minutos

Conteúdos: A relação entre o Estado e os indivíduos nas diferentes doutrinas políticas

Objectivos: Análise do direito e da política, enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial à luz dos imperativos de:

- Liberdade e justiça social

Conteúdos: Totalitarismo, Estatismo, liberalismo e anarquismo

Estratégias: Os alunos, em grupo, vão estudar as características das diferentes doutrinas políticas e vão tentar perceber qual é a posição da doutrina que estão a estudar relativamente às condições de emprego, justiça social, acesso à educação, saúde, etc. Depois irão apresentar três situações paradigmáticas da doutrina política que estiveram a aprofundar.

Relação com os objectivos da disciplina: Aprender a ser

Desenvolver atitudes de solidariedade social e participação na vida da comunidade

38ª Sessão

Tempo: 45 minutos

Conteúdos: Totalitarismo, Estatismo, liberalismo e anarquismo

Estratégias: Construção de um esquema síntese sobre as doutrinas políticas estudadas.

Relação com os objectivos da disciplina: Aprender a ser

Desenvolver atitudes de solidariedade social e participação na vida da comunidade

39ª Sessão

Tempo: 90 minutos

Avaliação: Ficha de avaliação

40ª Sessão

Tempo: 45 minutos

Correcção da ficha de avaliação

1. DIMENSÕES DA ACCÇÃO HUMANA E DOS VALORES

1.2. A dimensão estética – Análise e compreensão da experiência estética

Gestão aconselhada do tempo: 8 sessões de 90 min.

41ª Sessão

Tempo: 90 minutos

Conteúdos: A experiência e o juízo estéticos

Objectivos: Reconhecimento da especificidade da experiência estética

Conceitos: Estética, experiência estética, teoria estética, espectáculo, artista, útil, belo, arte

Estratégias: Pede-se previamente aos alunos que levem para a sala de aula uma obra de arte que os emocionem (um quadro, um poema, uma música) para falarem sobre ela.

As obras ficam expostas e todos os outros alunos falam sobre as diferentes obras de arte e trocaram experiências.

Relação com os objectivos gerais do programa: Aprender a ser

Desenvolver uma sensibilidade estética

42ª Sessão

Tempo: 45 minutos

Conteúdos: A experiência e o juízo estéticos

Objectivos: Sistematização da sessão anterior

Estratégias: Construção de um esquema com os conceitos referidos pelos alunos na sessão anterior. Consulta do dicionário de filosofia para encontrar as respectivas definições.

Relação com os objectivos gerais do programa: Aprender a ser

Desenvolver uma sensibilidade estética

43ª Sessão

Tempo: 90 minutos

Conteúdos: A criação artística e a obra de arte

Conceitos: Arte, obra de arte, criação artística

Estratégias: Os alunos vão ao teatro assistir a um espectáculo

Relação com os objectivos gerais do programa: Aprender a ser

Desenvolver uma sensibilidade estética

44ª Sessão

Tempo: 45 minutos

Conteúdos: A criação artística e a obra de arte

Objectivos: Sistematização da sessão anterior

Estratégias: Os alunos vão tentar isolar os símbolos vistos no espectáculo e explicar a sua inclusão no mesmo.

Relação com os objectivos gerais do programa: Aprender a ser

Desenvolver uma sensibilidade estética

45ª Sessão:

Tempo: 90 minutos

Conteúdos: A arte, produção e consumo, comunicação e conhecimento

Conceitos: Belo, horrível, sublime, arte, obra de arte, artista, espectáculo, criação artística

Estratégias: A partir de fotografias do espectáculo assistido os alunos, divididos em grupos, vão estudar o sentido simbólico daquela cena no espectáculo. Depois irão apresentar ao grupo turma o sentido do símbolo, da personagem, do espectáculo, e da arte em geral como forma de comunicação.

Relação com os objectivos gerais do programa: Aprender a ser

Desenvolver uma sensibilidade estética

46ª Sessão:

Tempo: 45 minutos

Conteúdos: A arte, produção e consumo, comunicação e conhecimento

Conceitos: Belo, horrível, sublime, arte, obra de arte, artista, espectáculo, criação artística

Objectivos: Sistematização da sessão anterior

Estratégias: Construção de um mapa conceptual do espectáculo que elucide o sentido da arte em geral

Relação com os objectivos gerais do programa: Aprender a ser

Desenvolver uma sensibilidade estética

47ª Sessão:

Tempo: 90 min

Avaliação: Ficha de avaliação

48ª Sessão

Tempo: 45 minutos

Correcção da ficha de avaliação

III. Dimensões da acção humana – Temas/Problemas do mundo contemporâneo

Gestão aconselhada do tempo: 8 sessões de 90 minutos

Temas/Problemas:

- Os direitos humanos e a globalização
- Os direitos das mulheres como direitos humanos
- A responsabilidade ecológica
- A manipulação e os meios de comunicação de massas
- 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.

Estratégias:

As quatro primeiras sessões são destinadas à criação, por parte dos alunos, de uma apresentação encenada com texto e encenação criados por eles.

As quatro sessões seguintes destinam-se à apresentação dos trabalhos ao grupo turma ou mesmo à comunidade escolar e extra-escolar.

Relação com os objectivos gerais da disciplina: Aprender a ser

Desenvolver a consciência crítica dos desafios culturais decorrentes da nossa integração numa sociedade cada vez mais marcada pela globalização

10. Observação das sessões de trabalho das aulas de Filosofia do 10º ano com aplicação prática de exercícios de Expressão Dramática

Este capítulo resulta da observação continuada das sessões práticas havidas na aula da Filosofia da turma F do 10º ano da Escola Secundária Pinheiro e Rosa.

Esta observação teve o foco da atenção direccionado para a reacção dos alunos às actividades propostas e as suas soluções apresentadas para desbloquear os problemas.

Por uma questão prática estas sessões serão numeradas de forma sistemática atendendo apenas às sessões práticas observadas.

1ª Sessão prática – 1.1. O que é a Filosofia? - Aproximação Simbólica

Tempo: 90 min

Caça ao Tesouro

Descrição: Quando os alunos entraram na sala de aula a professora pediu-lhes que se dividissem em três grupos. Esta tarefa teve de ser auxiliada pela professora, uma vez que os alunos não se conheciam e era preciso economizar tempo para a explicação da tarefa.

Depois de divididos, os alunos ouviram a proposta da professora no que diz respeito a irem fazer uma caça ao tesouro. Alguns manifestaram o seu entusiasmo pela proposta, enquanto que outros disseram frontalmente que já não eram crianças. De qualquer forma, foram distribuídos aos grupos os envelopes com as tarefas e as pistas que cada um tinha de decifrar para chegar ao tesouro. Quando os alunos entraram no espírito do jogo e da competição com os colegas deixou de haver a preocupação com o ser criança e todos participaram activamente na pesquisa.

Quando tinham passado 25 minutos da hora em que foi iniciado o jogo chegou o primeiro grupo à sala de aula com o tesouro que estava escondido na biblioteca.

Imediatamente os alunos se reuniram à volta da mesa, tentando decifrar o símbolo que lhes tinha calhado (Atena).

Cinco minutos depois entra o segundo grupo, que tinha descoberto o seu tesouro na secretaria. Vinham muito agitados, acusando-se mutuamente pelo atraso em relação ao primeiro grupo.

No minuto seguinte entra o terceiro grupo, que tinha o seu tesouro escondido na sala do conselho Executivo. Perguntaram o que é que contava mais para ganhar o jogo: se o tempo dispendido ou a apresentação final. A professora disse-lhes que era uma solução de compromisso entre as duas, mas que havia uma valorização acrescida para a apresentação final. Então os alunos sentaram-se e começaram a trabalhar imediatamente, com entusiasmo.

30 minutos depois o primeiro grupo apresentou o significado do seu tesouro. Uma aluna apresentou-se como deusa Atena, leu o discurso elaborado pelo grupo, no qual apresentava uma explicação muito enciclopédica da deusa Atena.

Depois foi a vez do segundo grupo que apresentou o pensador de Rodin. Este grupo começou com um aluno sentado na posição de pensador. Os outros alunos iam-lhe fazendo questões, ao que este retorquia sempre: Não me incomodem; sou um filósofo; estou a pensar!

O último grupo apresentou o mocho e um dos alunos leu de uma forma convencional um comentário sobre a vida dos mochos.

No final a professora agradeceu e pediu ao aluno número um que fizesse um relatório sobre o que se tinha passado, para ser lido na aula subsequente.

2ª Sessão prática

1.3. O que é a Filosofia? - Aproximação Histórica

1.4. O que é a Filosofia? – Quais são as questões da filosofia? – Alguns exemplos - I

Tempo: 90 min

Objectivos específicos:

- Explorar mais um caminho de aproximação ao conceito de filosofia**
- Fazer uma primeira abordagem a alguns conceitos fundamentais**

Conceitos: Arquê, Ser, essência, movimento, devir, ideia

Estratégia: Entrevistas históricas

Descrição: Nos primeiros trinta minutos da aula os alunos juntaram-se em grupos de 2 e fizeram uma investigação acerca dos filósofos que iriam intervir, a fim de se fazer o retrato físico e psicológico de cada um. Depois os alunos escolheram entre si quem iria interpretar o filósofo escolhido aleatoriamente pela professora. A professora tomou para si o papel de entrevistadora. Os alunos sentaram-se em semi-círculo, virados para os seus colegas, e foram lendo o guião. Desta vez não houve ainda espaço para a improvisação mas todos estavam atentos ao que se passava. Tanto os alunos que estavam a representar, como os outros. O texto, criado pela professora, foi o seguinte

Apresentador: Boa tarde. Conseguimos reunir algumas das mais eminentes personalidades da antiguidade, no sentido de nos tentarem dizer o que é para eles a filosofia e quais os problemas que mais os preocupavam. Será que as grandes questões de ontem continuam a ser as grandes questões da actualidade? Vamos ver! Começamos pelo senhor Tales. Sabemos que a grande pesquisa da sua vida tem a ver com os seus estudos sobre a água. O seu arquê. Quer fala-nos sobre isso?

Tales – Certamente! Comecei por observar a natureza à minha volta. O que é que lhe dá vida? E no momento seguinte, porque é que as coisas morrem? Trouxe aqui um exemplo muito simples. Esta é uma flor viva. Está viçosa, perfumada, tem cor. Esta está morta. Porquê?

Os outros – Porque está seca!

Tales – Exactamente! Porque está seca, não tem água. Já viram o que nos acontece quando ficamos com sede?

Demócrito – Ficamos mal.

Empédocles – Podemos morrer.

Tales – Exactamente. Podemos morrer se não bebemos água. E sabem onde está envolta a criança durante o tempo que está no ventre da sua mãe?

Anaxágoras – No líquido vital.

Tales – Muito bem. Posso então concluir que...

Apresentador – Que a água é fonte de vida?

Anaximandro – Não posso concordar com isso! E vou prová-lo! (Levanta-se e põe a cabeça de Tales, numa tina com água. Este, começa a sufocar.)

Como vêem Tales tem a cabeça cheia de água mas sem ar, não pode viver.

Tales – Ah! Malvado discípulo. Anda um homem a ensinar as coisas da vida para depois...

Anaxágoras – Toda a gente o ver meter água! (risos gerais)

Apresentador – Senhor Anaxágoras, meus senhores, um pouco de contenção, peço-vos! Ainda hoje, no século XXI, não sabemos qual a origem do universo e viemos pedir a vossa ajuda, já que passaram a vida a pensar nisso.

Empédocles – É muito simples. Está tudo dominado pelas lutas entre o amor e a discórdia.

Apresentador – Isso é muito interessante, quer desenvolver, por favor senhor Empédocles?

Empédocles – O amor impele à união e a discórdia à separação. Por isso os elementos se unem e se separam de maneiras muito diferentes.

Heraclito – Isso são só aparências.

Anaximandro – Exactamente, Heraclito, são só aparências, porque não há um elemento que se possa dizer: foi a partir deste que tudo começou! A única coisa que se pode dizer é que foi o indefinido.

Parménides – Isso são só aparências.

Apresentador – Ah! Temos aqui dois pensadores, o senhor Parménides e o senhor Heraclito a dizerem a mesma coisa. Parece que concordam, então...

Heraclito e Parménides – Não!

Heraclito – Para mim, tudo está em constante mudança.

Parménides – Para mim, nada muda. O ser permanece e

Heraclito e Parménides – Tudo não passa de uma aparência.

Apresentador – Acho que ficámos esclarecidos. Afinal, tudo não passa de uma aparência.

Demócrito – Concordo. E a realidade é composta por átomos!

Todos – Átomos?

Demócrito – Sim, peguem num papel. Agora rasguem-no ao meio. Agora outra vez ao meio. E mais uma vez. Continuem. Não conseguem mais? Pois deve haver um momento em que na natureza os elementos não se podem dividir mais. Então articulam-se...

Anaxágoras – Na grande mistura da vida! Tudo tem a ver com tudo!

Platão – Como se estas questões tivessem alguma importância...

Apresentador – Mas... senhor Platão, não acha que as questões ligadas à origem da vida sejam interessantes?

Platão – Não. Para mim as questões importantes têm a ver com o comportamento do homem na cidade.

Sócrates – Com a sua virtude

Platão – Com o bem

Sócrates – Com o mal...

Platão – Com a ignorância

Sócrates – E o esclarecimento!

Aristóteles – Aqueles dois são sempre assim: um diz mata, o outro diz esfola.

Apresentador – Senhor Aristóteles, vejo que não concorda com o que dizem os seus professores...

Aristóteles – Sempre com a cabeça nas nuvens, à procura das ideias...

Platão – Que vergonha, o meu aluno mais dotado ter traído o seu mestre. Ele e a sua essência...

Aristóteles – Sim, o verdadeiro problema é a essência! Aquilo que faz com que uma coisa seja aquilo que realmente é!

Os outros – Como?

Aristóteles – Sim, o problema das causas, e o motor imóvel...

Apresentador – Motor imóvel? Senhor Aristóteles está-se a sentir bem? Como é que um motor pode ser imóvel se todos eles fazem brum, brum?!

Parménides – Irra que já estou farto de tanto disparate! Ele está-se a referir ao ser! À única coisa que existe!

Heraclito – Eu diria mais! Já estou farto de tanto disparate! Ele está a referir-se ao devir, ao movimento contínuo que existe e ninguém se dá conta.

Empédocles – Ai o amor, o amor... De que falamos quando falamos de amor?

Platão – De uma ideia!

Anaxímenes – De ar! Leve e sublime!

Aristóteles – Qual é a finalidade do amor?

Apresentador – Ora, ora, senhor Aristóteles... (Risos)

Anaxágoras – É a mistura!

Platão – É o encontro do espírito! De dois espíritos, sem necessidade de se materializarem!

Sócrates – Do espírito? Anda cá Platão, tenho de te explicar umas coisas. Primeiro vieram as abelhas...

Apresentador – Concentremo-nos, por favor! Diga lá, senhor Aristóteles, qual é a finalidade do Amor?

Aristóteles – É a finalidade de todas as outras essências: sermos felizes.

Apresentador – Ora muito bem! E com esta afirmação tão ilustre de um não menos ilustre filósofo acabamos aqui a nossa sessão. No fundo, todos andamos à procura do caminho para a felicidade.

Depois da leitura do guião a professora pediu aos alunos para fazer um resumo do que cada filósofo disse, evidenciando as ideias principais do seu pensamento.

No final da sessão a professora pediu para que os alunos fizessem um esquema cronológico sobre os filósofos falados, onde figurassem as suas principais ideias.

3ª Sessão prática

1.2. O que é a Filosofia? – Quais são as questões da Filosofia? - II

Tempo: 90 min

Objectivos específicos:

- Explorar mais um caminho de aproximação ao conceito de filosofia
- Fazer mais uma abordagem a alguns conceitos fundamentais

Conversas informais com os filósofos (modernos e contemporâneos)

Descrição: Quando os alunos chegaram à aulas já estavam sentadas em mesas estrategicamente posicionadas em cinco núcleos cinco personagens completamente estáticas. Eram cinco actores convidados que representavam Descartes, Kant, Nietzsche, Simone de Beauvoir e Bachelard. A turma dividiu-se em cinco grupos, dirigindo-se cada grupo para uma mesa diferente. Os alunos, munidos de um guião, faziam perguntas aos filósofos. Estes iam respondendo às perguntas, não se circunscrevendo a elas mas falando sobre si próprios. De 15 em 15 minutos a professora emitia um sinal sonoro. As personagens trocavam de lugar e os alunos faziam-lhes nova série de perguntas, assentando sempre as suas respostas. No final os alunos tinham os traços fundamentais e as ideias de cada filósofo E entregaram esses trabalhos à professora.

4ª Sessão prática

1.3. O que é a Filosofia? – A dimensão discursiva do trabalho filosófico

Tempo: 90 min.

Objectivos específicos: Confrontar-se com a dinâmica discursiva do trabalho filosófico

Conceitos: Discursivo, ethos, lógica, pathos

Jogo: A manipulação

Observação:

A professora, depois de todos terem disposto as carteiras numa forma rectangular, distribuiu um texto aos alunos juntamente com um anexo que continha um guião conceptual para completar. Esse guião conceptual tinha conceitos explicativos que os alunos tinham de identificar e colocar no sítio certo como o ethos, o logos e o pathos (Ethos – A credibilidade e confiança de um orador, de um produto, de uma ideia; Logos – Os argumentos que invoca para convencer; Pathos – Os desejos e emoções que pretende despertar no seu público).

Os alunos levaram 10 minutos para fazerem este primeiro exercício. Foram escolhidos aleatoriamente dois alunos que leram à turma as suas respostas. A professora projectou depois uma imagem e pediu a três alunos para descobrirem respectivamente o ethos, o logos e o pathos dessa imagem. Os alunos colaboraram, dizendo de uma forma simples o que lhes era pedido. Nesta actividade os alunos demoraram cerca de 15 minutos.

Em seguida a professora pediu que os alunos se agrupassem aos pares e distribuiu a cada par um slogan publicitário ou político. Pediu depois para investigarem a origem desses slogans, o objectivo e qual a armadilha que propõe.

1º Grupo

Passados 20 minutos o primeiro grupo começou a apresentar o seu slogan. A aluna sentou-se no chão, com cordéis agarrados aos pulsos e outro aluno, por detrás, começou a puxar os cordéis enquanto ia dizendo: “A imaginação ao poder!” a aluna foi-se

levantando lentamente, com um entusiasmo no rosto, repetindo o slogan. Quando já estava de pé perguntou: quem quer a imaginação no poder? O Aluno responde: os jovens. Ela continua: que jovens? Ao que o aluno retorquiu: os jovens da revolução, em 1968! A aluna: e contra quem esses jovens se estavam a revoltar? O aluno: contra o poder! Nesta altura a aluna corta os cordéis e diz: então se estão contra o poder deviam evitar pôr a imaginação no poder, para ela não se corromper! A seguir sentaram-se.

2º Grupo

O segundo grupo, composto por dois rapazes, fez uma performance um pouco diferente: um dos alunos fazia de cego e o outro guiava-o. Este disse o slogan: “leite é juventude!” O outro, cego, ia repetindo o slogan. Depois perguntou: Quem disse isso? O que o guiava respondeu: Os que fazem o leite! O cego perguntou: e os jovens que não bebem leite, deixam de ser jovens? O que o guiava respondeu: não. O cego continuou: e os velhos que bebem leite voltam a ser jovens? O outro respondeu: não, mas é isso que eles querem. O cego abre os olhos e diz: Leite não é juventude! A mim não me enganam eles! Depois sentaram-se.

3º Grupo

Este grupo, também constituído por dois rapazes, colocou duas cadeiras no centro da sala e simularam os fantoches tipo luva, em que um deles, o que manipulava, metia a mão por dentro da camisola do outro. O manipulador dizia: “O partido dos trabalhadores!” o outro repetiu a frase, rodando a cabeça consoante as indicações do seu manipulador. A certa altura o fantoche diz: mas esse partido é só dos trabalhadores? E os estudantes, como nós? O manipulador responde: não é mas há-de vir a ser. O fantoche continua: E dos reformados, não é? O manipulador responde: Não é mas já foi. O fantoche prossegue: E dos desempregados, não é? O manipulador responde: São desempregados porque querem. Trabalho não falta, empregos há muitos! O fantoche responde: E os trabalhadores que estão nos outros partidos? O manipulador responde: Esses não são trabalhadores que interessem. O fantoche responde: Ah, então há trabalhadores bons e trabalhadores maus? Estão esse não é o partido que me interessa! Comunistas! Depois levanta-se e senta-se no seu lugar. O outro segue-o.

4º Grupo

Este grupo fez também o exercício dos cordéis, com um aluno sentado no chão e outro a manipulá-lo. O manipulador começou a dizer: É proibido proibir! O outro repete: É proibido proibir... O manipulador impõe-lhe movimentos bruscos. A marioneta pergunta: e quem proíbe? O manipulador responde: Os estudantes! A marioneta pergunta: e eles gostam de liberdade? O manipulador responde: Gostam. A marioneta pergunta então: Então como podem proibir? O manipulador responde: Esta é diferente! A marioneta diz: então estão a propor aos outros uma regra que eles não querem cumprir? Desculpa lá mas não me convences. Corta o cordel e vai-se embora. Os dois alunos sentam-se nos seus lugares.

5º Grupo

Este grupo é composto por duas raparigas. Utilizaram a figura do escultor e da estátua. Há uma aluna, a estátua, que está sentada no chão. A outra aluna, escultora, vai modelando as atitudes que quer que o corpo da outra mostre. Primeiro põe-na de pé e depois abre-lhe os braços, dizendo: Deus, Pátria Família! A estátua responde: Deus, Pátria, Família! Depois pergunta: quem disse isso? A escultora responde: Salazar. A estátua continua: Para quê? A escultora diz: para formar uma unidade nacional. A estátua pergunta: Para que serve uma unidade nacional? A outra, que entretanto continuou a desenhar atitudes no corpo da estátua, fez a continência de um soldado e o gesto de embalar um bebé, responde: para governar melhor! A estátua pergunta: E para que serve o sentido de pátria? A escultora, que tinha posto a estátua em posição de soldado, responde: para ir para a guerra sem refilar! A estátua pergunta: e a família, como fica? A escultora responde: Destruída! A estátua, que volta à posição de Cristo, com os braços abertos, pergunta: E Deus? A escultora responde: Deus observa e não pode fazer nada. A estátua baixa os braços e responde: Então se a pátria destrói a família mandando os homens para a guerra para servir os interesses dos ditadores e Deus não faz nada, não quero viver neste país. A seguir as duas alunas sentam-se. Foram aplaudidas pelos colegas.

6º Grupo

Mais um grupo constituído por dois rapazes que adoptaram a postura do guia e do cego. O guia disse em voz alta: Democratizar o ensino! O cego, seguindo-o, repetia: Democratizar o ensino. A certa altura perguntou: e o que é a democracia? O guia

respondeu: é dar a todos os mesmos direitos. O cego perguntou: E todos têm que estudar: o guia respondeu: todos! O cego perguntou: mesmo os que não querem? O guia respondeu: Sim, mesmo os que não querem! E se não quiserem passar de ano? O guia disse: Passam na mesma! O cego perguntou: E quem quer a democratização do ensino? O guia respondeu: São os senhores do governo! Não interessa que os alunos aprendam. Interessa é que andem na escola e tenham sucesso. O cego abre os olhos e diz: Já vi que essa da democratização do ensino não é para ensinar, é para europeu ver. Felizmente eu abri os olhos e não quero ver! Os dois alunos sentam-se. Também foram muito aplaudidos.

7º Grupo

Este grupo adoptou uma solução diferente. Talvez pela natureza do slogan, um aluno interpretou um coelhinho e corda e outro, o manipulador que dava corda nas costas do coelho. O manipulador disse: tempo é dinheiro, enquanto simulava que dava corda ao relógio. O coelho, muito apressado, ia dizendo: tempo é dinheiro, tempo é dinheiro. Quando acabou a corda perguntou: e quem disse que tempo era dinheiro? O manipulador respondeu: Os capitalistas! O coelhinho, que entretanto ia andando depressa, perguntou: e para que querem os capitalistas que o tempo seja dinheiro? O manipulador respondeu: Para ganhar mais dinheiro! Todos temos de trabalhar para ganhar mais dinheiro. O coelhinho pergunta: E quem não quiser ganhar mais dinheiro? O manipulador responde: é parvo! O coelhinho diz: e se quiser ter mais dinheiro para si e para a família? O manipulador responde: A família não interessa. O que interessa é produzir para ganhar mais dinheiro. Lucro! Money!

O coelhinho responde: Numa sociedade em que não respeitam a família eu não quero viver. E eu tenho uma grande família! Foi a correr sentar-se, seguido do seu colega.

8º Grupo

Este grupo escolheu o jogo da manipulação por imitação. Há um líder que avança e o outro segue-o imitando todos os seus gestos. O líder, andando às voltas pela sala diz: A missão civilizadora da Europa! O outro, segue-o, repetindo todos os gestos. Depois de repetir três vezes senta-se no chão e diz: Porque é que a Europa tem uma missão civilizadora? O outro levanta-o e responde-lhe: Porque a Europa é o continente mais civilizado. Por isso, tem de civilizar os outros. Continua a dizer o slogan. O outro, segue-o, mas senta-se no chão outra vez e pergunta? E porque é que a Europa é mais

civilizada que os outros? Ao que o outro responde: Porque os outros são todos uns selvagens! Comem com as mãos, não se sabem comportar, falam mal, não gostam de cinema europeu nem dos filmes do Manuel de Oliveira. E continua a andar pela sala gritando o slogan. O outro segue-o e, quando se senta pergunta: e o que é que os filmes europeus contribuem para sermos felizes? O outro responde: Tudo! A Europa é o berço da civilização. Todos deviam começar a ver cinema com o Couraçado de Potenkime! O outro diz-lhe. E as outras culturas não têm nada para nos ensinar? O manipulador responde: Nada! São todos uns selvagens! Cinema americano... que nojo! O seguidor pára e diz: Não quero ser de uma cultura que não quer aprender nada com as outras. Chiau!

9º Grupo

Este grupo, constituído por dois rapazes, também adoptou a atitude do cego e do guia. O guia começou a dizer: Omo lava mais branco! O outro repete: Omo Lava mais branco. Depois de ter repetido duas vezes pergunta: o Omo lava mais branco do que o quê? Lava mais branco do que os outros, responde-lhe o guia. Depois de ter repetido mais uma vez, o cego pergunta de novo: E como é que sabes que lava mais branco? O guia diz: porque é o que eles dizem. E continua a guiá-lo. O cego passados uns momentos diz: olha, eles quem? O guia responde: os que inventaram o Omo! Ah... Responde o cego. Repete mais uma vez e depois diz: E já comparaste com os outros? O guia diz: Eu não, mas se eles dizem que lava mais branco, é porque lava. Nisto o cego abre os olhos e diz: Moce! O pior cego é aquele que não quer ver. Solta-se do guia e vai para o lugar, ao que o seu colega o segue.

5ª Sessão prática

1.1 A Rede conceptual da Acção

Tempo: 90 minutos

Objectivos específicos:

- **Análise da especificidade humana do agir**
- Compreender os conceitos trabalhados
- Distinguir o que fazemos do que nos acontece

Conceitos a trabalhar: Acção humana; Acidente/ Acção; Acção voluntária / Acção involuntária; Intenção; Premeditação

Observação:

Depois da sala de aula ter sido disposta em forma rectangular pelos alunos, a professora solicitou que um aluno se voluntariasse para fazer um exercício. Houve uma aluna que respondeu ao repto, sentando-se de imediato na cadeira que estava no centro da sala. Foi-lhe pedido que se sentasse com os cotovelos em cima da mesa que estava à sua frente. De seguida, a aluna teria de se levantar, não sem antes indicar verbalmente o movimento que iria fazer. Quando ela não se apercebesse de um movimento, os outros, que estavam a assistir, gritariam: Acidente! A aluna começou por dizer que iria tirar as mãos da carteira. Retirou-as e baixou os braços. Os outros alunos gritaram: acidente! Um deles disse: Ela não disse que ia baixar os braços. A aluna voltou ao princípio. Disse que ia levantar as mãos da carteira, a seguir baixar os braços. Um aluno gritou: acidente! Ela desencostou-se da carteira e não disse! A aluna teve de voltar ao início e disse: Vou retirar as mãos da carteira e baixar os braços, ao mesmo tempo que desencosto as costas da carteira. Ela retirou as mãos da carteira, baixou os braços e desencostou as costas da cadeira. Em seguida disse: Vou segurar na cadeira com as mãos e fazer força com as pernas para a deslocar para trás. Acidente! Gritou outro aluno. Ela não disse que ia inclinar o tronco para a frente! A aluna, já um pouco aborrecida ia recomeçar o exercício quando a professora lhe disse que era melhor para por ali. Quando lhe perguntou o que tinha sentido ao fazer o exercício, a aluna respondeu que era muito mais fácil fazer as coisas sem pensar do que pensar em cada acção antes de a fazer.

A professora explicou então a diferença entre uma acção que ocorre acidentalmente de outra que acontece intencionalmente.

A professora propôs então fazer o JOGO DAS PERSONAGENS. Pediu a ajuda de oito voluntários. A cada um segredou ao ouvido qual a personagem que iriam interpretar. Nesse grupo havia um ladrão, um polícia, um jornalista, um professor, um asmático, um bombeiro, um toxicodependente e um velho reformado. Foi pedido aos oito alunos que agissem de acordo com a sua personagem como se estivessem a visitar o mesmo centro comercial. Os alunos assim fizeram, adoptando os estereótipos das personagens. O primeiro a agir foi o ladrão que foi roubar a carteira a uma personagem que estava a ler um livro. Imediatamente o polícia começou a persegui-lo. O asmático deitou-se para o chão com falta de ar e o toxicodependente começa a ter um ataque. Uma personagem grita: Um médico, é preciso um médico! O bombeiro corre e fica indeciso entre o asmático e pede ajuda a outra personagem que observa tudo e escreve. Este diz: não posso ajudar, estou a anotar tudo para poder dar a notícia. Entretanto, o professor prega uma rasteira ao ladrão, que cai. O polícia, que o perseguia, cai em cima dele. O jornalista não sabe para se onde virar, tentando escrever tudo. O velho reformado entretanto tira do bolso do asmático a bomba e começa a ajudá-lo. O asmático começa a recuperar, o polícia algema o ladrão, o professor recupera a sua carteira, o bombeiro acompanha o toxicodependente para o hospital e o jornalista acaba a sua crónica. Depois desta apresentação os alunos sentaram-se a distinguiram as acções que foram feitas voluntária ou involuntariamente. Distinguiram primeiro a acção do ladrão, que roubou voluntariamente e a do polícia que, apesar de ser o seu dever, podia estar de folga e não se preocupar em fazer o seu dever. A rasteira também foi um acto voluntário mas o ataque de asma foi considerado involuntário. Houve alguma discussão acerca do ataque do toxicodependente, pois uns alunos defendiam que se ele tinha ataques era porque, voluntariamente, consumia droga. Outros alunos defenderam que apesar de querer consumir droga, os seus ataques eram involuntários. Acabaram por chegar à conclusão de que, apesar do toxicodependente ter começado a consumir drogas voluntariamente, não tinha qualquer domínio sobre o seu corpo quando este estava a necessitar delas.

A sessão terminou com a professora a destinar o aluno que deveria fazer o relatório da sessão para o dia seguinte.

6ª Sessão prática

A acção humana – análise e compreensão do agir

Tempo: 90 min

Conteúdos: A complexidade da Acção Humana

Objectivos específicos:

- Análise da complexidade do agir
- Reconhecer o carácter voluntário e involuntário dos motivos e dos desejos

Conceitos a trabalhar:

Fenómenos; Actos acidentais; Actos reflexos ou condutas; Actos impulsivos; Actos forçados; Actos equivocados; Acção; Produção

Observação:

Depois dos alunos terem disposto as carteiras de forma rectangular a professora solicitou a oito alunos que se voluntariassem para um trabalho prático. De imediato, oito alunos se levantaram para começarem o trabalho.

A professora entregou um cartão com um conceito e as suas principais características. Foi dado um tempo aos alunos, 5 minutos, para interiorizarem o que continha cada cartão. Passados esses cinco minutos os alunos começaram a andar aleatoriamente pela sala de aula. Dois a dois vão-se apresentando e dizendo quais são as diferenças entre si.

A professora bateu as palmas. Todos pararam e indicou dois alunos para se apresentarem. O primeiro disse:

- Olá, eu chamo-me Acto Acidental. Tudo o que me acontece é por acidente. Ando sempre a cair, a escorregar. Não tenho culpa, sou dominado por forças exteriores.

- Eu sou o Fenómeno, disse o segundo aluno. Sou tudo o que acontece na Natureza sem a intervenção do Homem. As marés, os vulcões... enfim, sou uma força da natureza.

Os outros alunos riram e tomaram notas. A professora bateu palmas para os alunos continuarem a andar. O movimento continuou e mais uma vez a professora bateu as palmas. Os alunos pararam e foram escolhidos mais dois alunos. Estes inter agiram assim:

- Eu sou um Acto impulsivo. Não sou nada racional, sou um impulso interior. Ando sempre cheio de fome, ó professora, quando é que toca? Tenho de ir à cantina comprar um bolo! (risos). E onde é que está a Catarina? Bem, ela dá-me cá uns impulsos... Neste momento a professora mandou mudar o discurso para o outro elemento. Os risos na sala intensificaram-se um pouco.

- Eu sou um acto forçado. Faço aquilo que não me apetece para não me acontecer nada pior.

- Então sou eu que devo andar a infernizar-te! Há! Há! Há

- Sim, mas eu faço o possível por ignorar-te. Senão , é pior para mim.

A professora bateu de novo as palmas, os alunos recomeçaram a andar e, uma terceira vez, a situação repetiu-se:

- Olá! Eu sou um acto reflexo. Às vezes também me chamam conduta. Faço o que tenho a fazer por uma questão biológica. Ressonno, mas não tenho culpa! Respiro, enfim, se não fosse eu, ninguém vivia.

- Eu, então, sou um acto equivocado. Ando sempre enganado, a pensar que faço bem e só faço asneiras. Tá a ver professora, a culpa não é minha, é do acto equivocado! (Risos)

A professora pediu a continuação do trabalho e, uma última vez, bateu as palmas. Os dois alunos que faltavam começaram a dialogar.

- Eu sou a Acção. Sou tudo aquilo que faço sobre mim mesmo. Dependo da minha vontade. Desde cuidar de mim até querer aprender.

- Eu sou a Produção. Sou tudo o que faço fora de mim. Faço casas, derrubo árvores, fabrico coisas para o meu bem-estar.

2º Exercício – Construção de uma situação

Observação: Os alunos dividiram-se em grupos de dois a fim de construírem uma situação que iriam apresentar ao grupo-turma. Os outros alunos teriam de adivinhar qual a situação. Tiveram 10 minutos para preparar esta situação e os exercícios foram apresentados de forma muito simples mas eficaz. No primeiro grupo a apresentar, um aluno sentou-se de pernas cruzadas em posição yoggy e outro deitou-se a seu lado. Um

começou a respirar ruidosamente e o outro a ressonar. A turma toda disse imediatamente: Acto reflexo!

O segundo grupo começou a simular a construção de uma casa, tijolo a tijolo. Houve uma aluna que disse: Acção! Eles abanaram a cabeça e continuaram. Até que um outro aluno gritou: Produção! Eles levantaram-se e sentaram-se nos seus lugares.

O terceiro grupo optou por contar uma anedota. Começaram a andar e um gritou:

-Olha uma casca de banana! E escorregou.

- Qual casca de banana? Perguntou o segundo. E escorregou também.

Os outros alunos disseram: Acto accidental!

O quarto grupo, constituído por três alunos, mimou duas situações. Primeiro deitaram-se no chão, lado a lado e rolaram uma volta para um lado e uma volta para outro. A seguir agacharam-se os três, fazendo um círculo concêntrico, de onde se levantaram ao mesmo tempo, dando um grito. Os outros alunos ficaram confusos mas um arriscou a dizer fenómeno. Os outros disseram que sim. Que primeiro tinha sido o movimento das marés e das ondas e o segundo um vulcão.

O quinto grupo simulou um aluno que estava numa festa a divertir-se e a dançar e o outro olhava, como se estivesse através de um vidro, e sentou-se a ler um livro com ar desesperado. Os outros alunos disseram: Acto forçado.

O sexto grupo simulou duas personagens a comerem sofregamente e a seguir a beberem também sofregamente. Uma aluna disse: Acto impulsivo.

O sétimo grupo mostrou um rapaz a perseguir uma rapariga de costas. Ela vira-se, ele vê que ela tem os olhos tortos e uma careta estranha e tem de fugir, porque agora é ela que o persegue. Dois alunos gritaram logo: Acto equivocado.

O último grupo apresentou os dois alunos a simularem que estavam a falar ao Telemóvel. Os outros gritaram: Acção!

No final da sessão os alunos fizeram um texto com o objectivo de distinguirem os conceitos uns dos outros.

7ª Sessão prática

Tempo: 90 min

Conteúdos: Determinismo e liberdade na acção humana

Conceitos a trabalhar: Liberdade; Limite; Direitos

Objectivos específicos: Reflectir sobre o problema mais abrangente do determinismo e liberdade na acção

- Compreender os conceitos trabalhados
- Distingui-los entre si
- Perceber o que é a falta de liberdade

Nesta sessão os alunos sentaram-se nas carteiras da forma tradicional. A professora levou para a sala de aula uma câmara de vídeo e perguntou o que é que os alunos sentiam se fossem filmados durante as aulas. Estes foram respondendo que era um atentado à sua liberdade individual e que não era permitido. A professora prosseguiu, falando acerca da liberdade individual e do privilégio que era para cada um dos alunos ter o acesso à educação que podiam ter. Só uma pessoa consciente, e com o acesso à educação que estes alunos têm, se pode sentir verdadeiramente livre.

De repente irrompem pela sala de aula dois actores, encapuçados, que se identificam como sendo de uma polícia especial. Gritam: onde é que elas estão? Não sabem que aqui é proibido as mulheres estudarem? Vamos embora!

Entretanto, algemam as três raparigas que existem na turma e empurram-nas para fora da sala de aula violentamente. Os outros alunos, primeiro ficam em estado de choque. Houve um que comentou a propósito da colega da carteira da frente: “Coitada, nem levou o telemóvel!” mas depois a pouco e pouco vão percebendo que foi uma cena montada e começam a sorrir, um pouco aliviados por não terem sido escolhidos como vítimas daquela encenação.

Um pouco depois as três raparigas entraram na sala de aula, depois de se terem desembaraçado das algemas umas às outras. Esta encenação serviu de pretexto para a professora dizer ao grupo turma que, ainda hoje, há muitos países onde isto acontece, onde é vedado à mulher o direito à educação. As raparigas disseram que se sentiram mal

por terem sido retiradas da sala de aula só por serem raparigas, que nunca tinham pensado que uma situação daquelas pudesse acontecer nos dias de hoje. Os outros alunos também reflectiram sobre esta questão da negação do direito básico à educação a certos grupos sociais. Em seguida escreveram um texto sobre o direito à liberdade.

8ª Sessão prática – 13 de Janeiro de 2003

Tempo – 90 min

Conteúdos: Valores e cultura – a diversidade e o diálogo de culturas

Objectivos específicos: Reconhecer que a nossa relação com o mundo é uma relação de natureza valorativa.

Conceitos: Valor, preferência valorativa, critério valorativo, cultura

Observação:

Os alunos sentam-se com a sala de aula disposta em forma rectangular para que todos se possam ver. Todos trouxeram o seu objecto pessoal, que colocaram em cima da sua carteira. Todos os alunos falaram sobre os seus objectos pessoais que, desde alianças oferecidas pelo namorado, fios herdados da avó, até ao último modelo em telemóveis, tudo foi exposto. Todos falaram sobre o valor afectivo que aqueles objectos tinham para si. A exposição que saiu mais do contexto geral foi a de uma das raparigas que falou sobre um anel que usava sempre porque era o anel, que na sua família, ofereciam às raparigas quando completavam 15 anos. No final, a professora pediu para os alunos colocarem os seus objectos numa caixa. Os alunos assim fizeram, a maior parte de uma forma descontraída. Apenas dois alunos tiveram algumas reticências e um perguntou: Professora, o que é que quer fazer com o meu telemóvel? Não o vai vender, pois não? A rapariga do anel de família também disse: Veja lá professora, olhe que isso é ouro branco! Depois de ter todos os objectos a professora anunciou aos alunos: Como sei que são generosos, decerto não se importarão de oferecer esta caixa à associação dos médicos sem fronteiras para que possam comprar medicamentos e dar assistência a quem mais precisa e não tem meios.

Os alunos ficaram uns segundos imóveis. Depois explodiram quase todos ao mesmo tempo:

- Professora, está a brincar!
- O meu telemóvel!
- Para que é que alguém quer o primeiro carrinho que o meu pai me deu?
- Não vai dar o meu anel aos pretos de África, pois não?
- A professora não pode fazer isso! É ilegal!

A professora foi sempre mantendo a história, dizendo que acreditava na generosidade deles, e que o valor daqueles objectos nem sequer pagava o envio de algumas vacinas.

Os alunos estavam a ficar cada vez mais nervosos, ameaçando fazer queixa ao Conselho Executivo, aos pais, etc. A professora então propôs-lhes a compra do seu objecto, se o quisessem, de facto, reaver, uma vez que foi de boa vontade que o puseram na caixa. Novo burburinho se levantou. Um deles disse:

- Professora, eu contribuo sempre nos peditórios contra o cancro, pela Caritas, contra a lepra, agora não me parece justo comprar um objecto que é meu. Dê-me o meu porquinho mealheiro, se faz favor!

Então a professora propõe que todos contribuam com o que quiserem para uma instituição de solidariedade social em troca do seu objecto.

Os alunos concordaram e perceberam então o valor afectivo que tinham ao seu objecto. Perceberam também o valor de se ter um acto solidário para com aqueles que efectivamente precisam.

Em seguida os alunos tentaram justificar as suas escolhas e perceber o seu lado afectivo.

9ª Sessão prática

Tempo: 90 min

3. Os valores – análise e compreensão da experiência valorativa

2.2. Valores e cultura – a diversidade e o diálogo de culturas

Conceitos a trabalhar: Natural; Instintivo; Cultural;

Objectivos específicos: Reflexão sobre a riqueza da diversidade dos valores, reconhecendo a necessidade de encontrar critérios trans-subjectivos de valoração, bem como a importância do diálogo intercultural.

Observação:

A professora pediu aos alunos que se juntassem em grupos de dois e fossem investigar a cultura que lhes foi distribuída aleatoriamente. Tinham de perceber como é que os indivíduos dessa cultura se comportavam e depois recriar um dia do seu quotidiano. As culturas a trabalhar eram:

- Índio da Amazónia
- Esquimó
- Nativo de uma tribo africana
- Norte-americano
- Europeu do Norte
- Indiano
- Índio da América do Norte
- Europeu mediterrânico
- Palestino

Primeiro os alunos foram para a biblioteca à procura de informação sobre a cultura que lhe foi atribuída. Tomaram apontamentos de pesquisas que fizeram na Internet ou em enciclopédias. 30 Minutos depois regressaram à sala de aula.

Os alunos tiveram 20 minutos de tempo para a preparação da apresentação da sua cultura ao grupo turma. Após esse tempo o primeiro grupo começou a apresentar o seu trabalho.

Representavam um Norte-Americano e acordavam ao som de despertador, depois simularam que iam no carro para o emprego. Ao chegar ao emprego carregaram no botão de um elevador que nunca mais chegava. Quando finalmente chegaram ao local de trabalho, sentaram-se à secretária e começaram a teclar, olhando para um computador. Almoçaram uma sandes, provavelmente um hambúrguer no local de trabalho, continuaram a trabalhar, voltaram para casa, comeram flocos de cereais e deitaram-se.

O segundo grupo representava um índio de uma tribo africana. Estavam a dormir no chão e eram acordados pelo sol. Depois comiam de cócoras umas papas com as mãos e passaram aos rituais de catagem, no sentido de retirar os parasitas da cabeça do outro. A seguir foram à caça com lanças, levaram o animal para casa, assaram-no e comeram-no. Depois deitaram-se a dormir.

O terceiro grupo foi simular um europeu mediterrânico. Este já dormia numa cama, acordava ao som de um despertador e ia a pé para o trabalho. Quando chegou ao trabalho começou a cantar *Ò sole mio*, enquanto remava uma gôndola.

Depois do trabalho sentou-se à mesa e rezou antes de ter começado a comer. À noite fez o sinal da cruz antes de se deitar.

O quarto grupo representou os Índios da América do Norte. Dormiam no chão e acordavam quando queriam. Depois levantavam-se e iam caçar com arco e flecha. Depois comeram os animais assados numa fogueira, fizeram uma dança da chuva, agradeceram de joelhos aos deuses e foram dormir.

O quinto grupo representou a cultura indiana. Dormiam no chão e acordaram com o sol. Foram até ao local das orações, rezaram e depois foram para o mercado vender e negociar. Começaram por pedir 30, o outro ofereceu 5, depois baixou para 20, o outro subiu para 7,30 e foram negociando até que o comprador levou a mercadoria por 10. Comeram sentados de pernas cruzadas com as mãos, depois de se terem inclinado com as mãos postas. Foram mais uma vez ao templo rezar e a seguir deitaram-se no chão.

O sexto grupo foi representar um europeu do Norte. Este levanta-se antes do sol nascer, cheio de frio depois vai para um barco que parte para a pesca. Ficam o dia todo na pesca, cheios de frio. Nunca sorriem e falam pouco. Às cinco da tarde jantam em silêncio e deitam-se a seguir.

O sétimo grupo recriou a cultura palestiniana. Dormindo no chão, começaram por acordar perguntando onde estava Meca. Ajoelharam-se então e puseram a cabeça junto ao solo em atitude de veneração. A seguir foram até à mesquita, descalçaram-se, simularam a cerimónia da ablução e voltaram a rezar. Depois saíram da mesquita, calçaram-se e foram comer, sentando-se de pernas cruzadas. Depois simularam um trabalho no campo com uma enxada, foram outra vez rezar à mesquita e a seguir deitaram-se.

O último grupo representou a cultura esquimó. Deitaram-se no chão e a seguir começaram a comer com as mãos. Foram caçar focas lançando lanças ao gelo. Brincaram deslizando no gelo e a seguir cortaram gelo para construir um iglo. Depois de terem construído um iglo redondo deitaram-se lá dentro a dormir.

Depois destas apresentações a professora pediu a cada um para escrever um trabalho sobre a pesquisa que efectuou.

10ª Sessão prática

Tempo: 90 min

Conteúdos: Valores e cultura – a diversidade e o diálogo de culturas

Natureza e Cultura

Conceitos a trabalhar: Natural; Instintivo; Cultural

Objectivos específicos: Reconhecer que as preferências e valores variam em função do grupo social e, sobretudo, da cultura em que vivem.

Observação – Conversas de pares

Depois da sala estar devidamente disposta em forma rectangular, pediu-se a cada grupo que tinha estudado as diferentes culturas na sessão anterior para escolherem um representante. Esse representante começou a andar aleatoriamente pela sala, juntamente com os outros. A professora bateu as palmas e os alunos procuraram um par para descreverem a sua cultura. Os alunos agruparam-se rapidamente e começaram a conversar ao mesmo tempo, improvisando sobre a sua cultura. A professora bateu novamente as palmas e os grupos desfizeram-se. Os alunos recomeçam a andar aleatoriamente pela sala. A professora repetiu o exercício sete vezes, para que todos pudessem ter falado com todos. Neste momento não houve a preocupação de falar para a turma, mas uns para os outros, para que todos se conhecessem.

Num segundo momento foi pedido aos alunos que se agrupassem em quatro. Aí, já com a atenção virada para o grupo turma, um aluno pertencente ao grupo apresenta aos dois elementos que estão à sua frente o aluno que está ao seu lado. O aluno representante da cultura da tribo africana apresentou assim o seu colega:

- Amigos, Queria apresentar-vos o Mr. Smith. Mr. Smith vem das terras das casas nas nuvens. Tem hábitos muito estranhos. Dorme em cima de umas tábuas que fazem doer as costas, come umas papas feitas com uma farinha dura amarela. Quando vai trabalhar tem de se meter nas entranhas da terra e ser engolido por um monstro enorme que corre muito rápido e faz muito barulho. Mr. Smith tem de ir muito apertadinho com outros homens e mulheres da sua tribo para dentro da barriga desse monstro. Quando conseguem sair correm com medo de ser engolidos outra vez. Depois chega ao pé de

umas casas que vão para as nuvens, pois são tão altas que não se vê o fim. Mais altas que um embondeiro. Mete-se dentro de uma caixinha apertada, carrega num botão e a porta fecha. Quando abre outra vez encontra os outros homens da sua tribo sentados com umas caixas à frente. Todos olham para as caixas, como se estivessem a fazer os ritos aos seus deuses protectores. Ficam naquela casa o dia todo, homens e mulheres e não se vêem crianças. É um mundo sem crianças. Comem naquela casa, comida que chega dentro de umas caixinhas e que parece já mastigada. Deve ser uma forma que eles encontraram de conviverem uns com os outros, pois ali naquela casa eles não falam nem brincam. Só olham para a caixinha o dia todo. Quando o deus sol se recolhe eles acendem umas fogueiras que não queimam mas que dão muita luz. Saem da casa das nuvens e metem-se outra vez nas entranhas do bicho que anda debaixo da terra. Quando chegam a casa olham outra vez para uma caixa que lá têm e depois vão dormir para a tal caixa que faz doer as costas. Tenho muita pena de Mr. Smith.

O aluno que estudou a cultura Norte-americana disse:

- Hi! Eu chamo-me Smith e este aqui é o Zazu, um selvagem em estado puro. Dorme no chão, come com as mãos umas papas nojentas e não faz nada. Não produz. As mulheres vão para o campo trabalhar com as crianças às costas e eles ficam todo o dia à porta da sua cubata à espera. Fuma, vai ao rio pescar, e quando a mulher chega a casa, ele agradece-lhe por ela ter ido trabalhar. É de loucos! Têm muitas crianças que andam sempre a correr e a trepar às árvores. São uns autênticos selvagens! Não produzem, não ganham dinheiro, não compram telemóveis da última geração e têm o descaramento de dizer que são felizes! Antes de comerem o peixe que pescaram no rio agradecem aos deuses a refeição e depois ficam a conversar entre eles à volta da fogueira, sem terem uma televisão para se entreterem. São mesmo uns tristes que não conhecem a civilização!

Nisto o aluno que estudou a cultura do europeu mediterrânico diz:

- Olá! Este é o Papi. É esquimó. Imaginem que os esquimós emprestam a sua mulher aos amigos! É bom para mim, mas eu nunca emprestaria a minha a ninguém. Quem se atrevesse a olhar para a minha era logo um homem morto! Vem das terras do frio, no ártico, e por isso tem de andar sempre vestido de peles. Tem de caçar ursos e baleias para se alimentar e vivem numas casinhas de gelo a que chamam iglo. Apesar de poderem congelar a carne comem carne podre e cheia de vermes. Bah! Os velhos,

como se tornam um peso para a família quando não podem trabalhar, são abandonados para engordarem os ursos que mais tarde irão alimentar a sua família.

O aluno que representa os esquimós diz:

- Os homens brancos serem muito estúpidos. Eu sou o Papi e para mim é uma honra emprestar a minha mulher a um amigo que está sozinho. Ao menos ela volta muito contente e é melhor que emprestar um cão, que volta cansado e cheio de fome. O homem branco é muito triste. Está sempre sério, não se deve rir com a sua mulher há muito tempo. Estragam a carne fresca quando a põem ao fogo. E parece que a mastigam antes de a comer, como as mães fazem aos filhos antes deles terem dentes. O homem branco vai para um barquinho pequenino mas não é para caçar focas. É para levar lá dentro outros homens. Talvez andem à procura de focas mas nunca encontram nenhuma. Coitado do homem branco. Onde vive faz muito calor, parece que vai ficar com a pele queimada como a da carne que faz para comer. Não sei como faz para apanhar a carne que come. Devem ser os deuses que o ajudam, pois eles rezam muito aos seus deuses. Será que os deuses do homem branco são mais poderosos que os deuses da neve e do vento?

Neste momento a atenção virou-se para o outro grupo composto por quatro alunos. O aluno que faz de Índio da Amazônia disse:

- Olá! Este é o Amid. Cheira muito bem e anda sempre a lavar as mãos e os pés. Não gosta de se misturar com a terra. Também não gosta de deixar o corpo apanhar sol, pois cobre-se quase todo com uns panos sobre o corpo e sobre a cabeça. Fazem as orações aos seus deuses e vão conversar para um sítio onde há muitos homens. Conversam muito e trocam coisas entre si. Comem com as mãos, como eu e dormem no chão, em cima de uma esteira.

O aluno que fez a reconstrução da cultura indiana disse aos seus colegas:

- Que os deuses estejam convosco. Este nosso amigo vem das terras quentes, onde não precisa de agasalhos. É bastante desentvergonhado, pois não cobre o seu corpo com roupas e não cobre o corpo da sua esposa. Eu nunca vi o corpo da minha esposa, e sou seu marido. Na terra de Schiú todos os homens vêem o corpo das mulheres dos seus

amigos. É bastante embaraçoso. Também não têm a preocupação de se lavarem antes das refeições mas agradecem sempre aos seus deuses terem uma terra tão fértil. Vivem do que a terra lhes dá, não precisam de trocar os seus produtos como nós. Às vezes são atacados por outras tribos, que querem o seu espaço e as suas mulheres mas eles defendem-se com lanças. Quando querem comer mel têm de subir a uma árvore e roubar a colmeia das abelhas. Ainda não descobriram as essências, os óleos perfumados e os sabores açucarados. São muito primitivos.

O aluno que representava o israelita disse:

- Que Alá esteja contigo e a tua mulher comigo! Sim, porque nós podemos ter várias mulheres, desde que paguemos para as sustentar! Este aqui é o Hanz. O Hanz, apesar de ver sempre a sua mulher de cara descoberta, nunca ri. Devem ser os seus deuses que são severos. Levanta-se e quase nunca vê o sol. Não saúda o seu deus assim que acorda. Deve ser por isso que o seu deus quase nunca lhe dá a luz do sol para ele se iluminar. Não é lá muito boa companhia, este Hanz. Não fala, não ri, quando sai para o trabalho tem de vestir umas roupas muito quentes. Vai para o mar todo o dia pescar nuns barcos muito grandes que roubam ao mar milhares de peixes. Muito mais do que aquilo que ele e a sua família precisam para viver. Tenho muita pena do Hanz.

Por sua vez, Hanz diz:

- Este é o Amin. Amin é muito preguiçoso e só sabe rezar. Maltrata a sua mulher, que só pode sair à rua se tiver um véu na cabeça. As mulheres deles não vão à escola. Dorme no chão. Nem na igreja as mulheres podem estar ao pé dos homens. Onde ele vive é muito quente. Quase não tem mar, é horrível. Nos intervalos das suas rezas vão trabalhar a terra com uma enxada. Semeiam cereais para fazer um pão que cozem de forma nojenta, no meio de cinzas. Ainda bem que eu não nasci nessa terra!

Depois das apresentações feitas os alunos sentaram-se e tentaram fazer uma grelha com o que de mais importante viram nas diferentes culturas.

11ª Sessão prática

Tempo: 90 min

Conteúdos: Valores e culturas; a diversidade e o diálogo de culturas

Objectivos específicos: Reflexão sobre a riqueza da diversidade dos valores

Conteúdos específicos nucleares: Monoculturalismo; Multiculturalismo; Interculturalismo; Tolerância; Respeito; Indiferença

Observação:

Exercícios práticos – A dança das cadeiras

A professora escolheu nove alunos que trabalharam nos grupos que pesquisaram as características das culturas apresentadas na 20ª sessão. Vão jogar ao jogo das cadeiras. Dispuseram-se oito cadeiras, num círculo concêntrico. A professora pôs música e pediu aos alunos para andarem à volta das cadeiras. A professora tirou o som à música e os alunos tentaram sentar-se. O aluno que ficou foi o representante da cultura islâmica. Começaram a surgir perguntas de toda a turma.

- Quem és tu?
- Sou o Amin
- És um Taliban?
- Não, não sou Taliban. Sou palestiniano.
- Onde vives?
- Na Palestina
- O que é que comes?
- Como pão e carne Al'al. Não como carne de porco
- O que é isso?
- É uma carne preparada e cortada pelos sacerdotes.
- E porquê?
- Porque é assim a minha religião.
- És casado?
- Sim

- Com quantas mulheres?
- Com uma
- Porquê, não podes ter mais?
- Não preciso.
- Qual é o grande objectivo da tua vida?
- Ir a Meca.
- Porquê?
- Porque assim mandou o profeta Maomé.

A professora decidiu fazer mais uma dança das cadeiras. Com oito alunos e sete lugares. Quando terminou a música o aluno que ficou de pé foi o da cultura Norte americana.

Os alunos da sala começaram a perguntar:

- Como te chamas?
- Smith. Mr. Smith. E sou o maior.
- E por que é que és o maior?
- Porque sou americano.
- És mexicano?
- Não, que horror! Sou dos Estados Unidos da América!
- O que fazes na vida?
- Trabalho numa multinacional. Sou contabilista.
- Que divertido! E gostas?
- Claro! Ganho dinheiro. Muito dinheiro para comprar tudo o que eu quiser. Telemóveis da última geração...
- És casado?
- Sim, graças a Deus!
- És religioso?
- Claro! Todo o bom americano é religioso e confia no seu Deus. Porque o nosso Deus é mais poderoso que os outros deuses.
- O que gostas de comer?
- Isso depende, muita coisa. Aos fins-de-semana faço um barbecue no jardim com os vizinhos e a mulher e os filhos. Aí comemos carne. Durante a semana comemos um hambúrguer ao almoço e ao jantar um puré de milho. Isso é que eu gosto, de puré de milho!

A dança das cadeiras voltou e desta vez, quem ficou sem assento foi uma rapariga representante dos esquimós. As perguntas feitas a ela foram as seguintes:

- Olá, quem és tu?
- Sou uma representante da cultura esquimó.
- És das que dormem com todos?
- Não. Eu só me rio com o meu homem ou quando o meu homem vê um amigo muito só e triste e me empresta a ele.
- E não te importas?
- Não. Importei-me mais quando levaram a minha mãe e a abandonaram aos ursos selvagens.
- Porquê?
- Porque já não servia para nada e era um peso para a família.
- O que é que comes?
- Carne velha e cheia de vermes.
- Que nojo! E gostas?
- Sim, é muito saborosa. Os vermes são tenros.
- O que fazes?
- Muita coisa. Cozo as peles para fazer as nossas roupas. Mastigo as peles para fazer as correias para os trenós, trabalho os ossos para fazer facas, acho o fogo para nos aquecer...
- E tens deuses?
- Sim, temos os deuses protectores da neve e do vento.
- Como é que se casam?
- O Papi deu um trenó novo à minha mãe e levou-me.

A professora continuou com a dança das cadeiras. Quem ficou sem se sentar foi o representante da cultura da Europa do Norte. Começaram a ouvir-se as seguintes perguntas:

- Quem és tu?
- Sou um Europeu dos países Nórdicos
- É verdade que nunca te ris?
- Não. Nós rimo-nos, e muito. Não andamos é sempre a rir como os patetas alegres.

- Onde vives?
- Na Noruega
- E o que é que comes?
- Sobretudo peixe. Mas odeio bacalhau! Não sei como é que os portugueses são capazes de comer tal peixe. Adoro salmão!
- Acreditas em Deus?
- Sim. Não vou à Igreja mas acredito em Deus.

A professora decidiu continuar com a dança das cadeiras. Desta vez só tinha três cadeiras para quatro culturas. O aluno que não conseguiu sentar-se foi o da tribo da Amazónia. As perguntas e as respostas foram as seguintes:

- Quem és tu?
- Sou um Índio
- Onde vives?
- Na Amazónia.
- O que é que comes?
- Muita coisa. Frutos, animais que caçamos, piranhas que pescamos...
- Piranhas? Não são elas que vos comem?
- Vocês vêem muitos filmes americanos. As piranhas não comem os homens. São peixes pequenos e muito saborosos.
- E rezam aos vossos deuses?
- Sim, claro! E quando os sacerdotes fumam as plantas mágicas, chegam a ver os próprios deuses.
- Pois, e depois nós é que vemos filmes... olha, e és casado?
- Sim, tenho uma mulher que já me deu dois filhos.
- E eles vão à escola?
- O que é isso? Vão à caça e à pesca com o pai.
- Aprender a ler, não queres?
- Nos papéis? Não. Eu tenho é que saber ler os sinais deixados na floresta pelos animais. Ler a cor do céu para saber se vai chover no dia seguinte. Isso sim, ler nos papéis do homem branco, não preciso.

A professora pôs agora duas cadeiras para três alunos. O aluno que ficou de fora foi o representante da Europa mediterrânica.

- Olá, quem és tu?
- Sou o Sandro e vivo no Sul da Europa.
- E gostas?
- Sim, adoro. O sol, o mar, as mulheres...
- És casado?
- Não. Tenho uma namorada, claro, que não sabe que tenho mais duas amigas e é muito ciumenta, não sei porquê, mas ainda sou muito novo para casar.
- Que idade tens?
- 30 anos. Mas ainda quero conhecer muita coisa antes de casar. Quando casar acaba a vida de solteiro...
- O que é que comes?
- Um pouco de tudo. Peixe, carne, muita salada regada com azeite, pizzas, arroz de marisco, bacalhau com natas... gosto do que é bom.
- E o que fazes?
- Trabalho com turistas. Levo-as a passear no meu barco, canto-lhes...
- E quando não há turistas?
- Trabalho num restaurante.

Mais uma vez a dança das cadeiras, que desta vez era a dança da cadeira. O aluno que não se conseguiu sentar foi o que estudou a cultura indiana.

- Quem és tu?
- Sou Iqbal. O indiano.
- Onde é que vives?
- Vivo em Deli, na cidade.
- O que é que comes?
- Eu não como carne. Tem a ver com motivos religiosos.
- Porquê?
- Porque eu acredito que posso voltar sob a forma de um cão, um gato. Todos os seres têm alma. Assim, eu podia estar a comer algum antepassado meu.
- Que nojo!

- Não é nojo. É uma tentativa de alcançar a purificação e o perdão pelos nossos erros. Nós, ao menos, temos esperança noutra vida. Vocês só têm esta.
- É verdade que têm que entrar descalços em casa?
- É.
- Porquê?
- Para não levar o lixo para dentro de casa. É uma questão de higiene.
- Fazes sexo tântrico?
- Digamos que não tenho pressa. Começamos com massagens com óleos perfumados. E estamos num jogo de carícias que pode durar horas. Mas isso não é nada do outro mundo.

A professora resolveu passar ao último aluno. O representante da tribo africana. As perguntas surgiram naturalmente, como nos outros representantes.

- Como te chamas?
- Zazu.
- E o que é que tu és?
- Sou um homem que vive numa tribo em África.
- És selvagem?
- O que é isso? Eu caço, vejo os meus filhos a crescer, a minha mulher trabalha o campo, eu agradeço-lhe.
- Porque é que a tua mulher vai trabalhar para o campo?
- Porque isso é o trabalho das mulheres. É da mulher que vem a vida.
- E tu, o que fazes?
- Eu caço, pesco, faço o fogo, brinco com os meus filhos...
- De que gostas mais de fazer?
- De ver o sol quando se torna vermelho e desce para a terra. De me deitar com a minha mulher.
- Como é que comunicam com outras tribos? Têm telemóvel?
- Não. Temos tambores.

A professora acabou ali o diálogo, até porque já só faltavam cinco minutos para acabarem os 90 minutos. Pediu aos alunos para escreverem um texto dizendo por que é que a cultura que eles estudaram, supostamente é melhor que as outras.

12ª Sessão prática

Tempo: 90 min

Conteúdos: Intenção ética e norma moral

Conceitos a trabalhar: moral, ética, normas, valores

Objectivos: Distinção entre moral e ética, intenção e norma

Observação:

1º Exercício – Dramatização: O elevador

A professora colocou seis alunos de pé em cima de uma carteira. Previamente deu um cartão a cada um com as características principais de cada personagem. Entre as seis pessoas encontram-se uma senhora grávida, um asmático, um estudante hipocondríaco e um executivo. A páginas tantas o elevador encrava e o executivo começa a fumar. O diálogo que se seguiu foi o seguinte:

Estudante – Ai meu Deus, o que foi isto?

Executivo – Uma avaria. Está sempre a acontecer.

Grávida – E costuma demorar muito tempo?

Executivo – Depende. Pode ir de 5 minutos a duas horas.

Estudante – Ai que horror! Vou morrer aqui!

Aluno 5 – Não vai nada, tenha juízo.

Grávida – O pior é que eu já estava com vontade de ir à casa de banho.

Executivo – Pois prepare-se e aguente, que isto pode estar para durar. (*Acende um cigarro*)

Asmático – O que é que o senhor está a fazer?

Executivo – Não está a ver? Acendi um cigarro.

Aluno 6 – Está louco?

Executivo – Não. Mas não vão querer que eu passe aqui duas horas sem fumar um cigarro. Tenho esse direito.

Grávida – Ai não tem não! Não nos pode obrigar a fumar os restos do seu cigarro. Além disso, estou grávida.

Executivo – Pois, mas eu não tive nada a ver com isso.

Grávida – Seu ordinário

Aluno 5 – Tenha respeito! Olhe como fala com a senhora!

Executivo – Qual é a diferença entre você e uma senhora? Porque é que a tenho de tratar de maneira diferente? Não querem igualdade?

Asmático – Não é isso que importa! O que interessa é que eu sou asmático e não posso levar com o fumo do cigarro. E você não tem o direito de nos fazer isso. Tem de pensar no bem da maioria.

Executivo – E se a maioria estiver errada? Além disso as minorias também têm direitos!

Aluno 6 – Mas aqui você está a poluir o nosso ar

Estudante – Estou-me a sentir mal. Acho que vou desmaiar.

Grávida – E eu acho que vou fazer xixi aqui mesmo. E a minha criança vai nascer com menos 1 kg por sua causa!

Executivo – Estamos num país livre. A sua barriga também me incomoda. Odeio mulheres grávidas!

Aluno 5 – Você não presta! Não tem liberdade para nos envenenar o ar. Nesse caso também sou livre para lhe enfiar o cigarro por essa goela abaixo.

Asmático – Estou a sentir-me tão mal! Estou a ficar sem ar!

Aluno 6 – Está a ver? A culpa é sua! *(Dá-lhe um murro)*

Executivo – Sua besta! Você não tem o direito!

Aluno 5 – E quem é você para falar de direitos? Você é que não tem direitos!

Executivo – Toda a gente tem direitos! Até o Saddam, quanto mais eu, que contribuo para que você receba o seu ordenado todos os meses. Vocês é que são uns animais! Carneirada! Hão-de pagar por isto!

Estudante – Cale-se! Você é que devia dar o exemplo. Ainda se engolisse o fumo todo, era lá consigo mas tinha a obrigação de saber que isso faz mal. Quando sair daqui tenho de fazer uma cura para a serra!

Grávida – E eu vou ter de fazer exercício extra para libertar as toxinas que foram para o meu bebé.

Asmático – Se não fosse a minha bomba de ar, já tinha morrido para aqui. Há pessoas que deviam ser erradicadas da humanidade! Obrigado senhor, por ter dado um murro naquela besta.

Nesta altura a professora deu por terminado o exercício, dizendo que o elevador retomou o movimento e os seis alunos saltaram todos da carteira em cima da qual fizeram o exercício. À medida que a o exercício ia decorrendo e os alunos iam dizendo palavras-chave, a professora ia escrevendo essas palavras no quadro. As palavras foram: Direito, liberdade, direitos das minorias, democracia, exemplo, argumentação pela força, igualdade de direitos, respeito.

Os alunos foram procurar o significado daquelas palavras no dicionário de filosofia para verificarem se estavam bem aplicadas. A seguir fizeram um quadro com as características de cada personagem, evidenciando o comportamento ao nível da ética e da moral. Fizeram o seguinte quadro:

Personagem	Comportamentos adequados	Comportamentos inadequados
Estudante	<ul style="list-style-type: none"> - Tentou resolver o conflito pelo diálogo - Disse que os mais instruídos deviam dar o exemplo 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrou em pânico - Deixou de raciocinar e por isso não interveio quando devia.
Grávida	<ul style="list-style-type: none"> - Tentou argumentar com base em factos racionais (o facto dos bebés nascerem mais pequenos por causa do fumo do tabaco) 	
Executivo	<ul style="list-style-type: none"> - Apelou aos direitos das minorias 	<ul style="list-style-type: none"> - Não se importou com o bem comum - Não respeitou a vontade da maioria - Confundiu liberdade com falta de respeito
Asmático	<ul style="list-style-type: none"> - Foi respeitador e tentou não entrar em pânico 	<ul style="list-style-type: none"> - Apelou à violência para argumentar
Aluno 5	<ul style="list-style-type: none"> - Apelou ao respeito por outro ser humano 	<ul style="list-style-type: none"> - Apelou a argumentos violentos para argumentar
Aluno 6	<ul style="list-style-type: none"> - Avisou alguém que se estava a comportar mal 	<ul style="list-style-type: none"> - Agiu violentamente para chamar alguém à razão

13ª Sessão prática

Tempo: 90 min

Conteúdos: A dimensão pessoal e social da ética – o si mesmo, o outro e as instituições

Objectivos: Compreensão da indissociabilidade da relação consigo mesmo, com os outros e com as instituições no agir ético

Conceitos específicos nucleares: Consciência moral, consciência cívica, direito, justiça social

Observação: Jogo da sobrevivência

A professora desenhou no chão um rectângulo. Pediu a cinco voluntários para irem para o centro do rectângulo. Os alunos imaginaram que estavam numa jangada. Foi-lhes dito que a jangada tinha peso a mais. Para que quatro pessoas possam sobreviver é preciso eliminar um deles. Todos argumentaram para tentar provar que o seu papel naquela jangada era essencial. Os argumentos foram os que se seguiram:

- 1- Eu não posso ir, porque eu remo muito bem. Sou o que remo melhor!
- 2- E eu sou o mais levezinho. Não serve de nada deitarem-me ao mar. tinham de deitar outro a seguir.
- 3- E eu sou a única mulher aqui. Depois quem é que vos faz o jantar?
- 4- Eu sou o único que sabe orientar-se pelas estrelas. Sem mim vocês perdem-se
- 5- Eu tenho muito dinheiro. Se vocês me pouparem não se irão arrepender. Eu recompenso-vos.

Os alunos escolheram o quinto aluno a argumentar pois precisavam de sobreviver naquele instante e não podiam pensar quando chegassem a terra.

Depois a professora chamou mais cinco alunos e propôs outra situação: estavam no cimo de um prédio a arder. De repente chega um helicóptero que só pode levar quatro pessoas. Um tem de ficar e têm de se convencer uns aos outros para não ser o escolhido para ficar. Desta vez os argumentos foram os seguintes:

- 1- Eu sou o responsável pelo seguro deste prédio. Acreditem que se eu sobreviver, os que vierem comigo ficarão ricos.
- 2- E eu sou o assessor do presidente da câmara. Quem vier comigo fica com grandes tachos.
- 3- Eu sou médico. Prometo-vos que nunca mais terão de pagar uma consulta na vida.
- 4- Eu sou especialista em fazer tralulhices nos impostos. Vão ver que irão receber imenso dinheiro do IRS.
- 5- Eu sou professor...

O aluno que começou a argumentar desta maneira foi imediatamente deitado do prédio abaixo.

A terceira situação que a professora criou teve a ver com uma ponte de madeira que os alunos tinham de atravessar. Ela estava a cair e só aguentava com quatro alunos a passarem o quinto iria parar aos crocodilos. Se não passassem a ponte seriam apanhados pela lava de um vulcão. Os argumentos foram os seguintes:

- 1- Eu tenho que ir primeiro porque eu é que sei o caminho.
 - 2- E eu sou a mulher dele, tenho de ir sempre com ele. Além disso salvam-se primeiro as mulheres e as crianças
 - 3- Mas eu é que tenho os mantimentos e sou forte, vocês sem mim não sobrevivem
 - 4- As mulheres agora são iguais aos homens. Isso era no tempo do Titanic! Eu sou enfermeiro! Sou o único que vos pode salvar nesta selva se se ferirem.
 - 5- E eu sou o único que sabe fazer nós e sobreviver na selva. Eu fui escuteiro. Acho que tens de deixar cá a tua mulher.
- 1- Lamento querida, considera isto como um pedido de divórcio. Adeus.

Depois destes três exercícios práticos os alunos discutiram em mesa redonda a questão do agir ético. Onde é que os comportamentos deixaram de ser éticos e passaram a ser inadequados.

14ª Sessão prática

Tempo: 90 minutos

Conteúdos: A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas.

Objectivos: Questionamento da fundamentação da moral e dos critérios de apreciação da moralidade dos actos humanos

Conceitos específicos nucleares: Consciência moral, consciência cívica

Observação:

Um aluno interpretou o filósofo Descartes e o filósofo Sartre. Ambos leram, de forma dialogada, leram o texto concebido pela professora.

Descartes – Mais uma vez, aqui estamos, senhor Sartre, discutindo a nossa visão sobre a realidade.

Sartre – É verdade, Descartes. Como é que a França conseguiu originar duas formas de pensamento tão diferentes...

Descartes – A filosofia nunca mais foi o que era... a Mathésis universalis!

Sartre – Ó Descartes, eu até te respeito. Mas tu não podes falar sobre o século XX. Podes falar do que acreditavas no teu século. Não podes falar sobre tempos que não conheces.

Descartes - Está bem, aceito. Mas olhe que para si também deve ser difícil falar de um século em que não viveu. Você sabe lá o que nós passávamos! Eu até tive de escrever em latim para os meus textos não serem mal interpretados e eu não ir parar à fogueira.

Sartre – Tempos obscuros! E o que é que dizias de tão perigoso?

Descartes – Ora, dizia apenas para supormos um absurdo: e se Deus não existisse?

Sartre – Só por essa suposição podias ir parar à fogueira?

Descartes – Por isso e por muito menos! E eu só queria provar que Deus existe!

Sartre – Bem que podias ter desenvolvido o teu brilhante raciocínio noutra sentença. Não consegues perceber que Deus é apenas uma invenção do homem?

Descartes – Tu é que devias ir parar à fogueira por dizeres essas barbaridades. Então eu estive toda a vida a provar a existência de Deus e no século XX dizem estas coisas! O mundo ficou perdido.

Sartre – É assim: se tu acreditas que há um ser divino absolutamente bom, que tudo perdoa, então o homem não age de forma responsável. Tudo o que ele faz, por muito mau que possa ser, tem a possibilidade de ser perdoado.

Descartes – E então! Isso é bom, não é? Desde que o homem se arrependa de verdade.

Sartre – Não, meu caro Descartes. É péssimo! O homem não pode passar a vida a pensar que é irresponsável e que quando faz uma coisa mal tem um paizinho que lhe puxa as orelhas e lhe diz: pronto, para a próxima vê lá se te portas melhor. Não, o homem tem de agir correctamente por saber que está sozinho. Que não tem ninguém que lhe perdoe os erros.

Descartes – Mas isso é horrível! Um mundo sem Deus é um mundo sem esperança!

Sartre – Não Descartes. Um mundo sem Deus é um mundo com a esperança assente no homem. Nós somos aquilo que fizemos de nós. É importante acreditarmos nisso para que a humanidade melhore! O homem é aquilo que faz!

Descartes – Senhor Sartre, o seu mundo deve ser um mundo muito triste. O homem não é só aquilo que faz. O homem é à partida uma criatura de Deus! Tem em si algo de divino que o distingue dos outros animais. Por isso podemos pensar no infinito, apesar

de sermos seres finitos. Porque Deus nos impôs ideias inatas, com as quais nós já nascemos.

Sartre – Nós conseguimos pensar no infinito porque temos uma enorme capacidade de abstracção. Acho que é contraditório uma criatura dotada de uma essência divina ter feito as atrocidades que eu vivi na Segunda Guerra Mundial. Você também passou pela guerra, eu sei, mas nada se comparou àquele genocídio. Como é possível que um ser que à partida tem Deus dentro de si esteja tão perto do mal?

Descartes – Porque pode escolher. E porque não faz uso do bom senso.

Sartre – Digamos que é porque lá no fundo sabe que há um Deus que o perdoa. Esse homem, que pratica atrocidades fica desprovido da sua essência de homem! Porque para mim, o homem é aquilo que faz. É livre, escolhe, e por isso é responsável pelos seus actos.

Descartes – Eu nunca disse que o homem não era livre de escolher. Deus não pode escolher pelo homem. Há o livre arbítrio. O homem tem todas as condições para poder ser um bom ou um mau homem. Mesmo antes de nascer!

Sartre – Não. O homem pode ser um bom ou mau homem dependendo daquilo que faz. Ele não tem essência antes de nascer. Antes de nascer não é nada!

Descartes – Que atrocidade, meu caro Sartre! Que Deus tenha piedade de si e da sua alma.

Sartre – Não preciso de Deus para ter piedade de mim, e muito menos da minha alma, que nem sei o que isso é! Basta-me ter a minha consciência para me castigar. Não é como a sua consciência, aliviada pela promessa do perdão pelo seu Deus Pai.

Descartes – Andei eu a dar aulas aos mais altos dirigentes da Europa para ouvir isto depois de morto...

Sartre – Se calhar foi mesmo isso que o matou. Se não se tivesse enchido de vaidade e não fosse para a Suécia dar aulas à rainha Cristina, não teria morrido de pneumonia.

Descartes – Ora, sabe muito bem como é difícil a vida de filósofo...

Sartre – Descartes... deixe-se disso! Você é universalmente famoso. Toda a gente cita, mesmo sem perceber, o seu famoso cogito...

Descartes – Penso, logo existo? Quem diria? Só por isso, valeu a pena ter vivido.

Sartre – Mas por outro lado surgiu aí um livro muito famoso, de um português, chamado “O erro de Descartes”.

Descartes – Um português? Esses também têm a mania que são espertos! E qual foi o meu erro, pode-se saber?

Sartre – Foi ter imposto a todo o pensamento ocidental o primado da razão pura. Não ter considerado a razão emocional nas nossas escolhas. Nós agimos, muito mais por aquilo que sentimos, do que por aquilo que achamos estar certo ou errado de acordo com as regras da lógica e da matemática.

Descartes – E não é assim? Se não fosse a razão o que é que nos restaria? Seríamos animais? Onde estaria a ética, a moral?

Sartre – Ora ora, Descartes! Queres-me convencer de que foi uma decisão absolutamente racional ter ido para a Suécia! Que não foi pelos lindos olhos da rainha Cristina...

Descartes – E olha ao que isso me levou: à morte!

Sartre – Mas às vezes é bom agirmos motivados por outros tipos de razões. Não concordas, Descartes?

Descartes – Não, Sartre. A razão é o que nos distingue como seres únicos. Como seres divinos.

Sartre – Ó Descartes, então ainda não te convenceste de que Deus é só uma invenção do homem, para que este não se sinta sozinho? Daí o teu conceito de moral estar todo errado?

Descartes - Não! Deus não se pode enganar nem enganar-nos. Como é que nós temos acesso à ideia de Deus? Porque ele quis que nós o conhecêssemos. E que nos comportássemos segundo os preceitos morais que nos impôs.

Sartre – Não Descartes. Deus é uma criação do homem. E eu tenho inteligência suficiente para criar a minha própria moral. Desde que não prejudique os outros. É isso a liberdade: o respeito por mim próprio e pelo outro. Sem ter um qualquer deus a dizer-me o que hei-de ou não fazer.

Descartes – Deves ter ficado muito contente quando a Simone foi ter com o escritor americano...

Sartre – Ela era uma mulher livre. E isso fazia parte das regras que tínhamos estabelecido para nós. Da nossa moral! Cada um faz o que muito bem entende, desde que tenha estabelecido essas regras à partida.

Descartes – Não sei onde vos vai levar isso. Mas com certeza que é à decadência absoluta da moral.

Sartre – Da moral como tu a entendes. Mas garanto-te que não há nada que dê ao homem a consciência da moralidade, que ser ele a estabelecer as suas próprias regras. Sou livre e não posso fugir a isso. Estou condenado a ser livre!

Descartes – Prefiro pensar que há um Deus que me protege e me livrou de não ter nascido no tempo conturbado em que nasceste. Eu passei por uma guerra. Tu passaste por duas. És mais amargo. Mas mesmo assim temos de confiar na providência divina. Tu nunca conseguirás tirar Deus de dentro de mim.

Sartre – Acredito. É sempre difícil quando nos confrontamos com o nosso ser sozinho. Acho melhor ficarmos por aqui.

Descartes – De facto, é melhor ficarmos por aqui. É impossível consolar uma alma que nega Deus. De qualquer forma, é sempre estimulante conversar com um verdadeiro filósofo.

Sartre – É verdade Descartes. É sempre estimulante conversar com alguém que sabe pensar. E olha, tu tinhas razão numa coisa, sabes?

Descartes – Sim, qual é?

Sartre – Tu continuas a existir na nossa memória, porque pensaste.

Descartes – É a nossa essência...

Sartre – Não Descartes. É a nossa existência. Só houve um Descartes porque esse deus determinado rumo à sua vida.

Descartes – E ao seu pensamento!

A professora pediu aos alunos, em grupos de quatro, que isolassem as ideias principais dos dois filósofos e as esquematizassem no sentido de percebermos o seu desenvolvimento para a moralidade.

15ª Sessão prática

Tempo: 90 minutos

Conteúdos: Análise do direito e da política, enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial à luz dos imperativos de:

- Liberdade e justiça social

Observação:

Uma companhia de teatro profissional, ACTA, foi à sala de aula representar a peça: Auto da Índia, de Gil Vicente

Os alunos assistiram com atenção a toda a representação da peça e no final os actores entraram em diálogo com os alunos. Falaram do cenário, que era uma tela com a planta de uma casa antiga pintada.



Falaram dos figurinos, contemporâneos e compreenderam que tinha sido uma escolha deliberada para haver uma relação directa dos textos com a maneira de sentir e agir dos homens de hoje.

Ao falar de cada um dos figurinos perceberam que a ama vestia um vestido que era a sua cama porque naquela altura as pessoas recebiam as visitas no quarto. Como ela estava sempre a receber visitas, estava sempre na cama. Referiram também o

figurino do castelhano, com um cachecol de penas e um chapéu vermelho, lembrando um galo. Essa figura tinha esse aspecto porque simbolicamente era como um galo, vaidoso, cantando para impressionar.



Finalmente falaram da questão ética. Os actores começaram por perguntar por que é que os amigos da Constança entravam sempre pelas traseiras. Os alunos disseram que só o marido podia entrar pela porta de frente. E porquê, porque era contra a moral e os bons costumes receber homens em casa com o marido fora. Quando questionados sobre a questão da legitimidade de se pedir a uma pessoa para esperar por ela quatro anos, as opiniões dividiram-se. Alguns alunos disseram que sim, que se duas pessoas se amavam tinham de esperar uma pela outra. Outros disseram que dependia do que eles tivessem combinado entre si. Outros ainda disseram que perante uma situação dessas deveriam divorciar-se para estarem mais livres para o que pudesse acontecer. No fundo, a moral entre duas pessoas dependia directamente dos acordos e das regras estabelecidas entre elas, desde que não prejudicassem o resto da sociedade.

16ª Sessão prática

Tempo: 90 minutos

Conteúdos: Ética, direito e política – Justiça e equidade

Objectivos: Análise do direito e da política, enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial à luz dos imperativos de:

- Salvaguarda dos direitos humanos e responsabilidade pelas gerações vindouras

Observação:

Os alunos entram e já estão na sala três actores que agem como se estivessem à mesa do café. Dois partilham a mesma mesa e o outro observa, sorrindo. Os alunos tomam os seus lugares e os actores vão conversando sobre tudo e sobre nada. De repente fazem um brinde. Dizem: Viva a liberdade! E tocam com os copos um no outro. Imediatamente entram na sala dois elementos da polícia de Estado e prendem os dois actores. O outro, que observou tudo telefona para os seus amigos em Inglaterra a contar-lhes tudo. Vai para Inglaterra e escreve, juntamente com os amigos, cartas ao Primeiro-ministro pedindo a libertação dos jovens. Estes foram por fim libertados. Tinha sido criada a ideia da Amnistia Internacional.

Os alunos continuaram fazendo pesquisas na Internet sobre organizações humanitárias não governamentais.

17ª Sessão prática

Tempo: 90 minutos

Conteúdos: A relação entre o Estado e os indivíduos nas diferentes doutrinas políticas

Objectivos: Análise do direito e da política, enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial à luz dos imperativos de:

- Liberdade e justiça social

Conteúdos: Totalitarismo, Estatismo, liberalismo e anarquismo

Observação: Os alunos, em grupo, foram estudar as características das diferentes doutrinas políticas para tentar perceber qual é a posição da doutrina que estão a estudar relativamente às condições de emprego, justiça social, acesso à educação, saúde, etc.

Depois voltaram à sala de aula para representarem as diferentes características de cada sistema.

O primeiro grupo quis ilustrar o anarquismo. Um aluno perseguiu outro pela sala, puxou de uma pistola e matou-o. Depois disse.

- Ninguém me veio prender. Na minha sociedade não há lei. É o anarquismo. – A professora teve de intervir, dizendo que o anarquismo, apesar de não se submeter a leis assenta no respeito entre todos os cidadãos e que não se mata aleatoriamente como se ilustrou na dramatização.

O segundo grupo utilizou um dos elementos para simbolizar o estado totalitário. Os outros três elementos iam pedir-lhe conselhos. O primeiro chegou e disse:

- Estado, queria perguntar-lhe se posso ter mais um filho.
- É claro que não!
- Porquê, nós queremos, temos condições para o criar, e o nosso primeiro filho precisa de um irmão.

- Um filho chega! A minha lei não permite mais que um filho por família e Lei, é Lei.

O segundo elemento chega e diz:

- Estado, estou desempregado.

- E o que é que eu tenho a ver com isso?

- Eu trabalhei para ti toda a vida e agora fui despedido sem justa causa. Não recebi nada e estou na miséria.

- Se os patrões te despediram é porque tinham razão. O que é que queres mais? Amparam-te toda a vida.

- Eu só queria um pouco de justiça social.

- Não há justiça social para parasitas. Quem quer trabalhar, trabalha. Empregos é que há poucos.

O terceiro elemento do grupo chega-se ao pé do aluno que faz de Estado e diz:

- Estado, venho aqui pedir-te pelo meu marido.

- Que queres?

- Casámos há uma semana e já foi chamado para a guerra.

-E depois? Continuo a não perceber.

- Peço-te que não o mandes para a guerra. A família precisa dele.

- A família não se pode sobrepor aos interesses do Estado.

- Mas a família é a célula de que o Estado depende.

- Não, a família precisa do Estado para a defender e impor regras. O indivíduo não sabe decidir sozinho. Precisa de um Estado que lhe diga o que há-de fazer.

O terceiro grupo propôs-se ilustrar o Estatismo e teve um diálogo próximo do outro grupo;

- Estado, somos um casal jovem e queremos comprar uma casa.

- Isso é muito difícil. Têm metade do dinheiro para a comprarem?

- Não, começámos agora a juntar, e os nossos pais não nos podem ajudar.

- Então não podem comprar casa. A economia do Estado não pode fazer concessões a esse tipo de casos. O Estado tem de dominar a economia.

A segunda aluna dirigiu-se também ao Estado e disse:

- Estado, quero abrir uma pequena empresa.
- Uma pequena empresa? Isso é coisa que se queira?
- Sim, uma pequena loja de doces caseiros.
- Isso é muito difícil.
- Mas porquê?
- Porque o que é preciso são assalariados, não são empresários. Toda a gente quer ser patrão e ninguém quer trabalhar nas empresas do Estado. Não percebem que estando a trabalhar para uma empresa nacionalizada estão a trabalhar para o bem comum? Pode abrir a empresa mas é muito difícil. Terá de pagar muitos impostos.

O quarto grupo fez uma dramatização idêntica. Estudou o Liberalismo e pôs o Estado sentado a uma mesa onde colocou a seguinte legenda: “Mesa das negociações”.

- Estado, nós queremos comprar um carro.
- Isso é entre vocês e os vendedores de carros. Aqui somos pela livre iniciativa.
- Estado, nós queremos abrir uma empresa.
- Acho muito bem. Só com a iniciativa privada é que um Estado avança.
- Estado, fiquei grávida mas ainda não estou preparada para ter este filho.
- Faz o que a tua consciência te mandar. O Estado não interfere com as decisões do indivíduo.
- Estado, fiquei desempregado.
- Neste sistema há segurança social. Todos descontamos um pouco para nos podermos valer, se isso nos acontecer um dia. Durante uns tempos o Estado ajuda-te. Mas tu também terás de procurar a tua sair dessa situação. Tens seis meses para resolver a tua situação.

Depois das apresentações os alunos cada grupo expôs um esquema síntese do seu trabalho.

18ª Sessão prática

Tempo: 90 minutos

Conteúdos: A experiência e o juízo estéticos

Objectivos: Reconhecimento da especificidade da experiência estética

Conceitos: Estética, experiência estética, teoria estética, espectáculo, artista, útil, belo, arte

Observação:

Os alunos levaram para a sala de aula uma obra de arte à sua escolha. Foi-lhes pedido para explicarem porque tinham escolhido essa obra de arte. Quase todos os alunos levaram cd's de música, com gravações do seu grupo preferido, à excepção de um aluno que levou uma fotografia do jogador de futebol Figo e de uma aluna que levou um poema.

Todo o grupo-turma ouviu uma faixa de música que tinha sido sugerida pelos alunos. Cada um foi dizendo o que o impressionava nesse tema. As respostas foram muito próximas e tinham a ver com a capacidade de alheamento que este suporte artístico lhes proporcionava.

O aluno que levou o poster do jogador Luís Figo disse que o tinha levado por julgar ser o futebol uma arte e esse jogador um artista. Esta posição deu azo a uma discussão sobre o desporto ou algumas formas de desporto serem arte. De facto, alguns passes de futebol poderiam ser belos para algumas pessoas mas ao futebol faltava a originalidade da criação que havia nas formas musicais levadas, assim como o simbolismo que tem de haver em qualquer forma de arte. O desporto não pretende representar nada; é apenas uma técnica que se apura cada vez mais, enquanto que a arte simboliza uma outra realidade. Depois desta acalorada discussão a rapariga que levou o poema leu a “lágrima de preta” do António Gedeão e disse que o tinha levado porque aquele poema sempre a tinha sensibilizado para as injustiças do racismo. O grupo-turma chegou então à conclusão de que a arte poderia também ter como objectivo alertar as pessoas para certas injustiças sociais e não apenas alhear o indivíduo do seu mundo.

18ª Sessão:

Tempo: 90 minutos

Conteúdos: A arte, produção e consumo, comunicação e conhecimento

Conceitos: Belo, horrível, sublime, arte, obra de arte, artista, espectáculo, criação artística

Observação

Numa das sessões anteriores os alunos foram ver o espectáculo *Antes que a Noite Venha*, da autoria de Eduarda Dionísio e levado a cena no Teatro Lethes pelo grupo de teatro da escola. Era um trabalho complexo, com base em monólogos de quatro heroínas paradigmáticas da cultura ocidental. A turma foi dividida em cinco grupos, ficando cada grupo com a análise de uma personagem. O quinto grupo ficou com a incumbência de analisar a plástica do espectáculo no seu todo. A partir de fotografias do espectáculo tentaram descobrir o sentido simbólico de cada personagem e de cada cena no espectáculo. Na segunda parte da aula apresentaram ao grupo turma o sentido do símbolo, através das fotografias do espectáculo.

Grupo 1 – Julieta

Este grupo analisou a personagem Julieta. Relembrou a história de Shakespeare e reviram-na no texto de Eduarda Dionísio.

Começaram por dizer que a música que acompanhava a personagem Julieta era menos triste que as outras. Começando por isolar os símbolos referiram que Julieta fazia bolinhas de sabão porque sentia que podia voar e acreditava no amor. Tinha o aquário mais pequeno porque era a mais nova e o seu mundo ainda tinha poucas coisas para o encher. Quando subiu para cima do piano e começou a dizer o texto os alunos consideraram que aquela opção tinha a ver com o fim da música na sua vida, quando Romeu foi exilado.

Em relação ao figurino dela gostaram que tivesse a saia curta, o que dava a ideia de ser mais nova que as outras. Acharam que o facto de andar descalça podia ter a ver com a frescura da sua idade e de deixar os saltos altos, sinal de sedução, quando soube que Romeu tinha sido exilado. O malmequer que a personagem tinha no último monólogo também foi associado à sua juventude.

Acharam muito interessante e original Julieta ter-se metido debaixo de uma coluna feita de tule, simbolizando a sua morte. Era como se estivesse num tubo de ensaio à espera de ser ressuscitada por Romeu.

Grupo 2 – Antígona

O segundo grupo começou por se inteirar da história de Antígona, que não conheciam. Ficaram muito sensibilizados com a coragem dessa heroína mas acharam que não deveria ter-se enforcado no túmulo, sobretudo tendo um noivo que a amava. Ela deveria esperar que ele a libertasse como veio a acontecer tarde de mais.

Acharam que a terra era o seu elemento, por ter passado toda a vida no exílio com o pai. Gostaram do pormenor da actriz ter também pedaços de corda no cabelo e do seu aquário se ir sujando, à medida que a sua vida ia ficando mais complicada e sem esperança. Ficaram tristes por ela ter maltratado tanto o seu noivo e gostaram quando ela se lançou em queda das escadas do palácio, simbolizando o desprezo que tinha por todo o poder do seu tio e futuro sogro.

A princípio não perceberam muito bem como é que uma sepultura feita de pedras poderia ser representada por uma frágil cortina de tule. Depois perceberam que as nossas barreiras psicológicas, transparentes e invisíveis podem ser muito mais fortes que muros de pedra.

Acharam muito interessante a personagem ter entrado pelo corredor do teatro, em vez de surgir no palco. Perceberam que vinha de uma longa viagem, exausta por ter tido de guiar o pai no exílio.

Grupo 3 – Inês de Castro

Este grupo já conhecia muito bem a história de Inês de Castro das aulas de História. Acharam que ela tinha imensos símbolos. Ao princípio acharam divertido a actriz deixar-se cair sobre as pedras mas depois perceberam que o facto de andar descalça sobre as pedras simbolizava o árduo caminho que Inês teve de percorrer. Caía sobre as pedras porque a sua vida foi feita de sofrimento.

Inês de Castro regava-se a si própria, simbolizando o bosque cheio de perigos por descobrir (o facto de ser espanhola e dos irmãos poderem querer tomar o poder) e cuidados a ter (por ser a mulher do Rei e ter filhos dele)

Acharam muito bonito Inês ir colando folhas na cara, como se fosse ela própria apodrecendo à medida que ia chegando ao fim da vida.

Era a única que tinha verde no figurino, o que podia simbolizar a sua ligação à natureza, pelo facto de ser Mãe e de ter coragem para lutar pelos filhos.

Grupo 4 – Medeia

Este grupo inteirou-se primeiro da história de Medeia, que não conheciam. Detestaram a personagem pela vingança que ela usou contra os seus filhos. A primeira coisa que notaram foi em relação ao figurino, que era mais escuro que os das outras personagens. A personagem começa por pintar as unhas de vermelhos. Como os alunos tinham sido instruídos de que nada do que se faz em palco é gratuito, tendo todo o gesto um sentido simbólico, interpretaram aquele gesto como uma guerreira que se prepara para a guerra, afiando as suas armas, entre elas a sedução. Gostaram que o aquário da Medeia fosse o maior, pois ela tinha mais pecados que as outras personagens.

Ficaram impressionados quando Medeia começa a embalar o seu aquário como se se tratasse dos seus filhos e depois diz que os mata. Impressionou-os de sobremaneira o aquário ter partido e derramado água quando disse que os seus filhos eram dois fardos sangrados.

Não gostaram do final, com a Medeia a ser a única a sair do espectáculo sem uma morte violenta.

Grupo 5 – A estética geral do espectáculo

Este grupo esteve atento aos aspectos que davam unidade ao espectáculo. Começaram por dizer que a música era muito importante porque ajudava as atrizes e dava unidade ao espectáculo. Gostaram logo da imagem dos quatro bustos suspensos do tecto com os tecidos caídos simbolizando colunas gregas. Os bustos estavam suspensos a diferentes alturas, talvez para ficar mais bonito. Mas cada um simbolizava uma personagem e isso via-se pelos adereços diferentes nos capitéis, na atitude do busto e no final, quando as atrizes iam para dentro das colunas, simbolizando a sua morte.

Gostaram muito da coreografia inicial, sobretudo da parte da Inês de Castro em que se vê que ela está a contar a sua própria história. Perceberam que a cor azul dominava o espectáculo, pois estava presente tanto na iluminação do cenário como nos figurinos das atrizes. Os aquários que as personagens tinham simbolizavam os seus universos e acharam muito interessante eles recolherem, deslizando sobre um pano preto no final do espectáculo. Também referiram o adereço de duas cadeiras velhas que estavam suspensas do tecto e que para eles simbolizavam o cansaço que a vida daquelas personagens lhes legou.

Todos disseram que a princípio não perceberam muito bem o espectáculo mas que agora o tinham percebido todo, e que tinham gostado das soluções.

IV. Questionários feitos aos alunos da turma F do 10º ano da Escola Secundária Pinheiro e Rosa – Curso tecnológico de informática

Questionário 1 (em anexo)

Questões seguidas das respectivas respostas e de uma apreciação global

Tratamento:

Variáveis independentes:

Número de inquiridos: 16 alunos

Diferenciação por géneros

Alunos do sexo masculino: 13

Alunos do sexo feminino: 3

Idades:

15 anos – 11

16 anos – 2

17 anos – 2

18 anos – 1

A turma tem menos alunos que o habitual, por nela estarem integrados 3 alunos com necessidades educativas especiais.

Variáveis dependentes:

Questão 3 – A esta questão 13 alunos responderam afirmativamente e só 3 confessaram nunca ter visto uma peça de teatro.

Questão 4 – Nesta questão interessava-nos saber a frequência com que os alunos que vão ao teatro o fazem e, eventualmente, inferir a partir daí o seu interesse por esta arte.

Dos 16 alunos inquiridos, 11 só vão ao teatro quando vão com a escola e 3 vão pelo menos uma vez por ano, sem ser com a escola.

Questão 5 – Na opinião que os alunos tinham acerca do teatro, metade disse que quando se dispunha a ir ao teatro, até gostava da história. Cinco disseram que não os entusiasmava. Um disse que não gostava de todo e dois referiram que gostavam tanto que até gostavam de experimentar essa arte mais a sério. Podemos talvez inferir, a partir desta questão, que quando os alunos se disponibilizam a ir ao teatro até gostam, apesar da maior parte nunca ter experimentado essa sensação. O papel pedagógico da escola neste aspecto revela-se de extrema importância, uma vez que a maior parte dos alunos só vai ao teatro quando vai com a escola.

Questão 6 – As opiniões dos alunos dividiram-se no que diz respeito ao contributo que o teatro pode dar para ajudar a melhor compreender os conteúdos lectivos. Mais de metade considera que sim, enquanto que apenas 6 consideram que não.

Questão 7 – Dos alunos inquiridos, não há nenhum para o qual a filosofia seja a sua disciplina preferida, ou que fique contente sempre que tem essa aula. Apesar disso, sete gostam da disciplina embora a considerem difícil, seis referem que os ajuda a pensar e só três dizem que deveria acabar no 10º ano.

Questão 8 – Relativamente à questão das experiências de integração do teatro na aula de Filosofia, houve um aluno que não gostou, um aluno que não ficou entusiasmado com esse tipo de estímulo, oito alunos que gostaram, um que gostou muito e quatro que acharam que todas as aulas deveriam utilizar esse tipo de estratégias.

Questão 9 – Quanto à questão de se sentirem à vontade nas aulas para participar activamente nas actividades propostas, dois alunos consideraram não se sentirem de todo à vontade para esse tipo de participação. Dois consideraram a hipótese de ser uma questão de tempo e mais tarde talvez se sentirem preparados. A grande maioria, talvez face à exposição que este tipo de estratégias implica, considera sentir-se à vontade mas preferir não participar activamente nos exercícios propostos. Dois alunos disseram estar perfeitamente à vontade para participar e quatro consideraram, não só estarem à vontade como também gostarem de participar.

Questão 10 – Curiosamente, relativamente à questão 10, todos os alunos consideraram que este tipo de estratégias nas aulas os ajudaram a compreender melhor as aulas de Filosofia. Apesar de haverem dois alunos que não se entusiasmaram com essas aulas, eles próprios reconheceram que os ajudavam, de alguma maneira, a compreender os conteúdos programáticos. Três aceitaram que os ajudava um pouco, oito que os ajudava bastante e quatro sentiram que entenderam completamente o que lhes era leccionado com a ajuda destas aulas.

Apreciação global: Relativamente às respostas dadas pelos alunos, verifica-se que, apesar de não ter havido ainda uma formação ao nível dos hábitos de consumo cultural no que diz respeito às artes do espectáculo, a maioria dos alunos desta turma adere às estratégias de motivação com base na expressão dramática, admitindo que estas os ajudam a entender os conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia.

Questionário 2 (Em anexo)

Questões apresentadas e respectivas respostas, seguidas de uma apreciação global

Questão 1 – A partir deste primeiro contacto que tiveste com a disciplina de Filosofia diz se pensas ser importante estudá-la no 10º ano, justificando a tua opinião.

Respostas: Dos 19 alunos inquiridos, 14 consideraram importante estudar a disciplina e só 5 consideraram que não era de todo importante. Destes 14 alunos, seis justificaram a sua resposta dizendo que a Filosofia é uma disciplina que faz pensar. Dois consideraram que tinham aprendido muito com esta disciplina. Outros alunos consideraram que era sempre bom aprender algo diferente, que era importante para o nosso desenvolvimento social e que servia para entendermos melhor certos comportamentos. Dos alunos que responderam não concordar com a disciplina de Filosofia no 10º ano a justificação foi que era uma disciplina que não se adaptava aos alunos.

Questão 2 – Consideras que os conteúdos apresentados na disciplina de Filosofia fazem parte da nossa vida ou estão demasiado longe da realidade? Justifica e, se quiseres, dá exemplos.

Respostas: A esta questão, a grande maioria dos alunos, dezassete, respondeu que considerava que os conteúdos do programa de filosofia faziam parte da sua vida, particularmente no que diz respeito à discriminação, à tolerância, ao interculturalismo e à acção humana. Um dos alunos que respondeu negativamente disse que os conteúdos de filosofia andavam longe da realidade mas não justificou a sua resposta.

Questão 3 – Parece-te que o facto de sentires uma situação contribui para a compreenderes melhor?

Respostas: Nesta questão 14 alunos responderam afirmativamente e cinco consideraram indiferente. Nenhum se manifestou negativamente.

Questão 4 – O que achas das aulas práticas de Filosofia?

Respostas: Nesta questão houve 18 alunos que acharam bem essas aulas de Filosofia tendo apenas um manifestado a sua indiferença.

As justificações desta preferência variaram entre a ajuda na compreensão dos conteúdos, o fazer com que as aulas deixassem de ser aborrecidas e o depararem-se com situações reais.

Questão 5 – Achas que o teatro pode ajudar a compreender melhor as aulas de Filosofia?

Respostas: Nesta questão 13 alunos responderam afirmativamente, cinco acharam que não sabiam e apenas um respondeu que não.

Apreciação global

Com os resultados deste inquérito talvez possa inferir que a maioria dos alunos considera que, apesar de difícil, a Filosofia é uma disciplina que deve ser leccionada no 10º anos, porque os obriga a pensar. Os conteúdos programáticos da disciplina, para a

maior parte destes alunos fazem parte da sua realidade, nomeadamente no que diz respeito aos valores éticos.

A grande maioria dos alunos também considera que o facto de sentirem uma situação contribui para que melhor a possam compreender. Para isso, muito contribuiu, para a maioria, a ajuda do teatro nas aulas, contribuindo para que se tornassem mais dinâmicas e esclarecedoras.

Entrevistas à professora de Filosofia das Turmas⁷⁰

1ª Entrevista feita à professora de Filosofia da turma (decorridas dez sessões desde o início das aulas do 1º período)

1 – Como considera a adequação dos Programas Curriculares de Filosofia para o 10º ano de escolaridade face às capacidades de aprendizagem dos alunos?

Considero que os Programas de Filosofia para o 10º ano, exceptuando a primeira parte, que é aquela em que se reflecte sobre o objecto de estudo da Filosofia, que implica uma grande abstracção para a qual os alunos não estão preparados, está bem construído e adequado à faixa etária dos alunos. É importante que o Programa incida maioritariamente sobre a acção humana e os valores porque é nestas idades que se deve começar a trabalhar sobre a formação da pessoa e sobre a ética.

2 - Como considera a turma ao nível cognitivo?

Considero que a turma tem uma grande falta de conhecimentos em termos gerais. Esse facto implica que tenham pouco interesse relativamente à escola que se traduz numa verdadeira aversão aos livros.

Ao nível cognitivo a grande maioria dos alunos tem dificuldades ao nível do raciocínio abstracto e da conceptualização, o que dificulta a problematização das questões e a aplicação das aprendizagens a novas situações.

3 – E ao nível dos valores e das capacidades?

Os alunos, na sua maioria, têm uma falta de objectivos pré-definidos em relação ao futuro. Na sua generalidade são pouco empenhados e têm pouca iniciativa para o trabalho.

⁷⁰ Professora do quadro de nomeação definitiva com 20 anos de serviço e experiência de docência de Expressão Dramática

4 – Que estratégias, na sua opinião, se deveriam aplicar a este tipo de alunos, no sentido de os motivar para o trabalho nas aulas?

Estes alunos deverão ser estimulados ao nível de uma concretização dos conteúdos que pode passar pela apresentação de filmes, de exemplos do quotidiano e de situações problema do mundo actual que lhes digam respeito directamente.

5 – Considera que a expressão dramática pode ajudar estes alunos a ultrapassarem as dificuldades que sentem relativamente aos conteúdos da disciplina?

Acima de tudo acredito que se devem diversificar as estratégias. Esta turma, devido à sua falta de objectivos que conduz a um desinteresse relativamente às matérias, precisa de estímulos adicionais. A expressão dramática pode ajudar, no sentido em que é mais uma hipótese que estes alunos têm de se revelar, de encontrar pontos de interesse na matéria.

6 – Até agora, a partir do que tem observado, qual tem sido a aceitação dos exercícios de expressão dramática pela turma?

Muito boa. Acho que é uma excelente estratégia de motivação para a Filosofia, pois propõe uma investigação e uma aprendizagem por descoberta à qual os alunos aderem com entusiasmo. É uma maneira inteligente de otimizar o tempo de 90 minutos de aula. O lado menos simpático deste tipo de estratégia é que na aula de 45 minutos, na qual vamos sistematizar a matéria, eles olham-me como se eu fosse uma espécie de “bruxa má”, que os estivesse a castigar por se terem divertido na sessão de 90 minutos. Mas compensa largamente, porque eu vejo que eles adquirem de uma forma quase orgânica os conteúdos, o que leva esses alunos a interioriza-los e a mostrá-los de forma adequada.

2ª Entrevista feita à professora de Filosofia da turma (no início do segundo período lectivo)

1 – Face aos resultados obtidos neste primeiro período de aulas, como considera a estratégia de motivação através da expressão dramática?

Os resultados ainda não são os que eu considero adequados para uma turma deste ano de escolaridade. Um primeiro período é sempre um período de adaptação entre o aluno, a matéria e o professor. Estes alunos tiveram mais um elemento de adaptação que é uma nova forma de estudo. Considero, porém, que os alunos se sentem motivados para a disciplina, entram para a sala de aula com vontade de participar porque cada sessão é uma novidade. Nunca sabem o que lhes irá acontecer.

2 – Relativamente às atitudes e ao plano formativo exigido para o 10º ano de escolaridade, como considera a evolução destes alunos?

A maior parte dos alunos chega à escola com um grande deficit ao nível das atitudes e dos valores. Através do jogo eles começam a exigir funcionar através de regras, o que é um bom ponto de partida para a sua assunção como cidadãos.

3 – Sente vontade de continuar com esta estratégia de motivação?

Claro! Não só sinto vontade de continuar nesta turma como eu própria estou motivada para a aplicar noutras turmas do 10º ano. Não quer dizer que este seja o caminho. Mas é com certeza, um caminho que os alunos merecem que se experimente.

4 – Como prevê a evolução destes alunos ao nível cognitivo e das atitudes e valores?

Não sei se haverá uma evolução substancial ao nível cognitivo. Continuam com dificuldades ao nível da expressão escrita, com falta de vocabulário, com a tal falta de ferramentas que lhes pode permitir a exposição nos testes daquilo que apreenderam nas aulas práticas. Ao nível das atitudes e dos valores, há claramente uma evolução, pois estes alunos mostraram-se responsáveis e empenhados, fazendo eles próprios questão de cumprir as regras do jogo. Por esse lado acho que é de continuar e prevejo uma evolução positiva.

3ª Entrevista feita à professora de Filosofia da turma. (No final do ano lectivo)

1 – Gostaria que me fizesse um balanço sobre o percurso desta turma neste ano lectivo.

Bem, como balanço global, acho que este tipo de estratégia para estas turmas com este tipo de dificuldades, é uma estratégia a implementar. Não posso dizer que tenha sido uma experiência positiva a 100 por cento, uma vez que houve dois alunos que não conseguiram alcançar resultados satisfatórios para progredirem em filosofia. Mas, numa turma de 19 alunos foi francamente positivo o nível de satisfação e de aquisição de conhecimentos. Houve momentos em que me surpreendi como não o fazia há muitos anos, sobretudo na parte dos valores estéticos e dos exercícios finais. Acho que houve um crescendo e que eles cresceram muito como pessoas. Agora, a nível cognitivo, não é ainda este tipo de estratégias que lhes vai fornecer as ferramentas de que necessitam. Talvez se este tipo de estratégias for implementado também na aula de português, eles consigam ultrapassar as dificuldades ao nível da escrita.

2 – Quais são os factores positivos e negativos deste tipo de trabalho?

Em relação aos pontos positivos, acho que tem muitos. O mais gratificante para nós, professores de filosofia tem a ver com o prazer que nós vemos nos alunos ao participarem nas actividades. Ficam com a convicção de que a filosofia não é algo muito abstracto e distante mas um tipo de reflexão que lhes é acessível e que podem fazer acerca de qualquer assunto. Creio também que percebem de uma forma mais imediata alguns conceitos.

Por outro lado, os alunos mais tímidos têm dificuldade em expor-se perante os colegas. Essa timidez não implica que sejam alunos que tenham dificuldades na expressão escrita. Mas se a tiverem então esse é mais um obstáculo que têm de ultrapassar, e eu não sei até que ponto estaremos a ser justos, obrigando esses alunos a violentarem-se na sua personalidade tímida. Porque eu considero que, se devemos respeitar as minorias, a timidez não deve ser subvalorizada relativamente aos alunos extrovertidos.

3 – Acha que este tipo de trabalho deve ser desenvolvido nas aulas de Filosofia?

Nas aulas de Filosofia e, sempre que possível, também nas outras disciplinas. Acho que se deve apostar na variedade de estratégias. Esta é uma entre outras que poderão ajudar os alunos a superarem algumas dificuldades, conseguindo, ao mesmo tempo, apropriar-se dos conteúdos de uma forma quase natural.

4 – Acredita que este modelo de estratégia de motivação pode ser aplicado noutras disciplinas que recorram mais à memorização?

Sim, acredito que a expressão dramática se pode aplicar a tudo. Talvez dê um pouco mais de trabalho aos docentes, pois teriam de explorar uma área, para muitos, desconhecida. Por isso acho que devemos apostar na formação. Mas, mais do que qualquer formação, o que é preciso é que haja vontade de inovar por parte dos docentes.

V. Conclusão

No final de todas as observações, pesquisas e análises, feitas a propósito deste tipo de motivação para a aula de Filosofia no 10º ano de escolaridade, podemos talvez inferir algumas conclusões que podem abrir a porta a uma posterior reflexão. O ponto de partida para este trabalho foi a questão: Será que a expressão dramática poderá ter alguma influência positiva na apreensão dos conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia? Esta questão, tendo por base toda uma convicção de que a estética teatral pode abrir caminho a um despertar da consciência cívica, tornou-se fundamental para o despertar do aluno com vista a uma educação para a cidadania.

Para desenvolver esta tese, cremos ser importante analisar o conceito de estética desde as origens, como conceito estruturante da maturidade do homem, concorrendo para uma abstracção, porque simbólica de uma realidade que se quer representar e descrever. Tentei basear-me nos estudos de Leroi-Gourhan para tentar encontrar pontos de encontro entre a estética como o conceito unificador por excelência dos nossos antepassados e a nossa própria identidade, que se revela, também, através de uma linguagem estética.

Depois de uma reflexão sobre a estética como instrumento de mudança, pensei que as revoluções do pensamento poderiam ser preconizadas pela estética, como elemento catalizador acelerando a vontade de mudança, e foi sobre isso que reflecti no segundo ponto do corpo teórico do meu trabalho.

Essa força catalisadora poderia ser aproveitada no ensino, nomeadamente no ensino da Filosofia, uma vez que esta disciplina, para além de tratar de matérias como a Ética, a Estética, os Valores e a própria educação para a cidadania, tem o privilégio de fazer parte do currículo de todas as áreas do Ensino Secundário.

Depois de todas as intervenções feitas em 18 sessões de 90 minutos, foi-nos dado observar que os alunos, que puderam passar por esta experiência, aderiram com entusiasmo à maior parte das propostas. Os resultados finais, se bem que não foram de cem por cento de resultados de sucesso para a disciplina, foram amplamente positivos,

pois apenas dois alunos não conseguiram obter uma classificação superior a 9 valores na disciplina. Este facto também quer dizer que os conteúdos programáticos foram respeitados e que os alunos conseguiram transmitir, através dos testes de avaliação sumativa, os conhecimentos exigidos pelo Departamento de Filosofia, e aprovados em Conselho Pedagógico, de forma a atingirem os objectivos mínimos.

A partir dos inquéritos feitos aos alunos da turma em estudo, a disciplina de Filosofia, talvez por tradição e algum pré-conceito, é considerada, pela maior parte, uma disciplina difícil. No entanto, para a grande maioria, a Filosofia não deve deixar de ser leccionada no 10º ano porque os obriga a pensar. Os conteúdos programáticos da disciplina, para a maior parte destes alunos fazem parte da sua realidade, nomeadamente no que diz respeito aos valores éticos.

A grande maioria dos alunos também considera que o facto de sentirem uma situação contribui para que melhor a possam compreender. Para isso, muito contribuiu, para a maioria, a ajuda do teatro nas aulas, contribuindo para que se tornassem mais dinâmicas e esclarecedoras.

O questionário à professora que leccionou as duas turmas de Filosofia sujeitas a observação manifestou-se satisfeita com os resultados obtidos com este tipo de estratégia de motivação, tendo proposto inclusive a sua adopção a outras disciplinas, mesmo aquelas que têm de recorrer de uma forma mais frequente à memorização.

Pela nossa parte, consideramos que esta experiência decorreu de uma forma positiva e que, tendo como convicção profunda a noção de que não existem receitas pedagógicas, este poderá ser um caminho, entre outros, a trilhar, conduzindo os alunos a uma maior consciencialização dos conteúdos e da aprendizagem para a cidadania. De facto, este caminho poderá não ser o melhor para alunos anormalmente tímidos, com dificuldades na exposição perante os colegas, mas é com certeza um caminho que, como pedagogia que conduz os alunos a percorrerem o seu percurso em paralelo com uma linha estética, neste caso a estética teatral, merece ser explorado e enriquecido de acordo com cada universo de sentido que é cada grupo turma e, mais concretamente, cada aluno.

Com esta estratégia, os alunos são levados a procurar o seu próprio conhecimento de uma forma lúdica. Essa procura não dispensa, contudo, a tarefa final da sistematização da aprendizagem, com vista a uma ulterior apreensão, para além da construção do seu próprio material de trabalho.

Por fim, face aos trabalhos finais apresentados, pode talvez dizer-se que este tipo de estratégia leva os alunos a descobrirem-se mais como pessoas e como cidadãos e, como estratégia de motivação para este objectivo, pode resultar para a maior parte dos alunos.

A modificação operada pela Expressão Dramática está patente na análise de um caso a que assisti quando A Companhia de Teatro do Algarve fez um espectáculo interactivo com os meus alunos de Filosofia do 10º ano e que me mostrou, em directo, como era simples e possível fazer com que os alunos participassem na aula sem bloqueios e com seriedade.

Termino a minha reflexão revisitando aquela que eu considero ser uma das grandes utopias do ensino: a Bauhaus. Escola alemã, erguida sobre a crise da Primeira Guerra Mundial, que tinha nos seus objectivos criar cidadãos conscientes, com uma participação cívica activa. Para isso a inspiração tinha de partir de dentro, numa escola em que o professor era também um operário do saber, construindo em conjunto com os alunos os produtos que resultavam do seu processo ensino/ aprendizagem.

Na nossa escola, cada vez mais o processo de descoberta também tem de ser partilhado pelo professor, que deverá assumir o papel de orientador da descoberta. Também aqui se deverão criar os próprios materiais de estudo, resultantes da pesquisa e descoberta que o aluno terá de assumir na sala de aula. E para que essa aprendizagem se faça com a consciência de que estamos a formar cidadãos, a meu ver a melhor estratégia é utilizar o recurso à estética teatral.

No fundo, a minha convicção é a de que, neste âmbito, todos os caminhos são válidos, se encarados como estratégias diferentes de alcançar um mesmo objectivo: o de, através do teatro, nos tornarmos melhores pessoas. Mais atentas aos outros e à realidade que nos rodeia.

Bibliografia

- APPIA, Adolphe. *A Obra de Arte Viva*. Tradução de Redondo Júnior, Coimbra, Arcádia
- ARISTÓTELES, *Poética*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda,
- ARTAUD, *O Teatro e o seu Duplo*, Tradução de Fiamma Hasse de Pais Brandão, Lisboa, Fenda
- BAUHAUS Arquiv e DROSTE Magdalena, *Bauhaus*, Taschen
- BORIE, Monique, ROUGEMENT, Martine, SCHERER, Jacques, *Estética Teatral: Textos de Platão a Brecht*. Trad. Helena Barbas. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- CARRILHO, *Razão e Transmissão da Filosofia*, INCM, Lisboa
- CRAIG, Edward Gordon. *Da Arte do Teatro*. Tradução de Redondo Júnior, Lisboa, Arcádia,
- DROIT, R.-P, *Philosophie et démocratie dans le monde – une équête de l'UNESCO*
- HENRIQUES, F, VICENTE, J., BARROS, Rosário, *Programa de Filosofia*, Ministério da Educação, 2001
- KANDINSKY, *Curso da Bauhaus*, Trad. Isabel St. Aubyn. Lisboa, Edições 70, 1987
- LEROI-GOURHAN, *O Gesto e a Palavra-1*, Lisboa, Edições 70, 1990
- LEROI-GOURHAN, *As Religiões da Pré-História*, Edições 70,
- MEYERHOLD. *O Teatro Teatral*. Tradução de Redondo Júnior. Lisboa: Arcádia, s/d
- MIRALLES, Alberto. *Novos Rumos do Teatro*. Rio de Janeiro, Salvat, 1979.
- NIETZSCHE, F. *A Origem da Tragédia*. Tradução de Álvaro Ribeiro. Lisboa, Guimarães, 1985.
- OLIVEIRA BARATA, José. *Estética Teatral*. Lisboa, Moraes, 1980.
- PAVIS, *Dicionário de Teatro*, Perspectiva, 2001,
- PLATÃO, *A República*, Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, .
- REBELLO, Luiz, *O Teatro Simbolista e Modernista*, Instituto de Cultura Portuguesa, Lisboa, 1979

Anexo I

Relação dos resultados a Filosofia desde 1994/95 na Escola Secundária Pinheiro e Rosa

1994/95

Turma	Nº de alunos da turma inscritos em Filosofia	Nº de resultados inferiores a 10 valores obtidos em Filosofia na classificação interna Final	Área de estudo	Percentagem resultados superiores a 10 valores
A	25: 15 ♀ 10 ♂	4: 2 ♀	Científico natural	84%
B	27: 14 ♀ 13 ♂	4: 2 ♀	Científico natural	85%
C	25: 17 ♀ 8 ♂	2: 1 ♀	Científico natural	92%
D	21: 9 ♀ 12 ♂	1: ♂	Científico natural	95%
E	21: 12 ♀ 9 ♂	0	Científico natural	100%
F	28: 8 ♀ 20 ♂	2: ♂	Informática	93%
G	27: 17 ♂ 10 ♀	5: 2 ♀ 3 ♂	Humanidades	81%
H	27: 19 ♀	4: 2 ♂	Humanidades	85%

1995/96

Turma	Nº de alunos da turma inscritos em Filosofia	Nº de resultados inferiores a 10 valores obtidos em Filosofia na classificação interna Final	Área de estudo	Percentagem resultados superiores a 10 valores
A	34: 19 ♀ 15 ♂	1: ♀	Científico natural	97%
B	26: 20 ♀ 6 ♂	5: 3 ♀ 2 ♂	Científico natural	81%
C	27: 8 ♀ 19 ♂	6: 4 ♀ 2 ♂	Científico natural	78%
D	24: 7 ♀ 17 ♂	7: 1 ♀ 6 ♂	Científico natural	71%
E	31: 9 ♀ 22 ♂	11: 10 ♀ 1 ♂	Informática	65%
F	12: 3 ♀ 9 ♂	7: 1 ♀ 6 ♂	Construção civil	42%
G	18: 14 ♀ 4 ♂	3: ♀	Humanidades	83%
H	14: 12 ♀ 2 ♂	3: 2 ♀ 1 ♂	Humanidades	79%

1996/97

Turma	Nº de alunos da turma inscritos em Filosofia	Nº de resultados inferiores a 10 valores obtidos em Filosofia na classificação interna Final	Área de estudo	Percentagem resultados superiores a 10 valores
A	34: 15 ♀ 19 ♂	5: 3 ♀ 2 ♂	Científico natural	85%
B	24: 12 ♀ 12 ♂	2: 1 ♀ 1 ♂	Científico natural	92%
C	27: 3 ♀ 24 ♂	9: ♂	Informática	67%
D	19: 3 ♀ 16 ♂	6: ♂	Informática	68%
E	17: 1 ♀ 16 ♂	6: ♂	Construção civil	65%
F	15: 12 ♀ 3 ♂	2: ♀	Humanidades	87%
G	21: 13 ♀ 8 ♂	6: 4 ♀ 2 ♂	Humanidades	71%
H	11: 8 ♀ 3 ♂	4: ♀	Humanidades	64%

1997/98

Turma	Nº de alunos da turma inscritos em Filosofia	Nº de resultados inferiores a 10 valores obtidos em Filosofia na classificação interna Final	Área de estudo	Percentagem resultados superiores a 10 valores
A	12: 3 ♀ 9 ♂	2: ♂	Científico natural	83%
B	23: 14 ♀ 9 ♂	7: 3 ♀ 4 ♂	Científico natural	70%
C	17: 9 ♀ 8 ♂	5: 4 ♀ 1 ♂	Científico natural	71%
D	16: 8 ♀ 8 ♂	4: ♂	Informática	75%
E	17: ♂	11: ♂	Informática	35%
F	12: ♂	3: ♂	Construção Civil	75%
G	19: 16 ♀ 3 ♂	6: 3 ♂ 3 ♀	Humanidades	68%
H	10: 8 ♀ 2 ♂	3: ♀	Humanidades	70%

1998/99

Turma	Nº de alunos da turma inscritos em Filosofia	Nº de resultados inferiores a 10 valores obtidos em Filosofia na classificação interna Final	Área de estudo	Percentagem resultados superiores a 10 valores
A	23: 8 ♀ 15 ♂	5: 1 ♀ 4 ♂	Científico natural	78%
B	18: 13 ♀ 5 ♂	2: ♀	Científico natural	89%
C	17: 13 ♀ 4 ♂	6: 3 ♂ 3 ♀	Científico natural	65%
D	14: ♂	4: ♂	Informática	71%
E	12: ♂	4: ♂	Informática	67%
E1	5: ♂	3: ♂	Construção Civil	40%
F	17: 3 ♂ 14 ♀	3: ♀	Humanidades	82%
G	20: 6 ♂ 14 ♀	8: 3 ♂ 5 ♀	Humanidades	60%

1999/2000

Turma	Nº de alunos da turma inscritos em Filosofia	Nº de resultados inferiores a 10 valores obtidos em Filosofia na classificação interna Final	Área de estudo	Percentagem resultados superiores a 10 valores
A	21: 7 ♂ 14 ♀	6: 3 ♀ 3 ♀	Científico natural	71%
B	19: 10 ♂ 9 ♀	2: ♀	Científico natural	89%
C	18: 9 ♂ 9 ♀	7: 2 ♀ 5 ♂	Científico natural	61%
D	21: ♂	12: ♂	Informática	75%
E	17: 2 ♂ 15 ♀	3: ♀	Humanidades	82%
F	22: 2 ♂ 20 ♀	4: ♀	Humanidades	83%

2000/2001

Turma	Nº de alunos da turma inscritos em Filosofia	Nº de resultados inferiores a 10 valores obtidos em Filosofia na classificação interna Final	Área de estudo	Percentagem resultados superiores a 10 valores
A	18: 8 ♂ 10 ♀	2: ♂	Científico natural	89%
B	26: 11 ♂ 15 ♀	6: 3 ♂ 3 ♀	Científico natural	77%
C	24: 2 ♀ 22 ♂	13: 1 ♀ 12 ♂	Informática	46%
D	24: 21 ♀ 3 ♂	2: ♀	Humanidades	92%
E	21: 6 ♂ 15 ♀	2: ♂	Informática	90%

2001/2002

Turma	Nº de alunos da turma inscritos em Filosofia	Nº de resultados inferiores a 10 valores obtidos em Filosofia na classificação interna Final	Área de estudo	Percentagem resultados superiores a 10 valores
A	16: 5 ♂ 11 ♀	9: 4 ♂ 5 ♀	Científico natural	44%
B	21: 7 ♂ 26 ♀	2: ♀	Científico natural	90%
C	17: 9 ♂ 8 ♀	2: 1 ♀ 1 ♂	Científico natural	88%
D	15: 10 ♂ 5 ♀	11: 9 ♂	Científico natural	27%
E	18: 17 ♂ 1 ♀	4: ♀	Informática	78%
F	18: 2 ♀ 16 ♂	13: 12 ♂ 1 ♀	Informática	28%
G	11: 2 ♀ 9 ♂	4: ♀	Humanidades	64%
H	15: 3 ♀ 12 ♂	2: ♂	Humanidades	87%

2002/2003

Turma	Nº de alunos da turma inscritos em Filosofia	Nº de resultados inferiores a 10 valores obtidos em Filosofia na classificação interna Final	Área de estudo	Percentagem resultados superiores a 10 valores
A	21: 6 ♂ 15 ♀	1: ♂	Científico natural	95%
B	27: 17 ♂ 10 ♀	5: 2 ♀ 3 ♂	Científico natural	81%
C	14: 7 ♂ 7 ♀	3: 1 ♂ 2 ♀	Científico natural	79%
D	16: 3 ♀ 13 ♂	0	Informática	100%
E	16: 9 ♂ 7 ♀	10: 5 ♀ 5 ♂	Informática	38%
F	18: 17 ♂ 1 ♀	1: ♂	Informática	94%
G	16: 5 ♂ 11 ♀	8: 2 ♂ 6 ♀	Humanidades	50%

2003/2004

Turma	Nº de alunos da turma inscritos em Filosofia	Nº de resultados inferiores a 10 valores obtidos em Filosofia na classificação interna Final	Área de estudo	Percentagem resultados superiores a 10 valores
A	16: 10 ♀ 6 ♂	3: ♀	Científico natural	81%
B	23: 8 ♂ 15 ♀	7: 5 ♀ 2 ♂	Científico natural	70%
C	14: 3 ♂ 11 ♀	3: ♀	Científico natural	79%
D	19: 13 ♀ 6 ♂	2: 1 ♂ 1 ♀	Informática	89%
E	22: 15 ♂ 7 ♀	8: 7 ♂ 1 ♀	Informática	64%
F*	18: 3 ♀ 15 ♂	2: ♂	Informática	89%
G	17: 16 ♂ 1 ♀	9: 8 ♂ 1 ♀	Informática	47%
H	12: 7 ♂ 5 ♀	5: 1 ♀ 4 ♂	Informática	58%
I	14: 3 ♂ 11 ♀	7: 5 ♀ 2 ♂	Humanidades	50%
H	21: 3 ♂ 18 ♀	4: 2 ♀ 2 ♂	Humanidades	81%

- Turma escolhida para experimentar o projecto deste estudo

FENÓMENO

O que acontece na natureza, sem a intervenção do Homem.

Actos accidentais

O que nos acontece por uma força exterior (cair, escorregar)

Actos reflexos ou condutas

O que nos acontece por necessidade biológica (Respirar, rressonar...)

Actos impulsivos

O que nos acontece por uma necessidade interna (apetites...)

Actos forçados

Quando se realiza um acto indesejável para evitar um mal maior

Actos equivocados

Quando dos nossos actos resultam consequências inesperadas e não desejadas.

Acção

Aquilo que realizamos sobre nós (aprender, cuidar da saúde)

Aquilo que realizamos sobre os outros (Comunicar, colaborar)

Produção

O que fazemos sobre a Natureza (Construir, fabricar...)

Questionário

Este questionário é destinado a um estudo no âmbito do Mestrado de Educação Artística. Todas as respostas são confidenciais e o anonimato é garantido.

1. Idade____

2. Sexo: Masculino

Feminino

Assinala com um X as respostas com que mais te identificares

3. Já viste alguma peça de teatro?

Sim Não

4. Com que frequência vais ao teatro?

Uma vez por mês

De seis em seis meses

Uma vez por ano

Só quando vou com a escola

5. Qual a tua opinião acerca do teatro?

Não me entusiasma

Quando vejo até me interesse pela história

Gosto muito

Gosto tanto que até gostava de participar

6. Achas que o teatro te pode ajudar a aprender melhor os conteúdos lectivos?

Sim

Uma grande maçada

Não

7. O que achas da disciplina de Filosofia no 10º ano?

É muito difícil, deveria acabar.

É difícil mas ajuda-nos a pensar

Gosto, apesar de ser difícil

Gosto muito, fico contente sempre que tenho essa aula

É a minha disciplina preferida

8. O que achaste das duas experiências de integração do teatro na aula de Filosofia?

Não gostei

Não me entusiasmarão

Gostei

Gostei muito

Acho que todas as aulas deveriam ser assim

9. Sentes-te à vontade para participar nas actividades propostas nessas aulas?

Não, nada

Talvez daqui a mais um tempo

Sinto-me à vontade mas prefiro não participar

Sim, muito

Sim, e gosto de participar

10. Consideras que essas aulas te ajudaram a compreender melhor os conteúdos que estavam a ser tratados na aula de Filosofia?

Não, nada

Nem por isso

Sim, um pouco

Sim, bastante

Completamente

Muito obrigada pela cooperação

Ana Cristina Oliveira