

MESTRADO EM ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

“A utilização de textos literários na prática de ensino da Ética no Ensino Secundário”

Hélder Duarte Rafael Guimarães

M



Hélder Duarte Rafael Guimarães

“A utilização de textos literários na prática de ensino da Ética no Ensino Secundário”

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sílvia Bento e pelo Professor Doutor Mattia Riccardi.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano 2025

Para a Alice.

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	5
Agradecimentos.....	6
Resumo.....	7
Abstract	8
Introdução	9
1.O contributo de certos textos literários para o estudo da Ética Normativa	13
1.1. Delimitação da investigação	13
1.2. Método	21
1.3. Martha Nussbaum: a conceção de vida boa	23
1.4. A Ética e a madrasta: as dimensões da sorte, da emoção e do conflito de valores.....	28
1.5. O contributo de dois tipos de ficções literárias para o estudo da Ética	31
2.A aplicação de textos literários na prática de ensino da Ética	36
2.1. Características formais das histórias relevantes para a utilização de textos literários em contexto de sala de aula	36
2.2. Como utilizei os textos literários no ensino da Ética em sala de aula	42
2.3. Avaliação da prática.....	48
Conclusão	58
Referências Bibliográficas	59
Anexos.....	62
Anexo 1	63
Anexo 2	75
Anexo 3.....	86
Anexo 4.....	87
Anexo 5.....	89
Anexo 6.....	90
Anexo 7.....	92
Anexo 8.....	95

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para a realização de partes do presente relatório.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report.

Guimarães, 30/07/2025

Hélder Duarte Rafael Guimarães

Agradecimentos

Quero deixar uma palavra de agradecimento ao Professor Cooperante José Augusto Ribeiro e aos colegas estagiários Armando Pereira e Mariana Fraga por todo o apoio que prestaram, pelas francas e valiosas discussões que tivemos em torno dos conteúdos científicos, das metodologias a utilizar em sala de aula e dos desafios da profissão docente.

À minha Orientadora Professora Doutora Sílvia Bento agradeço os seus comentários e sugestões na elaboração do relatório de estágio.

Estou grato aos restantes colegas de estágio pela sua partilha de experiências.

Agradeço também, pelo suporte familiar que tive ao longo do estágio, a Sílvia Rafael, Filipe Pereira, Raúl Guimarães, Alexandrina Rafael e, especialmente a Alice Vidal Guimarães e a Catarina Vidal por todo o apoio e acompanhamento.

A minha imensa gratidão a Jacinto Guimarães de Lima e Maria José Dias Rafael.

Resumo

O presente trabalho intitulado *A utilização de textos literários na prática de ensino da Ética no Ensino Secundário* corresponde ao relatório de estágio em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário que decorreu no ano letivo de 2024/2025 na Escola Secundária Sá de Miranda – Braga, com uma turma do 10º ano, onde se lecionou Introdução à Filosofia, Lógica, Ética e Filosofia Política. Neste trabalho pretendo defender argumentadamente que a utilização de textos literários no ensino da Ética contribui para melhorar de forma substantiva as aprendizagens dos alunos.

Este trabalho divide-se em dois capítulos. No primeiro capítulo começo por delimitar o âmbito da investigação teórica e argumentar a favor da utilização, juntamente com os textos filosóficos, de textos literários no estudo da Filosofia Moral. Seguidamente procedo a uma apresentação do método que considero mais adequado para uma investigação no domínio da Ética. A partir daí parto para a análise da conceção de vida boa defendida por Nussbaum e sua ligação com a leitura que faz do conceito aristotélico de ação. Finalmente, desenvolvo uma reflexão em torno do papel que a sorte, os afetos e o conflito de valores podem desempenhar no estudo da Ética, para concluir com uma análise dos dois tipos de ficções que mais positivamente contribuem para esse estudo.

No segundo capítulo, começo por enunciar as orientações didáticas que segui na aplicação dos textos literários no ensino da Ética. Procedo, em seguida, a um exame crítico da forma como preparei e executei as aulas de Ética em que foram utilizados textos literários e, finalmente, avalio o impacto da utilização desses textos nas aprendizagens dos alunos.

Palavras-chave: Relatório de Estágio, Ensino da Ética, Textos literários, Martha Nussbaum

Abstract

This work, entitled *The Use of Literary Texts in the Teaching Practice of Ethics in Secondary Education*, is the internship report for the Teaching Philosophy in Secondary Education program, carried out during the 2024/2025 academic year at Escola Secundária Sá de Miranda – Braga, with a 10th-grade class, during the course of which Introduction to Philosophy, Logic, Ethics, and Political Philosophy were taught.

In this work, I intend to argue that the use of literary texts in the teaching of Ethics significantly enhances student learning.

This report is divided into two chapters. In the first chapter, I begin by defining the scope of the theoretical research and argue in favor of using literary texts alongside philosophical texts in the study of Moral Philosophy. I then present the method I consider most appropriate for research in the field of Ethics. From there, I proceed to analyze the conception of the good life defended by Nussbaum and her interpretation of the Aristotelian concept of action. Finally, I reflect on the role that luck, emotions, and value conflicts may play in the study of Ethics, concluding with an analysis of the two types of fiction that most positively contribute to this study.

In the second chapter, I begin by stating the teaching guidelines I followed when applying literary texts in Ethics instruction. I then carry out a critical examination of how I prepared and delivered the Ethics lessons in which literary texts were used, and finally, I assess the impact of using these texts on students' learning.

Key-words: Internship Report, Teaching Ethics, Literary Texts, Martha Nussbaum

Introdução

Este relatório foi elaborado no âmbito do estágio em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário realizado na Escola Secundária Sá de Miranda na cidade de Braga com uma turma do 10º ano. Neste trabalho argumento a favor da utilização de textos literários no estudo da Ética Normativa.

O relatório é composto por dois capítulos. No primeiro capítulo são apresentadas e examinadas criticamente as razões que sustentam a minha tese de que a utilização de textos literários no ensino da Ética contribui significativamente para uma melhoria das aprendizagens dos alunos. No segundo capítulo, em primeiro lugar, são enunciadas as orientações didáticas que segui para maximizar a eficácia da utilização dos textos literários na prática de ensino da Ética. Em segundo lugar descrevo o modo como organizei as aulas em que utilizei os textos literários e, finalmente, procedo à avaliação do impacto da prática de ensino nas aprendizagens dos alunos.

O primeiro subcapítulo começa com a delimitação do âmbito da investigação que levo a cabo e os argumentos em defesa da utilização dos textos literários no estudo da Ética. O primeiro argumento defende a ideia de que as duas perspetivas éticas em que se centra o estudo da Ética Normativa no Ensino Secundário, a perspetiva deontológica de Kant e a perspetiva utilitarista de Mill, apesar das diferenças entre si, coincidem em dois pontos muito relevantes para o pensamento moral: em primeiro lugar, que é possível determinar o que tem valor moral em si independentemente de tudo o resto; e, em segundo lugar, que é possível constituir um domínio da moralidade separado de dimensões da nossa vida que têm real impacto nas nossas escolhas, tais como as nossas emoções, os laços afetivos com outras pessoas, os nossos projetos pessoais, mas também a nossa exposição às desventuras do acaso. Assim, parece faltar àquelas perspetivas a abertura suficiente para darem conta da complexidade da nossa vida moral. Um pensar filosófico sobre a Ética suficientemente abrangente exige a consideração dessas dimensões que têm uma forte influência no plano do agir humano. Ora, é para colmatar esta lacuna que filósofos como Martha Nussbaum e Bernard Williams defendem o estudo de obras literárias no âmbito da Ética. Em primeiro lugar,

ambos os filósofos sustentam que não há um corte entre Filosofia Moral e esses textos relativamente à problemática ética, mas apenas modos distintos de a abordar. Segundo, esses textos, pela forma como fazem os problemas irromper na vida dos personagens, colocando-os em situações de crise e exibindo a sua inextricável conexão com as dimensões anteriormente mencionadas, pelo modo como revelam a complexidade envolvida nos esforços dos personagens para os resolverem, são poderosas fontes de elucidação moral. Assim, juntamente com o estudo de obras de filósofos morais, partilho da visão de Nussbaum e de Williams de que o estudo de um conjunto de obras literárias, cuidadosamente selecionadas, se traduz num esclarecimento mais aprofundado dos problemas morais, num desenvolvimento da nossa capacidade para examinarmos criticamente as soluções que nos são propostas e perspetivarmos respostas mais imaginativas, num compromisso sério com o nosso progresso moral.

O segundo subcapítulo trata da questão do método. Seguindo também aqui a perspetiva de Nussbaum, considero que o método aristotélico de investigação em Filosofia Moral é o mais adequado. A reflexão ética, segundo este método, caracteriza-se por ser um diálogo reflexivo entre intuições e crenças éticas comuns e as concepções dos sábios com vista a um ajustamento harmonioso dessas visões. Além disso, este método sugere que a problemática ética não é um assunto privado, mas envolve o conjunto da comunidade. Analogamente a este método, considero que um ensino da Ética que envolva a exploração de um conjunto de perspetivas distintas, que coloque em diálogo a visão presente nos textos dos filósofos e nos textos literários contribuirá para melhorar significativamente as aprendizagens dos alunos.

O terceiro subcapítulo explora a concepção de vida boa defendida por Nussbaum. Entre os seus traços característicos, há que salientar que as virtudes humanas precisam de uma envolvimento para serem exercidas e desenvolvidas. O contexto familiar e social que nos suporta, os laços afetivos de amizade, são as condições de que dependemos para alcançar a excelência humana. Mas são também elas que nos tornam expostos e vulneráveis a acontecimentos imprevisíveis que não controlamos, a catástrofes capazes de abalar as nossas crenças morais mais arraigadas. Tentar reduzir essa vulnerabilidade

defendendo uma concepção de vida boa que separa o ser humano dessas relações de interdependência, desses laços afetivos, seria empobrecer essa vida e embrutecê-la.

Na segunda parte deste subcapítulo, analiso a ligação entre o conceito de vida boa em Nussbaum e a sua leitura do conceito aristotélico de ação.

O quarto subcapítulo trata da importância para a nossa reflexão moral das dimensões da sorte, dos laços afetivos e do conflito entre interesses com valor semelhante. A análise da obra de Sófocles, *Antígona*, permite não só trazer para a reflexão moral uma imagem dessas dimensões em ação na vida dos personagens, mas contrastá-la com a imagem que nos dá a tradição filosófica dominante em matéria moral nos últimos dois séculos, de que as perspectivas filosóficas de Kant e Mill são exemplos incontornáveis, e testar os seus limites.

Finalmente, o último subcapítulo investiga os tipos de ficções literárias que poderão ser mais eficazes na exploração da problemática ética. As Tragédias Gregas e os romances destacam-se entre os tipos mais adequados a essa finalidade. O subcapítulo termina com uma reflexão, estimulada pela obra de Sófocles *As Traquínias*, acerca das razões da catástrofe e maldade humana.

O segundo capítulo começa com a enunciação das orientações didáticas que segui na preparação e execução das aulas para tornar a utilização dos textos literários o mais eficiente possível. Essas orientações são desenvolvidas a partir de certas características formais das histórias, isto é, características que estruturam os acontecimentos, ações e conteúdos das histórias e as tornam particularmente apelativas. Uma delas é a unidade interna da história, ou seja, o facto de as histórias, ao contrário de outras narrativas, terem tipicamente um início, um meio e um fim. O início é tipicamente marcado pela descrição de uma determinada situação que se constitui como o problema que a história desenvolverá no meio. Esse problema cria uma expectativa que se adensa no meio da história, à medida que ela avança e complexifica os dados iniciais do problema, que será resolvido no fim. Outra característica é o facto de nas histórias o conteúdo se estruturar em função de oposições binárias, como bom ou mau, permitindo uma organização dos significados que vão sendo comunicados nessa estrutura simples para posteriormente

passarmos a elaborações mais complexas, como as mediações entre opostos. Finalmente, as histórias comunicam afetos e suscitam respostas afetivas da nossa parte. Estes elementos são essenciais nas histórias, pois permitem ao leitor ficar a conhecer o sentido de uma ação ou de antecipar outras, de perceber a gravidade de uma determinada situação para os personagens envolvidos. Paralelamente, um modelo de ensino que não negligencie a dimensão afetiva, como o fazem certas técnicas de ensino ao considerarem a dimensão afetiva irrelevante para o desenvolvimento cognitivo, poderá permitir um equilíbrio mais adequado entre as capacidades cognitiva e afetiva dos alunos.

No segundo subcapítulo descrevo o modo como utilizei os textos literários na sala de aula. A organização das aulas, das estratégias, a seleção dos recursos, dos textos, as atividades que desenvolvi, obedeceu às orientações didáticas anteriormente mencionadas.

Finalmente, a avaliação da prática assentou na observação e inquirição direta dos alunos, e na realização de um questionário. Dos dados recolhidos elaboro uma avaliação ponderada sobre a prática de ensino que desenvolvi e seu impacto nas aprendizagens dos alunos.

1. O contributo de certos textos literários para o estudo da Ética Normativa

“Our current picture of freedom encourages a dream-like facility; whereas what we require is a renewed sense of the difficulty and complexity of the moral life and the opacity of persons. We need more concepts in terms of which to picture the substance of our being; it is through an enriching and deepening of concepts that moral progress takes place.” (Murdoch, 1977, pp. 29-30)

1.1. Delimitação da investigação

O estudo da Ética no ensino secundário, cingindo-se ao estudo das duas teorias (classes de teorias) presentes nas Aprendizagens Essenciais, especificamente a teoria deontológica de Kant e a teoria consequencialista de Mill, não obstante a diferença entre ambas, restringe-se a perspetivas sobre a Ética que deixam de lado dimensões da vida humana que têm grande influência no plano prático. Ambas as perspetivas parecem não considerar eticamente relevantes dimensões basilares da nossa vida, tais como as nossas emoções e relações afetivas, o nosso interesse por uma pluralidade de bens, a nossa exposição às contingências da sorte. Por outro lado, ambas defendem que há um bem intrínseco, um bem em si mesmo de valor superior a todos os outros, e que o que sobretudo conta para uma ação moral correta é agir de acordo com esse bem: a boa vontade que cumpre o dever por puro dever, no caso da teoria deontológica de Kant, e a promoção da felicidade, no caso da teoria utilitarista de Mill. Mas não estarão estas perspetivas a conceber a nossa vida prática de um modo demasiadamente redutor? Dimensões como a nossa exposição ao mundo e às contingências que não controlamos, o possível conflito entre uma pluralidade de bens que valorizamos ou a nossa dimensão emocional e afetiva, não serão também relevantes para a formação da consciência moral e para uma conceção da Ética que seja capaz de fornecer uma imagem que procure abranger a complexidade da nossa vida moral?

Se perguntarmos que importância tem a Ética para a nossa vida podemos intuitivamente dizer que, através do estudo dos seus principais problemas, temos a possibilidade de responder a questões sobre como devemos viver, que coisas devemos perseguir ou valorizar e quais devemos rejeitar para, dentro das nossas possibilidades, assegurarmos para nós e para os restantes seres-humanos uma vida boa, isto é, uma vida com bem-estar e felicidade. Esta aspiração comum, a de querermos uma vida digna e rica em experiências de bem-estar para nós e para os outros, leva-nos a questionar como viver a nossa vida, que coisas devo fazer e que coisas devo evitar fazer, que bens as nossas decisões ou planos de ação devem acautelar, para que essa vida seja alcançável. As Éticas Normativas fornecem respostas a estas questões indicando, por um lado, que bem ou bens devemos procurar proteger ou promover na nossa vida prática e, por outro, que critério torna uma ação eticamente correta e que devemos seguir ao avaliarmos em cada situação o curso de ação mais adequado à proteção ou promoção desse bem ou desses bens.

As duas teorias éticas a que aludi anteriormente, a deontológica de Kant e a consequencialista de Mill, postulam a existência de um bem intrínseco, um bem em si mesmo não dependente de nenhum outro, que seria como que o farol ético que em cada situação, no meio de um oceano de outros bens, mas também de desejos, inclinações, condições de existência, deveria orientar a nossa vida prática, a nossa conduta, se queremos justificadamente considerá-la eticamente correta. À razão, na sua dimensão prática, cabe, tendo em vista esse bem intrínseco, identificar e decidir em favor do curso de ação que fosse conforme com ele. O agente moral, independentemente de tudo o resto, estaria assim vinculado a esse bem último, que o orientaria em cada situação em que tivesse de avaliar e decidir a ação moralmente certa. Várias questões se levantam desta exposição (simplificada) das duas famílias de Éticas Normativas.

Se ao agirmos eticamente devemos preocupar-nos exclusivamente em orientar a nossa ação segundo um bem último ou intrínseco, independentemente da pluralidade de outros interesses que possamos ter, não estaremos a adotar uma perspetiva ética assente numa conceção empobrecida da vida humana? Imaginemos uma situação em

que temos de escolher entre bens com valor semelhante, em que para proteger um estaríamos a comprometer o outro. Dificilmente conseguimos decidir, com suficiente clareza moral, qual deles tem precedência sem nos sentirmos moralmente em conflito com essa decisão. Essa situação de conflito não parece sugerir que esses bens são de algum modo irreduzíveis? E não parece sugerir também que não há um bem que valorizamos acima de todos os outros, mas antes uma pluralidade de bens com idêntico valor para nós? Não estaremos a propor uma imagem empobrecida da vida humana e da própria Ética procurando reduzir a pluralidade de bens a um só?

Outra questão adicional prende-se com o facto de que somos seres inseridos num mundo onde ocorrem acontecimentos que em grande medida se encontram fora do nosso controlo, tais como os acontecimentos que nos antecederam, o contexto familiar e socio-histórico onde nascemos, a nossa condição física, o que acontece com aqueles que amamos, em suma, acontecimentos que são resultado da sorte ou do infortúnio, mas que dificilmente poderíamos considerar como não tendo nenhuma relevância para o nosso agir moral e, por conseguinte, para uma conceção satisfatória da nossa vida ética. As condições em que o agente se encontra, a sua exposição a ocorrências fortuitas que não controla e que, por essa razão, o tornam vulnerável ao seu impacto, por vezes devastador, é matéria que deve merecer a atenção de uma investigação ética séria. Caso contrário, estaremos na prática a considerar que as contingências que envolvem a vida do agente não têm importância para a Ética, o que manifestamente parece colidir com aquilo que a experiência quotidiana dos seres- humanos nos mostra.

Finalmente consideremos a constituição interna dos seres humanos, isto é, as suas emoções, as relações afetivas com pessoas da sua família e com amigos, os seus interesses pelas mais variadas coisas que o afetam e comovem. Parece implausível assumir que não desempenham qualquer papel na vida e conduta moral dos agentes. Também aqui a experiência parece sugerir que essa constituição interna tem importância para a vida moral do agente, e como tal deveria merecer a atenção por parte de uma investigação em Ética e ser incluída nela.

As teorias éticas estudadas no ensino secundário consideram que as dimensões humanas da sorte, da emoção e do conflito moral entre a pluralidade de bens são pouco

relevantes para um estudo sério dos problemas da Ética Normativa. Seguindo Martha Nussbaum, defendo, pelo contrário, que a inclusão dessas dimensões no estudo da Ética Normativa é indispensável se pretendemos alargar e aprofundar a nossa compreensão do problema de como viver uma vida humanamente boa. Para tal, tentarei mostrar que o contributo de textos não-filosóficos poderá revelar-se particularmente útil.

Certamente, a simples recuperação para o campo da Ética dessas dimensões da vida humana não é condição suficiente para que a compreensão e procura de soluções para esses problemas se realize de modo satisfatório. Por outro lado, com a afirmação da importância dessas dimensões da vida humana para o estudo da Ética Normativa, não se está a sugerir que devemos escolher uma vida exposta ao risco face a modos de vida mais estáveis. Tal como nos diz Martha Nussbaum:

“(...) this sensible reminder that a completely invulnerable life is likely to prove impoverished by no means entails that we should prefer risky lives to more stable lives, or seek to maximize our own vulnerability, as if it were a good in itself.” (Nussbaum, 1986, p. XXX)

Pelo contrário, entre aqueles bens que tornam a nossa vida mais rica e nos colocam numa posição de fragilidade face ao acaso - para Nussbaum exemplos desses bens seriam o envolvimento nos assuntos políticos, a amizade, o amor - a forma mais estável desses bens seria melhor do que a mais passageira. O que se está a enfatizar é que essas dimensões constituem a uma parte inextricável da vida humana e que o estudo da Ética Normativa, enquanto investigação que trata das questões “Como devemos viver?” “Que tipo de coisas devo perseguir?”, deverá interessar-se por elas, dado que em parte são condições necessárias para alguns dos bens que mais prezamos como seres-humanos, sob pena de oferecer apenas uma visão parcial dos problemas de que se ocupa.

“Up to a point, vulnerability is a necessary background condition of certain genuine human goods: thus, anyone who loves a child makes herself vulnerable, and the love of children is a genuine good.” (Nussbaum *Ibidem*)

São condições necessárias em parte, pois se a vulnerabilidade associada a termos um corpo, que nos expõe por exemplo ao risco de uma catástrofe natural, é uma condição necessária para alguns dos bens que mais prezamos como seres-humanos, o facto de o termos coloca-nos também numa posição de vulnerabilidade face a outro tipo de desastres, em particular aqueles que não decorrem da necessidade natural, mas são provocados (ativa ou passivamente) pela maldade ou crueldade humana, e que não é condição necessária para nada que tenha valor na nossa vida.

Seguindo a proposta de Nussbaum desenvolvida nesta obra, considero que o acesso a essas dimensões da vida humana será facilitado pelo recurso a textos não-filosóficos, em particular as ficções literárias, na medida em que estes textos, pelas suas características formais, pelos temas que abordam e pela forma como os abordam, pelo modo como fazem os problemas morais operar numa realidade concreta e provocam a nossa reflexão, como corporizam os problemas através dos dramas ou dilemas com que os personagens são confrontados e aos quais têm de responder, colocam-nos perante realidades ficcionais com grande relevância para a discussão ética. Segundo Nussbaum, o contributo desses textos não-filosóficos, como por exemplo as Tragédias Gregas, para refletir sobre a Ética não tem um carácter meramente instrumental, como ilustração do pensamento ou de uma doutrina ética de um filósofo. A posição da autora é que a utilização desses textos no estudo da Ética é justificável pelo seu valor próprio, nomeadamente pelo contributo que dão para o alargamento da nossa compreensão das questões morais, e apresenta três argumentos para sustentar essa posição.

O primeiro argumento diz respeito ao modo como, para Nussbaum, não existe um corte abrupto entre Filosofia e Tragédia Grega no que concerne à problemática ética. Tal como a Filosofia, também a Tragédia Grega se debruça sobre problemas éticos. A Tragédia Grega, de acordo com Aristóteles na *Poética*, tem como objeto da sua imitação as ações dos homens, na medida em que estas são a causa da sua felicidade ou ruína. (Aristóteles,

2018, p. 49) Neste sentido, a questão ética não é uma prerrogativa da Filosofia, nem a atenção dedicada aos problemas éticos são um exclusivo do trabalho dos filósofos. Das Tragédias Gregas a certos romances mais recentes, poetas e escritores abordam esses problemas de modos distintos, sublinhando, por exemplo, o contraste entre a nossa presunção e a nossa fragilidade face a uma natureza inclemente, que faz desabar a estrutura dos nossos interesses e nos obriga a reorganizar as nossas prioridades, ou mostrando como a nossa ambição por poder, passando por cima de outros bens como o da amizade, o do amor, o da compaixão, o do respeito pelo outro, pode causar a ruína nas vidas de várias gerações ou de cidades inteiras. As Tragédias eram consideradas pelos gregos, não mero entretenimento, mas fontes confiáveis capazes de elucidar o que estava em causa nesses problemas e de fornecer pistas úteis para a orientação da vida prática individual e em sociedade. O trabalho dos poetas trágicos era encarado na Grécia Antiga como:

“(…) ethical reflection in their own right, embodying in both their content and their style a conception of human excellence.” (Nussbaum, 1986, p. 13)

Mais recentemente, os trabalhos de Bernard Williams testemunham a importância que esses textos, a par de alguns romances de autores próximos de nós no tempo, têm para o pensamento filosófico no domínio da Ética.

O segundo argumento pretende justificar a utilização desses textos mostrando que, ao perseguirmos certos valores que são importantes para a nossa vida, tais como o interessar-se e cuidar pelo bem-estar dos mais novos, dos filhos, dos amigos, o interessar-se e envolver-se ativamente nos assuntos políticos da comunidade a que pertencemos, ficamos expostos às contingências do acaso, à existência de conflitos morais e à instabilidade das nossas emoções. Nussbaum, tal como Williams, sugere que este aspeto é muitas vezes omitido pelos filósofos morais e indica algumas razões para isso. Uma delas seria a sua excessiva preocupação em procurar reduzir esses fatores de incerteza a favor de uma conceção de vida boa mais estável, incorrendo no risco, com

essa redução, de a desejável estabilidade se consubstanciar numa concepção de vida empobrecida. Outra razão para essa omissão seria a preferência por uma pureza moral, uma concepção centrada na razão, não misturada ou suficientemente distante do mundo empírico. Finalmente, um compromisso mais apertado com regras lógicas da argumentação, com a clareza conceitual, pode levar o filósofo moral a desconsiderar elementos por natureza mais indeterminados. Por estes motivos, as Tragédias e outros textos literários, não sendo elaborados tendo em conta estas preocupações, terão menos propensão para desconsiderar a importância da nossa vulnerabilidade ao lidarem com problemas éticos e, desde que cuidadosamente selecionados, podem tornar-se poderosos aliados dos textos filosóficos no estudo da Ética:

“Dealing, as they do, with the stories through which an entire culture has reflected about the situation of human beings and dealing, too, with experiences of complex characters in these stories, they are unlikely to conceal from view the vulnerability of human lives to fortune, the mutability of our circumstances and our passions, the existence of conflicts among our commitments.” (Nussbaum *ibidem*)

Mas poderia perguntar-se se não se colmatariam as lacunas identificadas, se não seria suficiente para o propósito de alargar e aprofundar a nossa investigação em Ética, a utilização, num discurso filosófico com os seus parâmetros tradicionais, de exemplos retirados de obras poéticas ou de narrativas sobre os mitos? Nussbaum diz-nos que, se um filósofo usasse uma Tragédia Grega como um exemplo de alguma ideia filosófica, apresentá-la-ia de modo esquemático e indicaria ao leitor ou interlocutor o que era digno de atenção, centrando-se estritamente nos passos do texto que considerasse relevantes para o seu propósito. Ora, as Tragédias Gregas têm outro modo de captar a atenção da assistência. Ao contrário de um discurso filosófico, na Tragédia as cenas encadeiam-se muitas vezes inesperadamente. O modo cru e impactante como na Tragédia se descrevem as circunstâncias implacáveis que enfrentam os personagens, caídos em desgraça, como nos diz Aristóteles na *Poética*, não por maldade de carácter, mas por erroneamente agirem com a expectativa de produzir consequências contrárias

àquelas que efetivamente produziram. (Aristóteles, 2018, pp. 60-61) Mostram-nos também esses personagens envolvidas nos seus processos complexos de decisão, feitos de avanços e recuos, de hesitações e desesperadas reavaliações, a encararem desafios morais inescapáveis. Estas são algumas das características que tornam este texto, desafiante e rico, por vezes mesmo perturbador, especialmente apropriado ao desenvolvimento da nossa consciência moral.

Um último argumento para a defesa da utilização de textos não-filosóficos no estudo da Ética opõe-se ao que poderíamos designar de uma certa cultura filosófica de investigação em Ética. Segundo Nussbaum, na cultura filosófica anglo-americana, considera-se que a exploração dos textos filosóficos na investigação em Ética deve ser um trabalho exclusivamente a cargo do intelecto e não deve apelar às emoções, aos sentimentos e a respostas sensoriais. Numa tradição que remonta a Platão e que defende que “(...) ethical learning must proceed by separating the intellect from our other merely human parts” (Nussbaum, 1986, p. 15), muitos pensadores dessa cultura adotaram essa posição e, posto que os textos não-filosóficos, nomeadamente os poemas trágicos, apelam às emoções¹, são considerados por esses autores como inapropriados para uma investigação ética séria. Esta posição revela obviamente, a par de uma certa visão sobre o estilo que deve ter o discurso filosófico, que não explorarei aqui, uma visão a respeito das emoções que Nussbaum rejeita. Para a filósofa as emoções, sentimentos e as respostas sensoriais não são meros impulsos ‘irracionais’ sem interesse para a cognição.

“Our cognitive activity, as we explore the ethical conception embodied in the text, centrally involves emotional response. We discover what we think about these events partly by noticing how we feel (...)” (Nussbaum *Ibidem*).

¹ Segundo Aristóteles, a tragédia, além da ação, imita coisas que provocam as emoções da compaixão e do temor. (Aristóteles, 2018, p. 47-48).

Não se trata, pois, de meras reações confusas sem valor para o nosso conhecimento prático, mas podem por vezes tornar-se “(...) a constituent part of the best sort of recognition of one’s practical situation).” (Nussbaum, 1986, p. 16)

Por estes motivos, considero que a utilização desses textos poderá complementar e enriquecer o estudo da Ética, trazendo para a discussão a sua relação com a fragilidade da vida humana face ao acaso, ao conflito moral e às emoções, resgatando-a da sombra ou do esquecimento a que estava votada pelas concepções filosóficas de matriz kantiana e utilitarista.

1.2. Método

O método mais adequado para uma investigação teórica no domínio da Ética é, segundo Nussbaum, aristotélico. Este método preconiza que:

“(...) ethical theorizing proceeds by way of reflective dialogue between the intuitions and beliefs of the interlocutor, or reader, and a series of complex ethical conceptions, presented for exploration. (This series, as Aristotle puts it, should ideally include the views both ‘the many’ and ‘the wise’.)” (Nussbaum, 1986, p. 10)

Vemos assim que, segundo esta perspetiva, o trabalho teórico em Ética não deve excluir intuições, crenças comuns, aceites pela maioria das pessoas, mas sim criar as condições para um diálogo entre essas posições pouco elaboradas, muitas vezes pouco refletidas ou equivocadas e as concepções éticas dos sábios. No grupo dos sábios estarão incluídos os filósofos e outros pensadores sobre estas matérias, mas também os poetas gregos, nomeadamente os trágicos. O trabalho desenvolvido nesse diálogo, que consistiria no exame das propostas éticas alternativas, ficaria concluído uma vez alcançado um “(...) harmonious adjustment of their beliefs, both singly and in community with one another(...)” ajustamento esse que passaria a ser considerado como “(...) ethical truth, on the Aristotelian understanding of truth (...)” (Nussbaum, 1986, pp. 10-11) Esta verdade ética seria sempre provisória até ao aparecimento de novas perspetivas, novas intuições e crenças morais que dariam início a um novo diálogo, do qual resultaria um

outro pretendente à verdade ética. O diálogo poderia fazer-se entre as intuições morais de um interlocutor, ou um grupo reduzido de interlocutores, e um conjunto de concepções éticas mais estruturadas, desenvolvidas por pensadores nesta matéria. Mas, idealmente, seria como um diálogo social refletido, sempre sujeito a ser reaberto e atualizado, onde seriam exploradas as opiniões éticas da maioria e as perspectivas éticas mais fundamentadas com vista a uma posição comum sobre como viver uma vida boa.

Não pretendo proceder a uma análise exaustiva deste método aqui descrito de modo simplificado, mas gostaria de enfatizar alguns aspetos que considero importantes para este trabalho de investigação. Primeiro, a abordagem dialógica, não unipessoal, entre uma pluralidade de perspectivas que representarão as posições e os interesses dos participantes, parece sugerir que os problemas de que trata a Ética implicam a vida de todos e a todos dizem respeito, e não devem ser tratados através do trabalho intelectual isolado, virado para si mesmo, mas sim num trabalho orientado para fora, para e com a comunidade. Em segundo lugar, e relacionado com este ponto, a pluralidade de intuições e concepções éticas de que é feito o diálogo são exploradas reflexivamente com vista a chegar a um “ajustamento harmonioso” e não, portanto, a uma redução a uma qualquer concepção ou menos ainda a um qualquer princípio supremamente valorizado sobre todos os outros. Em terceiro lugar, ainda que “Such an inquiry cannot get started without readers or interlocutors who are already brought up as people of a certain sort.” (Nussbaum, 1986, p. 10), a verdade que se pretende alcançar é o resultado, partilhado por todos os participantes, de um diálogo refletido a partir da exploração de perspectivas mais ou menos fundamentadas, e não é, portanto, prerrogativa de um conjunto de sábios ou especialistas. Em quarto lugar, na transição entre intuição ou crença ética e teoria, haverá vantagem, segundo Nussbaum, se recorrermos a textos que permitam orientar o leitor ou interlocutor pelas várias perspectivas éticas sobre o problema em questão, pois esse recurso possibilita um distanciamento de eventuais preconceitos teóricos.

Entre as concepções éticas a serem exploradas no diálogo, estariam as diferentes visões éticas de filósofos, historiadores, mas também as dos poetas e, entre estes, dos poetas trágicos. Este aspeto serve para reforçar mais uma vez a ideia de que os textos dos

poetas, as reflexões que desencadeavam na assistência, eram encarados como fontes de elucidação de problemas éticos de pleno direito e não tinham, por conseguinte, uma função meramente instrumental, como de ilustração de outras concepções, mas deviam ser trabalhados e explorados colocando-os no mesmo plano que as posições éticas articuladas por outros sábios.

É claro que este método enfrenta algumas objeções. Uma delas chama a atenção para a possibilidade de o tipo de verdade alcançada ser, não o resultado de um genuíno esforço para construir uma concepção ética que fosse o mais possível esclarecedora daquilo que constitui a vida boa para um ser-humano, mas sim um mero produto dos poderes e interesses mais influentes, das opiniões mais eloquentemente formuladas.

1.3. Martha Nussbaum: a concepção de vida boa

Nussbaum, citando Píndaro², aborda um problema central para o pensamento grego: o problema da vida boa para um ser humano. A imagem que o poeta invoca para descrever a excelência do ser humano é a de uma planta jovem que, para crescer, precisa não só de pertencer a uma linhagem forte, mas de cuidados vários por parte de cuidadores atentos, de assentar num terreno que lhe dê alimento, de um clima adequado ao seu crescimento e florescimento. A excelência humana³, para os gregos, e para nós, é como essa planta, é exercitada e desenvolve-se “among wise men and just” (Nussbaum, 1986, p. 1), carecendo do suporte atento de outras pessoas, de um contexto familiar e social no seio do qual se desenvolvem relações de confiança, de amizade. O exercício da excelência humana depende destas condições, mas, ao depender delas, uma vez que estão para lá do nosso controlo, tornam-nos vulneráveis, na medida em

² Píndar, Nemean VIII. 37-44

³ *Excelência* (em grego *areté*), neste contexto, deve ser entendida num sentido amplo, como incluindo todos os traços de uma pessoa pelos quais ela age e vive bem. O propósito deste trabalho de investigação não implica uma análise da perspectiva ética assumida por Nussbaum, apenas uma referência àqueles aspetos da sua posição que, segundo a autora, justificam a utilização de textos literários no ensino da Ética.

que nos expõem aos infortúnios do acaso⁴, à eventual necessidade de um apoio que somente outro pode fornecer, à possibilidade de o infortúnio recair sobre aqueles que amamos.

A condição do ser humano, a sua exposição às contingências do acaso e o seu impacto para a reflexão ética adensa-se ainda mais se considerarmos que, além desta vulnerabilidade externa, mas conectada com ela, temos também aquela que resulta da nossa natureza corpórea ou constituição interna, emoções, sentimentos, sensações, apetites. Até que ponto estas são importantes para uma reflexão ética sobre o que é uma vida boa para um ser humano?

Nesta abordagem antropocêntrica, focada naquilo que constitui uma vida boa para o ser humano, explora-se por exemplo aquilo que importa para a formação do seu carácter moral, o que pode potenciar ou, pelo contrário, comprometer o desenvolvimento da consciência moral. Não se trata de uma abordagem centrada na ação, e na ação com valor para a Ética, mas nos aspetos da vida do sujeito humano que são condições necessárias para a sua aspiração a uma vida de bem-estar.

As atividades associadas à nossa natureza corporal e sensorial, à nossa sexualidade, ao nosso apetite, além de se caracterizarem internamente pela sua mutabilidade e instabilidade, ligam o agente àqueles objetos do mundo que são mais perecíveis e expostos ao perigo de destruição, tornando-o, também deste modo, dependente do que acontece externamente com eles para a possibilidade de alcançar uma vida boa:

“The agent who ascribes value to activities connected with the appetites and emoticons will *eo ipso* be depending on the external, upon resources and other persons, for his possibilities of ongoing good activity.” (Nussbaum, 1986, p. 7)

⁴ O termo ‘acaso’ não pretende significar que o evento não teve uma causa ou que é aleatório. Refere-se àquelas situações ou acontecimentos sobre os quais não temos controlo, que acontecem connosco, mas que não resultam da nossa escolha.

Em segundo lugar, mesmo um agente que procurasse afastar motivações dessa natureza e não reconhecesse às atividades dela resultantes nenhum valor intrínseco, procurando agir, em alternativa, mais de acordo com princípios racionais, as paixões, sentimentos, apetites continuariam a ser para ele potenciais focos de instabilidade e de disrupção dos seus planos de ação.

Mas se somos este ser que, como a jovem planta, precisa de cuidados e de um contexto propício ao desenvolvimento e florescimento das nossas capacidades, se estamos como ela expostos aos infortúnios do acaso que podem fatalmente lesar aquilo que mais prezamos, se somos sacudidos por paixões que nos podem levar à desordem, somos também distintos dela e dos restantes seres-vivos num ponto crucial: somos seres dotados de razão. Ao contrário da passividade, somos capazes, enquanto sujeitos dotados de razão, de atividade pura. Não reagimos meramente a impulsos sensoriais confusos, mas somos agentes racionais capazes de deliberação e de escolha atendendo a princípios gerais da moralidade. Somos capazes de refletir eticamente sobre as finalidades da nossa ação, de decidir que coisas têm valor para nós e de orientar a nossa ação em função dessa avaliação, de examinar criticamente as nossas intuições ou crenças morais. Em suma, somos seres expostos a imensas incertezas, a imensos riscos que não controlamos, somos muitas vezes conduzidos, em vez de condutores, no mundo prático por interesses mesquinhos, paixões descontroladas, mas somos também seres dotados de racionalidade prática, capazes de refletir sobre os nossos interesses, os bens que queremos alcançar e de orientar a nossa conduta em função deles.

Mas, se é assim, se em grande medida as condições de que dependemos para o nosso crescimento moral estão para lá do nosso poder, será razoável considerarmo-nos dignos de apreço pelo que de bom fazemos ou pelo que de bom conseguimos alcançar? Ou haverá justificação para uma reprovação moral quando isso não sucede?

Gostaria agora de proceder a uma análise do conceito de ação apresentado por Nussbaum e que permitirá, pelo menos parcialmente, responder a estas interrogações que dizem respeito à justificação das nossas avaliações éticas.

Seguindo a perspectiva de Aristóteles desenvolvida na obra *De Motu* sobre os movimentos voluntários, Nussbaum descreve-nos este tipo de movimentos, que são os que têm valor para a ética do ponto de vista das nossas práticas éticas de avaliação. Neste sentido, é importante estabelecermos critérios que nos permitam distinguir os movimentos voluntários dos involuntários. Para que os possamos considerar como movimentos voluntários, esses movimentos têm de ser causados pelo próprio indivíduo, e não podem ter sido produzidos por qualquer coação física externa ou interna. Podemos, assim, isolar este tipo de movimentos voluntários (em grego *hekousiois*) distinguindo-os, por exemplo, dos movimentos que fazemos causados por alguma força externa, mas também daqueles que ocorrem no nosso sistema digestivo e dos reflexos automáticos que temos em certas partes do nosso corpo, como o piscar de olhos involuntário. Os movimentos voluntários a que nos referimos aqui caracterizam-se por serem movimentos voluntários de indivíduos (em grego *hekousion*) “(...) which are caused by their own *orexeis*⁵ and cognitive activities, their own reachings-out towards objects and their own views of those objects” (Nussbaum, 1986, p. 282) e que podem ser explicados pelo próprio indivíduo. Os movimentos voluntários assim caracterizados são atribuídos a outros animais, a crianças ou jovens, bem como a adultos:

“(...) though these less developed creatures lack deliberation, choice, and general principles (...), they do have in common with human adults that their own view of the world and their own *orexeis*, rather than physical necessity, are the causes of their actions.” (Nussbaum *Ibidem*)

Vemos assim que, segundo o *De Motu*, há 3 tipos de movimentos: 1 - movimentos involuntários, tais como os movimentos automáticos que ocorrem no nosso corpo; 2 -

⁵ Termo grego para designar desejo,

Charlton T. Lewis and Charles Short (1879) *A Latin Dictionary*, Oxford: Clarendon Press, 1879, [Consult. 28 Jul. 2025] Disponível em [WWW:<URL:https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.04.0059:entry=orexis>](https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.04.0059:entry=orexis)

movimentos voluntários que reúnem os critérios enunciados⁶; 3 - movimentos voluntários que, além de reunirem os critérios enunciados para os movimentos voluntários de tipo 2, caracterizam-se também por serem executados por seres humanos adultos capazes de deliberação, escolha e de princípios práticos gerais. Apenas os dois tipos de ações voluntárias são aptos para as nossas reações morais e práticas de avaliação ética. Não têm relevância para as nossas reações e práticas de avaliação ética movimentos involuntários.

Mas será plausível considerarmos que animais e crianças são capazes de ações voluntárias? Que as suas ações têm valor do ponto de vista das nossas reações morais e práticas de avaliação ética?

Aqui uma segunda distinção poderá ajudar a responder a estas questões. De acordo com Nussbaum, há na doutrina de Aristóteles uma variedade de avaliações éticas, e claramente considera inapropriado falar de *eudaimonia* ou de excelência de carácter quando nos referimos a seres incapazes de deliberação e escolha:

“(…) Aristotle nowhere hesitates to say that the most serious sorts of ethical assessments we make, those having to do with judgments of character and of overall goodness of life, are appropriately made only of adults who have formed a character and chosen a way of life, who are capable of *prohairesis*, i.e. deliberation concerning their ultimate ends or values.” (Nussbaum, 1986, p. 284)

Mas há outros tipos de avaliações éticas que continuam a ser apropriadas para seres que carecem de deliberação e escolha de um modo de vida, crianças e animais, sempre e quando os seus atos cumpram os critérios para as ações de tipo 2. Aristóteles recusa a dicotomia entre ações involuntárias, causadas por necessidade natural, devido à nossa passividade corporal que nos liga à restante natureza, e ações voluntárias causadas por

⁶ “(…) an action *A* is *hekousios* if and only if it is caused by the animal’s own orexeis for *A* and cognitive states concerning *A*.” (Nussbaum, 1986, p. 282).

uma razão purificada de elementos empíricos, ativa e autodeterminada. A insistência de Aristóteles em considerar que há ações voluntárias de dois tipos pode ser explicada, segundo Nussbaum, se atendermos ao processo de evolução moral de uma criança. É implausível considerar, como implicitamente parecem admitir aqueles que aceitam a dicotomia, que num dia indeterminado da vida adulta um ser humano inexperiente desperta subitamente para a vida moral e começa a preocupar-se sobre como viver a sua vida, se torna capaz de deliberação sobre valores, de crítica e transformação dos seus próprios desejos. O que podemos experienciar é que a criança se encontra num processo de formação do seu carácter moral ao longo da sua infância, e que a comunicação a esse ser inteligente dos nossos conselhos e advertências, ou das nossas avaliações éticas, são capazes de o persuadir e o levar ativamente a alterar a sua visão do que é bom, buscando objetos mais apropriados ao seu crescimento e desenvolvimento. Esta perspetiva corresponde com aquilo que, como pais ativamente interessados na formação integral dos filhos, podemos experienciar. O processo de educação do ser moralmente não-desenvolvido não começa por considerar esse ser inerte, meramente reativo ou recetor de estímulos causados externamente com vista ao condicionamento do seu comportamento, mas “(...) with a creature that responds selectively to its world via cognition and *orexis*, and whose movements are explained by its own view of things, its own reachings-out for things as it views them.” (Nussbaum, 1986, p. 285). Os dois tipos de ações voluntárias não se opõem, antes indicam que as ações voluntárias do primeiro tipo são a base necessária para o desenvolvimento moral que se dará numa fase posterior do processo de formação moral: um ser-humano capaz de deliberação e escolha, que são condições necessárias para o intrinsecamente bom, a *eudaimonia*.

1.4. A Ética e a madrasta: as dimensões da sorte, da emoção e do conflito de valores para o estudo da Ética

“ANTÍGONA”

Ismena, minha irmã, minha querida irmã, porventura conheces na linhagem de Édipo algum mal que Zeus ainda não fizesse cair sobre nós duas, sobre as nossas vidas? Não há dor, não há desgraça, não há vergonha, não há desonra que eu não tenha visto no

número das minhas e tuas penas. E agora, que nova é essa que toda a cidade afirma, desse édito que o general acaba de promulgar? Tu sabes? Tu já ouviste? Ou acaso ignoras que a maldade dos nossos inimigos avança sobre aqueles que nos são caros?” (Sófocles, 2018, p. 47).

Sófocles, poeta trágico grego do século V a.c. conta-nos a história de Antígona, filha de Édipo, caída em desgraça por ter desobedecido à lei do soberano. O rei Creonte proibira todos os cidadãos da cidade de prestarem homenagem ao recém caído em combate Polinices, morto numa guerra fratricida às mãos do irmão Etéocles, que também morrera nas mesmas circunstâncias. O corpo de Polinices, segundo a ordem do rei, deveria ser deixado num local ermo para que as aves de rapina o devorassem, e todos os cidadãos, inclusive os membros da sua família, ficariam totalmente proibidos de proceder a qualquer cerimónia fúnebre e de sepultar o corpo. A pena para quem infringisse esta ordem seria a morte.

Quanto a Etéocles, esse será merecedor de todas as celebrações fúnebres que um lutador defensor da cidade, caído no cumprimento do seu dever, é digno de receber. Antígona, não suportando a dor de ver o corpo do irmão abandonado, sem direito às cerimónias devidas aos mortos, como o ordenava a lei divina, decide preparar-lhe uma sepultura, preferindo desobedecer à ordem do soberano e enfrentar a pena capital do que viver com tal remorso.

Antes de prosseguir com o comentário à “Antígona”, salientando os aspetos que considero relevantes para o tema que nos concerne, creio ser importante referir que a encenação das tragédias gregas mostrava personagens em situações de crise, enredados em circunstâncias extremas, que eram resultantes ou não da sua ação direta e, sob a ameaça da destruição iminente, eram arrastados por uma necessidade madrastra a ter de escolher entre dois desastres. Tudo isto suscitava na assistência sentimentos e questionamentos poderosos sobre muito do que importa na vida humana: o amor, o ódio, a traição, a lealdade, a coragem ou a cobardia, mas também a fúria do destino, a desgraça, a desonra. Os poetas trágicos e as tragédias cumpriam a

função de elucidar a consciência moral dos cidadãos pondo-os em contacto direto com estes elementos cruciais da vida humana.

Antígona lamenta as desgraças que se abateram sobre a sua família, desgraças que não estava no seu controlo evitar e que a colocaram perante um dilema moral terrível: ou não cumprir a lei divina e deixar o corpo do seu irmão sem os devidos ritos fúnebres à mercê da voragem das aves de rapina e viver com esse remorso, ou não acatar as ordens do soberano e enfrentar a sua própria morte. O respeito pelas leis divinas e o vínculo afetivo que a liga ao seu irmão parece ser mais forte, ter mais valor para ela do que a obediência às ordens do soberano, mesmo que isso implique perder a própria vida. O conflito moral vivido por Antígona exhibe a tensão entre a lei divina e as leis ou determinações humanas. A sua recusa em acatar a ordem de não sepultar o irmão mostra como, enfrentando o risco da sua própria morte, se manteve fiel à lei dos deuses, garantindo assim descanso na morte ao irmão. Por outro lado, foram as desgraças que se abateram inexoravelmente sobre a sua família, em relação às quais nada podia fazer, que a conduziram à situação em que se encontra.

Nesta tragédia, as dimensões da sorte e da necessidade, do vínculo afetivo e do conflito moral entre valores de importância semelhante são como que eixos para a nossa reflexão moral. Os conceitos fundamentais de lei, amizade e fidelidade, que dão sentido à nossa vida individual e coletiva, são também centrais na "Antígona". Pensar filosoficamente a "Antígona" permite-nos compreender que a complexidade da nossa vida ética não se reduz a perspectivas como a deontológica de Kant e a utilitarista de Mill, que admitem apenas a existência de um único bem moral sobre tudo o resto. Os conflitos morais, que por situações fortuitas podem irromper na nossa vida e a que não nos podemos furtar, parecem não ter lugar nessas perspectivas.

Contrariamente às tragédias gregas, Bernard Williams⁷, na sua obra *The Sense of The Past*, diz-nos que a Filosofia Moral moderna se caracteriza pela sua preocupação em

⁷ É importante referir que para Bernard Williams, tal como para Nussbaum, a dimensão do trágico, entendido à luz dos poetas trágicos gregos, é um elemento essencial da sua filosofia

transmitir “boas notícias” sobre a condição humana. No caso da filosofia kantiana e utilitarista, segundo Williams, ambas optam por não considerarem relevantes as dimensões do acaso ou da necessidade para o pensamento ético: “(...)the very plain fact that everything that an agent cares about typically comes from, and can be ruined by uncontrollable necessity and chance is no part of their concern”. (Williams, 2006, p. 54). As Tragédias Gregas, pelo contrário, colocam diante de nós o horror que assola a nossa existência, a fragilidade da nossa condição, e confronta ideias como a de uma razão prática autossuficiente e imune às contingências da sorte, que teria apenas de obedecer à lei moral imutável e válida universalmente, como acontece na Ética de Kant, ou a de uma moral assente numa obrigação de produzir o máximo de felicidade possível (ou o mínimo de sofrimento), como acontece na Ética de Mill. Assim, o estudo destes textos não-filosóficos, em complementaridade com o estudo das Éticas de Kant e de Mill, pode desempenhar um papel importante na investigação no domínio da Ética Normativa e enriquecer a formação da nossa consciência moral.

1.5. O contributo de dois tipos de ficções literárias para o estudo da Ética

Como foi referido anteriormente, Bernard Williams, na sua obra *The Sense of The Past*, considera que a Filosofia, e em particular a Filosofia Moral se tem preocupado por transmitir ‘boas notícias’ sobre a condição humana. Segundo Williams, a Teodiceia Leibniziana ou a conceção teleológico-progressista de Hegel são exemplos deste interesse da Filosofia Moral em ser veículo de ‘boas notícias’. Mesmo a Filosofia Moral de Kant, quando desliga o plano da moralidade dos planos histórico e psicológico, considerando-o um reino do valor independente e incomparavelmente mais importante do que todos os outros, está na prática a defender que tudo o que acontece com impacto na vida humana que possa ser atribuído à necessidade ou ao acaso, ‘más notícias’ incluídas, não tem interesse para a Filosofia Moral, o que, só por si “(...) counts as an affirmation of good news, and it is more effective as such than any theodicy.”

moral. Por outro lado, entre os vários poetas trágicos gregos, Sófocles é o poeta que, segundo Williams, melhor ilustra o seu pensamento moral sobre o trágico.

(Williams, 2006, p. 54) Recordemos que nada do que aconteça no mundo e na vida do agente, por muito horrível que seja, pode diminuir o valor da boa vontade.

Procedendo deste modo, Williams sugere que a Filosofia Moral não está a cumprir a sua missão ao desviar a sua atenção do que, sendo fruto do acaso ou da necessidade e estando para lá do nosso controlo, tem inexoravelmente um real impacto na vida moral dos indivíduos e das comunidades. Por isso, defende que o uso no estudo da Ética de certas categorias de obras literárias, que o filósofo designa de “Dense Fiction” e “Stark Fiction”, ao mostrarem inesperados e trágicos eventos que alteram a vida dos envolvidos e que interpelam a consciência ética daqueles que os testemunham, contribui para a correção da tendência identificada na Filosofia Moral:

“One of their more obvious achievements, however, if not the most basic or important, is to offer a necessary supplement and suitable limitation to the tireless aim of moral philosophy to make the world safer for well-disposed people.” (Williams, 2006, p. 59).

Segundo Williams, o interesse da Ética na literatura era, tipicamente, instrumental, residia no facto de esta lhe fornecer exemplos de virtude e vício. A natureza desta relação, porém, alterou-se a partir do momento em que os assuntos morais começaram a apresentar para nós contornos mais difusos, mais indeterminados, a exigir novas abordagens, e nem os juízos morais inequívocos de outrora, nem as narrativas filosóficas leibniziana e hegeliana, com a perda da sua influência, puderam continuar a ser consideradas respostas suficientemente satisfatórias.

“In a world in which there are clear moral statements and plain *exempla*, the relation between the two⁸ will tend to be something like that of text to illustration, and the role of the fiction will be that of an efficient aid. Once a certain degree of ambiguity is reached, however, the fiction will come to do things that direct statement cannot do,

⁸ Aqui Williams está a referir-se à relação da Ficção tanto com a Vida Ética como com a Filosofia Moral.

and working through the fiction will itself represent an extension of ethical thought, and conceivably of ethical experience.” (Williams, 2006, p. 55)

Que tipos de ficções literárias poderão, em colaboração com as obras filosóficas, oferecer um contributo para a expansão do nosso pensamento e experiência ética? Em primeiro lugar temos as “Dense Fiction”, que seriam romances realistas. Estas obras, ao procederem a uma caracterização detalhada dos personagens, da sua posição social, do seu retrato psicológico, e ao oferecerem uma descrição do contexto social e histórico, proporcionam dados relevantes para uma leitura moral da situação mais rica e próxima da experiência quotidiana. Permitem-nos acompanhar como os processos de raciocínio prático se articulam com elementos emocionais levando o personagem a agir de uma certa maneira e a termos uma maior noção da densidade envolvida. Potenciam uma participação mais ativa da imaginação na procura por soluções para situações morais complexas.

O segundo tipo de obras literárias são as “Stark Fictions”, que teriam nas Tragédias Gregas, e em particular nas obras de Sófocles, o seu exemplo mais paradigmático. Nas tragédias que são “Stark Fiction”, segundo Williams, a estrutura e o estilo são tipicamente dirigidos para exibirem as operações do acaso e da necessidade. (Williams, 2006, p. 56) Um dos traços comuns nestas obras é a impressão que causa de que os projetos humanos são limitados, estão sempre sujeitos a desfechos inesperados e indesejados. O exemplo de “Stark Fiction” a que Williams recorre é a obra de Sófocles “As Traquínias”. Deianeira, infeliz no seu casamento com Heracles, apostada em recuperar o amor do seu marido ausente, prepara-lhe uma poção a partir do sangue do Centauro Nessus. Porém a poção não faz, como ela esperava, despontar o amor em Heracles, mas causa-lhe um horrível sofrimento que o deixa prostrado e prestes a morrer.⁹ O filho de Deianeira, Hyllus, informa a mãe da situação em que se encontra

⁹ Recordemos que, segundo Aristóteles, os personagens trágicos caem em desgraça, não por mau carácter, mas por errarem nas suas previsões e produzirem, com a sua ação, resultados contrários aos que esperavam produzir. Ver nota 3.

Heracles e do que provocara a sua poção e, Deineira, caída em desgosto, decide suicidar-se. Hyllus lamenta profundamente a indiferença dos deuses que, apesar de serem caracterizados como pais, permitiram todo este sofrimento acontecer por inação e indiferença.¹⁰ A situação deplorável em que se encontrava Hyllus e os seus companheiros, que partilhavam desse sentimento, contrasta com a vergonha atribuída aos Deuses¹¹. Não há nada que possam dizer como justificação da sua inação ou indiferença. A peça termina com “and there is nothing here that is not Zeus” que, de acordo com a leitura de Williams:

“(...) is not a comforting or explanatory remark: it registers only inexplicable necessity, a necessity which may indeed be ascribed to the activities of the gods, but if so, to gods who do not explain themselves or take any notice on the suffering that they bring about”. (Williams, 2006, p. 58)

Será a necessidade à qual estamos inelutavelmente submetidos a causa destes desastres ou será a falta de empatia, a indiferença? Será essa “má notícia”, isto é, a causa ser a necessidade inexorável, aquilo que a tragédia nos pode recordar ou impedir de esquecer face às “boas notícias” da Filosofia Moral? Mas se não podemos fazer nada para alterar o resultado a que as coisas fatalmente chegam, se não podemos culpar ninguém pelo sucedido, não será isso uma espécie de “boa notícia”? Não parece ter sido esse o entendimento de Hyllus. Não teria sentido fazer o lamento e acusação que fez se não acolhesse qualquer esperança de que o escutassem. Mas quando a causa do horror é a fraqueza ou maldade humana, como é comum acontecer na tragédia, então esse horror e os seus perpetradores devem ser denunciados sem hesitações por todos os que o testemunharam, independentemente do custo associado. Porém, como essa denúncia

¹⁰ É importante realçar que os deuses gregos devem ser entendidos como agentes antropomórficos, mas com poderes sobre-humanos. (Nussbaum, 1986, p. XXX)

¹¹ No mundo grego, o termo ‘vergonha’ era compatível com reações morais como indignação ou culpa. (Williams, 1993, p.90)

exige uma determinação e esforço superiores à contemplação dos horrores da existência, a causa de o horror ser a maldade ou fraqueza humana e não a necessidade pode ser vista como uma ‘má notícia’:

“(...) ‘stark fictions’ (...) challenge their audience to such difficult reflections on the causes of disaster: is the cause immutable necessity, or is it malice and folly? Where should we draw the line between the one and the other? We gain understanding from the subtle and frequently indeterminate way in which tragedies pose that question, and from the challenges they give us to confront the role of blameworthy agency even in something that seems natural as breathing”. (Nussbaum, 1986, p. XXXVI)

Continua a ser inegável que há incomensuráveis desastres que se devem a causas que não controlamos. Mas uma imensa quantidade deles, fome, pobreza, exploração, guerra, mortes que poderíamos evitar, destruição de ecossistemas, não obstante se apresentarem como fatalidades, são provocados, direta ou indiretamente pela maldade e fraqueza humanas. Precisamos por isso de modos mais inteligentes e de renovadas forças para nos opormos a eles. As tragédias poderão provocar em nós um reposicionamento da nossa visão do horror e elucidar-nos quanto à reação moral mais apropriada. A propósito da transposição da experiência trágica grega da necessidade para a nossa experiência moderna, Williams cita Benjamin Constant, escritor francês nascido no século XVIII:

“‘If you base a tragedy today on the *fatalité* of the ancients’, he wrote, ‘you will certainly fail...The public will be more moved by the struggle of an individual against the social structure that strips or garrots him, than by Oedipus pursued by destiny, or Orestes by the Furies’” (...) “Constant was concerned with the question of how to write a modern tragedy, but his remarks have implications for what it is to make ancient tragedy part of modern experience.” (Williams, 1993, p. 164)

2. A aplicação de textos literários na prática de ensino da Ética

Uma vez estabelecidos os fundamentos teóricos que justificam a utilização dos textos literários em Filosofia Moral, (em particular no estudo das duas teorias éticas, a deontológica de Kant e a utilitarista de Mill no Ensino Secundário), é chegado o momento de, neste capítulo, tentar descrever e examinar criticamente a experiência educativa que resultou da utilização em sala de aula desses textos. Para tal, a análise de três aulas (50 + 90 + 50 minutos) focar-se-á em particular (1) nos textos literários que foram utilizados, (2) na estratégia escolhida para a sua utilização e (3) nos modos de avaliação escolhidos.

Primeiramente, porém, gostaria de assinalar alguns elementos formais das narrativas que poderão orientar a seleção e utilização prática dos textos literários em contexto de sala de aula no sentido de maximizar o seu impacto educativo.

2.1. Características formais das histórias relevantes para a utilização de textos literários em contexto de sala de aula

Tipicamente as histórias constituem unidades narrativas. Ao contrário de outras narrativas, nas histórias há um início, um meio e um fim. No início das histórias, tipicamente e de forma mais ou menos clara, é descrita alguma situação ou acontecimento num certo lugar e num certo tempo que envolve algum problema que será posteriormente posto em ação e desenvolvido numa fase posterior da história. Nas boas histórias, esse problema cria uma expectativa no leitor, uma curiosidade em saber como será desenvolvido no meio e resolvido no final. Há uma ligação entre início e fim da narrativa pela expectativa inicial que o problema cria e a sua resolução no final da história. A esta característica formal, Kieran Egan, na sua obra *O uso da Narrativa como Técnica de Ensino*, designa de *ritmo da história*. (Egan, 1994, p.37) Além disso, o problema fornece também um princípio de organização de tudo o que sucede na história, funcionando como um eixo à luz do qual os vários incidentes e ações se encadeiam e são interpretados. Os incidentes e ações que não tenham uma relação descortinável com o problema ou que pareçam pouco relevantes para o seu desenvolvimento ou resolução, deixam por isso de ser significativos para o que importa

na história, isto é, a promoção do ritmo da história. Temos assim com esta noção de ritmo da história um princípio de coerência e um critério de seleção dos acontecimentos e ações que devem ou não ser incluídos nela. É claro que podemos encontrar exemplos de obras que contêm extensas passagens com descrições de paisagens humanas ou naturais, descrições de incidentes ou de ações que nos parecem desligadas da linha central da narrativa delineada pelo problema, sem que isso implique imediatamente que as consideremos más obras. Porém, é natural pensarmos que na medida em que essas passagens pareçam desviar-nos do que importa para o desenvolvimento e resolução do problema, a nossa atenção se disperse, o estímulo criado pela expectativa, que nos mantém ligados à história desde o início e interessados em querer saber mais, se desvaneça.

Creio ser proveitoso o paralelismo entre esta característica formal do ritmo da história e o modo como selecionamos e utilizamos os textos literários em aula juntamente com os textos filosóficos. Considero que a noção de ritmo da história fornece um critério para a nossa escolha dos textos literários e um roteiro para o modo como os podemos utilizar eficazmente numa aula sobre Ética, de maneira a potenciar uma aprendizagem significativa por parte dos alunos. O texto escolhido deverá colocar o aluno perante um determinado problema moral, sensibilizá-lo para a sua importância e estimulá-lo a investigar mais sobre ele para o tentar resolver.

Outra característica formal tipicamente presente nas histórias que creio ser útil considerar para a seleção e utilização dos textos literários em contexto de aula é a que Kieran Egan designa de *oposições binárias* (Egan, 1994, p. 39). Mais presentes nas histórias infantis, as oposições binárias fazem parte da estrutura da história, funcionando como critérios de seleção e organização de acontecimentos, ações e personagens colocando-as em cada um dos polos que constituem a estrutura que subjaz à história.

“Estas oposições binárias servem como critérios para a seleção e organização do conteúdo da história, e constituem o fio condutor ao longo do qual a história se desenvolve.” (Egan *Ibidem*)

A seleção dos incidentes e ações dos personagens que nos são narrados é determinada pela posição que ocupam na oposição binária: se um personagem é representado como a personificação da coragem, os valores que encarna, as ações que executa e incidentes que ocorrem com ele servem para mostrar o lugar que ocupa na oposição binária, por exemplo, coragem / covardia. Por outro lado, uma vez estabelecida a estrutura de oposição binária e a posição que nela ocupam os vários incidentes e ações que vão sucedendo, passamos a dispor de um fio condutor para compreendermos e enquadrarmos os seguintes desenvolvimentos da história.

Esta estrutura de oposição binária subjacente à história poderia funcionar como uma abordagem inicial aos textos literários com os alunos no estudo de um determinado conteúdo em Ética. Pela leitura de certas histórias podemos observar, por exemplo, personagens que dão corpo a conflitos entre valores morais, desacordos ou disputas entre perspectivas éticas distintas, ou podemos até contrastar a posição ética assumida no texto com a que é defendida por um dos filósofos estudados. Esta abordagem binária no modo como preparamos o uso de certos textos literários, desde que encarada como abordagem inicial, poderá contribuir para que os alunos tenham uma experiência de aprendizagem mais envolvente, mais substantiva dos conteúdos da Ética. Mas importa enfatizar que deve ser apenas uma abordagem inicial. Em muitos casos se nos limitássemos a uma estrutura binária estaríamos a subaproveitar a riqueza que podemos extrair dos textos e obteríamos com o seu uso apenas uma compreensão superficial dos conteúdos da Ética. É provavelmente sedutora a ideia de que podemos julgar sem hesitações, como boas ou más, morais ou imorais, louváveis ou moralmente condenáveis certas condutas, de acordo com as intenções que estiveram na sua origem e com as consequências que resultaram delas. Mas os dilemas morais, por exemplo, mostram-nos que as nossas convicções morais podem ser simplistas e falíveis, forçando-nos a uma reflexão mais cuidada, a colocarmo-nos no lugar daquele que enfrenta o dilema e imaginarmos como escolheríamos atuar, que bens não estaríamos dispostos a comprometer e que danos na vida dos envolvidos estaríamos dispostos a aceitar.

“As Diamond suggests, the ability to make imaginative leaps is not one that modern analytic philosophers are trained or encouraged to develop. On the contrary. But it is something philosophy needs.

As well as activating this, many literary texts highlight complexities involved in looking through different eyes, whether one’s own eyes, altered, or someone else’s. Our language often screens these from view. We speak of ‘putting myself in your shoes’, as if I remained the same old me, with different footwear; or of ‘reversing perspectives’, or ‘seeing it from your point of view’ as if it were basically a matter of standing on a different spot. Literature often suggests, rather, that it is a matter of imaginatively becoming a different I: a changed self, a different character, (...), other values and beliefs, another sense of reality (...), and with consequent new conceptual and perceptual abilities as well.” (Adamson, 1998, p. 90)

A abordagem binária serve como um enquadramento inicial para posteriormente passarmos a leituras mais aprofundadas que nos convidem a colocarmo-nos no lugar do outro, a vermos o caso de uma perspectiva que não a nossa, não para voltarmos à posição inicial de onde partimos, mas para procedermos a um exame crítico das nossas crenças morais e a um enriquecimento dos conceitos que usamos de modo a expandirmos a visão que temos da nossa vida ética.

Da leitura aprofundada dos textos procurar-se-á também enfatizar a dimensão interpessoal e coletiva da Ética, concebendo-a não como um assunto exclusivamente da esfera privada do agente fechado sobre si mesmo, mas como um assunto que nos envolve a todos como comunidade e que exige a cada um nós disponibilidade genuína para considerarmos a perspectiva do outro.

Este ponto permite-me passar para a consideração de outro aspeto presente nas histórias e que creio ser relevante para a utilização de textos literários na prática de ensino da Ética. Refiro-me à dimensão afetiva das histórias. Em boa medida as histórias, a par de comunicarem significados, de nas suas construções narrativas mostrarem realidades sociais próximas ou distantes de nós no espaço e no tempo, comunicam e suscitam respostas afetivas. Esta dimensão afetiva foi subestimada ou relegada para

segundo plano pelas técnicas e práticas de ensino mais tradicionais. De acordo com Kieran Egan:

“As técnicas de ensino dominantes, de acordo com os modelos de planificação e pesquisa existentes, resultam numa atividade altamente lógica e estritamente racional. Nesta perspetiva, a educação é uma área onde há pouco espaço para a nossa vida emocional.” (Egan, 1994, p. 41)

Mas seria um erro pensar que para superarmos as limitações das ‘técnicas de ensino dominantes’ teríamos de entregar-nos a uma técnica de ensino oposta, assente predominantemente num apelo às emoções. Em alternativa, o modo como utilizamos os textos literários no ensino da Ética pode desempenhar o papel de reequilibrar as capacidades cognitiva e afetiva que os alunos desenvolvem na sua aprendizagem, ao chamar a atenção para o elemento afetivo presente no texto e para as respostas afetivas que suscita como parte integrante, juntamente com a capacidade cognitiva, de uma experiência de aprendizagem significativa: “Interpretamos uma história afetivamente ou cognitivamente? Bem, sem dúvida, as duas dimensões atuam em conjunto. Não somos formados por duas partes separadas.” (Egan, 1994, p. 42)

O modelo dominante nos currículos, bem como nos projetos de investigação educacional, tendem a suprimir os aspetos afetivos da aprendizagem. Consequentemente, têm sido construídos apenas com base numa das dimensões das capacidades da criança. Uma possível contribuição “(...) que pode resultar de uma adequada utilização das histórias no ensino “(...) será um maior equilíbrio nas capacidades de aprendizagem que se mobilizam”. (Egan *Ibidem*) Uma utilização eficaz de textos literários no ensino da Ética que mobilize as capacidades afetivas dos alunos para a aprendizagem deve atender aos modos como “(...) as histórias nos envolvem afetivamente”. (Egan *Ibidem*).

Em primeiro lugar nas histórias narram-se os sentimentos que os personagens têm sobre outros personagens, sobre certas ações, certos acontecimentos, certas

experiências que têm ou sobre si mesmos. A matéria relacionada com o que sentem os personagens a respeito das mais variadas coisas não só ocupam um lugar proeminente nas histórias, como também indicam ao leitor o sentido a dar a determinado passo da obra. Sem esse elemento emocional ou afetivo a compreensão de determinada parte da obra ou da obra como um todo ficaria comprometida. Os sentimentos que um personagem tem acerca de uma certa ação ajudam-nos não só a entender a sua importância para os personagens envolvidas e para o conjunto da história, mas também esclarecem o seu ponto de vista moral, a forma como eticamente se posiciona a respeito dessa ação. Os sentimentos de um personagem desempenham também um papel no seu processo de decisão e ajudam-nos a compreendê-lo de forma mais significativa. Os motivos que inspiram determinadas ações ou comportamentos estão impregnados de elementos emocionais. Na obra *Crime e Castigo* vemos que a decisão de Raskolnikov de assassinar a penhorista teve como propósito roubar-lhe os seus bens, mas o ódio visceral que ela lhe inspirava estiveram também na origem da sua tomada de decisão.

O último ponto sobre o modo como as histórias nos cativam afetivamente relaciona-se com a característica que destacamos no início desta subunidade: ritmo da história. A forma como a história tipicamente se encontra estruturada pode provocar no leitor, com a expectativa de ver que desenlace será dado ao problema inicialmente delineado, uma poderosa impressão afetiva, que se expressa no seu querer saber mais insatisfeito até à resolução final. A expectativa de que no final da história obteremos a resposta aos seus enigmas, aos seus episódios mais incompreendidos, e como tudo isso se articulará para resolver o conflito inicial constitui um poderoso incentivo. Ao contrário do que sucede na vida real e na aprendizagem, nas histórias contamos com um final. Por isso é preciso rejeitar a ideia de que à semelhança do que acontece normalmente nas histórias obteremos uma resposta definitiva para as nossas questões morais mais complexas no final da aula ou da unidade. Considero, porém, que as características formais das histórias podem fornecer pistas para uma utilização eficaz dos textos literários no Ensino da Ética, e a sua eficácia depende também de sermos capazes de estruturar a aula tendo em conta a satisfação final da expectativa, fornecendo as respostas mais fundamentadas ao problema colocado no seu início.

2.2. Como utilizei os textos literários no ensino da Ética em sala de aula

Passarei agora à exposição da forma como foram utilizados os textos literários em três aulas de 50 + 90 + 50 minutos.

Mas antes, uma breve nota sobre o modo como preparei e executei as minhas aulas ao longo do estágio. A minha proposta de investigação foi aplicada no âmbito da minha atividade de estágio realizada na Escola Secundária Sá Miranda com a turma 10º 01. Na preparação de todas as aulas ao longo do estágio procurei que, a par dos momentos de exposição de conteúdos, fossem incluídas atividades diversificadas como a leitura, atividades de pesquisa e escrita, análise rigorosa dos conceitos e argumentos das diferentes teorias. Os debates, devidamente delimitados e organizados segundo regras claras, onde os alunos puderam exercitar a sua capacidade de escuta e argumentação, de desenvolverem uma cultura de respeito e entreajuda, foram momentos de enorme valor pedagógico. Além de textos filosóficos e literários, houve lugar à visualização de conteúdos audiovisuais adaptados aos objetivos pedagógicos delineados para cada uma das regências. Na execução das aulas tive o cuidado de criar um ambiente propício à aprendizagem, colocando frequentemente questões e suscitando a discussão de ideias nos momentos oportunos. A colocação de questões por parte dos alunos e os pedidos de esclarecimento de conteúdos foi sempre incentivado. Tentei estimular e desenvolver as competências eminentemente filosóficas da problematização, da argumentação e conceptualização.

Na preparação e execução das aulas onde foram utilizados os textos literários procurei aplicar as orientações didáticas delineadas no subcapítulo anterior, ou seja, aproveitar as características formais presentes na história para maximizar a eficácia no uso dos textos literários para uma aprendizagem significativa da Ética.

Os textos utilizados¹² nas aulas foram retirados da obra *A Peste* de Albert Camus e da obra *Crime e Castigo* de Fiódor Dostoievski. Considero que estas obras, pelo modo como

¹² Ver anexos 3, 4 e 5.

os autores usam as distintas formas discursivas na expressão do conteúdo, (a narração da sequência dos eventos, a descrição da vida interna e externa dos personagens, dos espaços, os diálogos entre os diferentes personagens e a argumentação), bem como pelos temas que exploram, torna-as especialmente aptas para a sua utilização na aprendizagem da Ética.

Na primeira dessas aulas o texto literário escolhido teve como propósito abordar a crítica apontada à Ética de Kant sobre o espaço dado às emoções. No Manual do Aluno, essa crítica diz que: “Ao considerar que para agir moralmente temos de nos abstrair de todas as nossas inclinações e agir segundo o imperativo categórico ditado pela razão, a ética kantiana parece esvaziar a moralidade de algumas emoções que lhe estão frequentemente associadas, como a compaixão, a simpatia e o remorso”, e após considerar que é implausível supor que esses sentimentos não desempenham nenhum papel na vida moral, conclui que “(...) se a ética kantiana não deixa espaço para esse papel, então temos de reconhecer que isso é uma limitação dessa teoria.” (Gama, A., Faria, D., Veríssimo, L., 2021, p. 230)

O texto utilizado¹³ narra o episódio dos últimos instantes de vida do pequeno Jacques, infetado pela peste, seguido da comunicação da sua morte ao pai da criança. Seguindo o protocolo para os casos de pessoas infetadas, a criança fora internada e era acompanhada apenas pelo médico e pelo seu assistente, neste caso o assistente era Tarrou. Num primeiro momento o texto descreve o sofrimento atroz por que passou o pequeno Jacques até ao instante da sua morte. No momento seguinte, Tarrou ouve do pai da criança a expressão do único desejo que ainda o poderia consolar:

“_ Espero (...) que o Jacques não tenha sofrido muito.

Era a primeira vez que Tarrou lhe ouvia pronunciar o nome do seu filho e compreendeu que alguma coisa tinha mudado. (...)

¹³ Ver anexo 3.

_Não - disse Tarrou -, não, verdadeiramente não sofreu.” (Camus, 1998, p. 183)

Após leitura silenciosa do excerto, pedi a um aluno que procedesse à leitura do texto para a turma. Seguidamente propus aos alunos que respondessem por escrito à questão que acompanhava o texto. Nessa questão os alunos teriam de tomar posição relativamente à avaliação moral que a ética kantiana faria da conduta de Tarrou e justificá-la. Após responderem, pedi aos alunos que partilhassem com a turma a sua resposta para então passarmos à discussão que se seguiu. Os alunos estavam motivados para partilharem as suas posições e, em geral, foram capazes de as apresentar de uma forma justificada.

No início da discussão foi formulado o problema ético: deveria o fundamento da moralidade assentar exclusivamente na razão? Há algum lugar para as emoções na moralidade? A discussão que se seguiu centrou-se na dificuldade que o caso narrado no excerto colocava à teoria kantiana. As posições dividiram-se, apesar de haver uma maioria que considerava fazer pouco sentido a ideia de que, para agirmos moralmente neste caso, teríamos de obrigatoriamente dizer a verdade e negligenciar o sofrimento que isso provocaria no pai. A sua posição era a contrária, isto é, que o que seria moralmente correto fazer neste caso era evitar o sofrimento desnecessário, mesmo se para isso tivéssemos que recorrer à mentira. Algumas das posições favoráveis à obrigatoriedade de dizer a verdade invocaram a necessidade de obedecer ao imperativo categórico ou lei moral, argumentando que não poderíamos consistentemente querer que todos mentissem. Outros, igualmente favoráveis à necessidade de dizer a verdade no caso em apreço, justificavam a sua posição dizendo que, ao colocarem-se na situação daquele pai, preferiam saber a verdade independentemente do custo emocional que daí resultasse; outros ainda, pesando de um lado o sofrimento que provocariam ao dizerem a verdade e, do outro, o sentimento de remorso resultante de mentirem a um pai sobre os momentos finais do seu filho, preferiam evitar o remorso e dizer a verdade. Ou seja, as posições divergiram e as argumentações que usaram foram também distintas. Todos reconheceram, todavia, o conflito moral que a situação descrita no texto literário suscitava.

Foi muito gratificante constatar que a experiência pedagógica com a utilização do texto literário foi em geral positiva, que levou os alunos a refletirem criticamente sobre um dos traços principais da ética kantiana e que contribuiu para uma discussão informada e viva, em que todos quiseram participar ativamente.

Na segunda aula em que utilizei o texto literário abordámos a teoria ética de Mill, em particular o modo agregacionista como calcula a felicidade. Segundo a teoria utilitarista de Mill, a ação moralmente correta é aquela da qual resulta o maior total de felicidade agregada, independentemente da forma como se encontra distribuída pelos sujeitos afetados pela ação.

A estrutura desta aula foi semelhante à anterior. Primeiramente os alunos procederam a uma leitura silenciosa do texto¹⁴ seguida da sua leitura em voz alta para a turma. Sempre que necessário, auxiliava a interpretação do texto fornecendo alguma informação adicional sobre o contexto em que se desenrolava a história, esclarecendo alguma expressão ou algum termo. No momento seguinte, propunha aos alunos que respondessem por escrito às questões que acompanhavam o texto. Uma vez finalizada esta atividade, pedia aos alunos que partilhassem as suas respostas com a turma para, finalmente, abrirmos a discussão.

A primeira das questões que acompanharam o texto, pedia aos alunos que avaliassem moralmente a conduta do médico Rieux à luz da teoria utilitarista de Mill, nomeadamente a sua recusa em passar o certificado ao jornalista Rambert. Na segunda questão os alunos deveriam responder se a acusação que Rambert faz ao médico era justa de um ponto de vista utilitarista. Rambert acusara o médico Rieux de viver numa abstração, de falar a linguagem da razão e de não se preocupar com o sofrimento dos que estavam separados dos seus entes queridos quando contribuiu para a decisão de encerrar a cidade. Todos os alunos concordaram com a ideia de que, de um ponto de vista utilitarista, a conduta do médico Rieux é moralmente correta. A maioria das justificações salientou que o sofrimento de Rambert era inferior ao risco de infeção de

¹⁴ Ver anexo 4.

outras pessoas caso abandonasse a cidade, contribuindo assim para uma propagação da doença e um aumento exponencial do sofrimento. No cálculo global, a opção por não permitir a sua saída era a que uma moral utilitarista aprovaria. Quanto às acusações que Rambert dirigiu ao médico, os alunos coincidiram em considerá-las injustas de uma perspectiva utilitarista. Consideraram que o médico pensou na felicidade geral ao agir como agiu, e que mesmo que tivesse tomado em consideração o sofrimento dos outros, a decisão que tomou seria igualmente aquela que a moral utilitarista ditaria.

Antes de iniciar a discussão, esclareci o problema associado com o modo agregacionista como a teoria utilitarista calcula a felicidade: o problema da separação entre indivíduos. (Gama, A., Faria, D., Veríssimo, L., 2021, p. 207) Para a teoria utilitarista, a ação correta é aquela que produz o máximo de felicidade agregada, independentemente do modo como se encontra distribuída. A distribuição da felicidade não é importante para o padrão utilitarista. O critério de moralidade que o padrão estabelece é que uma conduta será comparativamente melhor que as alternativas se, descontando o sofrimento à soma dos prazeres que dela resultam, produzir um total maior de felicidade. Ora, ao aceitarmos o agregacionismo, segundo Rawls, um dos críticos mais influentes do Utilitarismo, estaremos a assumir que:

“Não há, pois, razão para que, em princípio, os maiores ganhos de alguns não compensem as perdas, comparativamente menores, de outros; ou, mais importante, para que a violação da liberdade de alguns não possa ser justificada por um maior bem partilhado por muitos”. (Rawls, 2001, p. 43)

Os alunos foram capazes de discutir as visões conflitantes expressas no texto e aproveitá-las para examinarem criticamente o agregacionismo da teoria utilitarista. Como referi anteriormente, a ideia de felicidade geral, personificada pelo médico Rieux, mereceu maior concordância junto dos alunos. Contudo, embora num contexto de epidemia como aquele onde decorre a ação da história por vezes justificar medidas limitadoras da liberdade individual, não quis perder a oportunidade de discutir com os

alunos que uma moralidade utilitarista pode tornar-se problemática para a salvaguarda de valores fundamentais como a dignidade humana. Frente a uma visão utilitarista do interesse geral, foi enfatizada a importância de protegermos a inviolabilidade dos direitos fundamentais do indivíduo, e que nem tudo se justifica moralmente na promoção desse interesse.

Os alunos, mais uma vez, envolveram-se ativamente, contribuindo construtivamente para a discussão, respeitando as posições divergentes.

Na terceira aula o texto¹⁵ utilizado foi retirado da obra *Crime e Castigo*. Tratou-se de uma aula de preparação para a ficha de avaliação sobre as duas perspectivas éticas estudadas, pelo que a utilização do texto teve como propósito permitir rever parte da matéria que iria ser objeto de avaliação.

Primeiramente os alunos procederam à leitura silenciosa do texto. Após essa leitura, seguiu-se a reposta por escrito à questão que o acompanhava. Esta pedia uma resposta em três partes: 1º os alunos tinham de identificar o problema filosófico envolvido no texto; 2º, teriam de apresentar a perspectiva ética de Kant e de Mill relativamente ao problema em causa; 3º teriam de apresentar a sua posição em relação ao problema de forma clara e argumentada.

Alguns alunos foram capazes de identificar o problema filosófico envolvido no texto e de o formular. Em geral foram também capazes de expor as perspectivas éticas de Kant e Mill relativamente ao problema em causa e de, à luz das respetivas perspectivas, avaliar moralmente a conduta sugerida no texto pelo personagem do estudante. Os alunos que não conseguiram por falta de tempo responder por escrito à questão que acompanhava o texto, tiveram a oportunidade de participar no momento de correção que se seguiu¹⁶.

A correção foi feita em conjunto com a turma. De uma forma organizada, pedi a diferentes alunos que partilhassem com a turma a resposta que deram a cada uma das partes da questão. Esta estratégia permitiu-me avaliar as respostas que os diferentes

¹⁵ Ver anexo 5.

¹⁶ Ver sugestão de resposta no anexo 6.

alunos iam facultando e, juntamente com a turma, corrigir erros e imprecisões. A turma mostrou-se empenhada em todas as tarefas e participou com entusiasmo em todos os momentos da aula.

Finalmente, outro aspeto que considero importante destacar das aulas onde foram utilizados os textos literários é a avaliação. No exercício da avaliação procurei verificar a aquisição e desenvolvimento das competências filosóficas, em particular se os alunos formulavam e compreendiam a relevância dos problemas em estudo; se eram capazes de analisar e avaliar argumentos, bem como de construir os seus próprios argumentos de uma forma sólida; e se examinavam e discutiam criticamente as teorias em estudo, seus principais conceitos e argumentos. Os meios de avaliação utilizados foram: (1) perguntas orais frequentes, através das quais os alunos eram questionados sobre o problema envolvido no texto e suas principais ideias, bem como as consequências para a consideração do problema filosófico, argumento ou conceito de que nos ocupávamos; (2) a realização de discussões, onde era possível observar, por um lado, a compreensão que tinham dos argumentos e conceitos filosóficos e, por outro, a consistência dos argumentos que os alunos construía para fundamentar as suas posições; (3) a realização de debates onde pude verificar as atitudes filosóficas, como a disponibilidade para uma escuta atenta e exame crítico das ideias em confronto, o respeito pelo outro, a rejeição de uma postura dogmática e a predisposição para alterar posições iniciais e; (4) a resposta escrita às questões que acompanhavam os textos literários, onde procurava averiguar se os alunos eram capazes de aplicar os conhecimentos filosóficos na compreensão dos problemas e ideias expressas nos textos.

Estes meios permitiram-me realizar, com a objetividade possível, uma avaliação formativa dos alunos.

2.3. Avaliação da prática

No subcapítulo anterior expus o modo como foram utilizados os textos literários em sala de aula. É chegado agora o momento de avaliar a prática de ensino que desenvolvi, em particular se a utilização complementar de textos literários no ensino das duas perspetivas éticas estudadas no ensino secundário, a teoria ética de Kant e a teoria ética

de Mill, se traduziu numa experiência com valor pedagógico e contribuiu significativamente para a aprendizagem dos alunos dos conteúdos lecionados.

O exercício de avaliação desta proposta de ensino assentou em duas estratégias: a observação e inquirição direta dos alunos, e a realização de um questionário.

Foi possível verificar que no conjunto das aulas os alunos estavam em geral entusiasmados com a utilização de textos literários. A experiência era nova¹⁷ para a maioria deles e, a somar à novidade, pude constatar a surpresa com que acolheram a proposta. Mesmo os alunos que ao longo do ano letivo foram manifestando um desinteresse crescente pela matéria e pelas atividades realizadas na sala de aula, ganharam uma motivação extra ao poderem participar numa experiência, alternativa à tradicional, de aprender filosofia. Nestas aulas, como em todas as outras, procurei desenvolver estratégias, propor atividades que estimulassem a curiosidade dos alunos por saber mais, compreender melhor. Tive sempre a preocupação de nas atividades propostas contribuir para a inclusão de todos os alunos, para a participação de todos, dos mais tímidos àqueles para quem a língua portuguesa pode ser um obstáculo.

O interesse que os alunos manifestaram, no conjunto das três aulas, pela utilização de textos literários deveu-se, segundo eles, precisamente ao facto de permitirem uma aprendizagem mais dinâmica, com atividades diversificadas, distinta de modelos tradicionais de ensino em que se sentem recetáculos da matéria comunicada pelo professor. Um dos aspetos importantes que contribuiu para uma renovada motivação para a aprendizagem, segundo os alunos, foi o facto de os textos permitirem a aplicação das perspetivas filosóficas estudadas a casos concretos de sujeitos em situações concretas, que revelavam a complexidade envolvida nas escolhas de vida de agentes como nós, em confronto com as quais as ideias filosóficas principais podiam ser esclarecidas, exploradas, testadas, os seus limites expostos. Outro aspeto positivo realçado pelos alunos foi o exercício da leitura e escrita, que consideram importantes para o seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. Mas sem dúvida a atividade que mais

¹⁷ Ver no anexo 8 a resposta à questão 3.

os estimulou e aquela cujo impacto pedagógico mais valorizaram foi o debate de ideias. Consideram que os debates enriquecem a aprendizagem pela partilha de ideias, por estimularem o interesse por uma argumentação cuidada, sustentada em razões sólidas. Simultaneamente incentiva-nos à procura das melhores respostas para os problemas e ao esforço por as apresentar de uma forma rigorosa e convincente. Promove a ideia de aprender em conjunto, de aprender com o outro. Muito gratificante foi, porém, ouvir os alunos dizerem que a utilização dos textos literários no estudo da Ética os deixou a pensar. Sem dúvida anedótica é a experiência de, depois do toque de saída, alunos dirigirem-se a mim para darmos continuidade à discussão de ideias.

O questionário¹⁸ que realizei é anónimo e composto de 10 questões de escolha múltipla e 3 questões de resposta por escrito. Obtive respostas de 24 estudantes, todos a frequentar o 10º de escolaridade com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. O questionário permitiu-me avaliar de uma forma objetiva o plano e execução das aulas onde foram utilizadas as obras literárias.

A primeira questão que queria analisar perguntava aos alunos se já tinham usado obras literárias nas aulas de Filosofia para estudar conteúdos da Ética. Queria perceber com esta questão se os alunos tinham alguma experiência anterior com a utilização de obras literárias no estudo da Ética em sala de aula. Talvez surpreendentemente, 8 estudantes responderam que tiveram anteriormente essa experiência; para os restantes 16 era a primeira vez que obras literárias eram utilizadas nas aulas de Ética.

A seguinte questão, dirigida àqueles que responderam afirmativamente à questão anterior, perguntava quantas vezes isso tinha sucedido, em quantas aulas e, caso recordassem, pedia-lhes que indicassem o título dessas obras. A esta questão 3 estudantes responderam que não se recordavam, 4 que tinham usado 6 vezes, 1 aluno que tinha usado 2 vezes e 1 aluno que, apesar de não indicar o número de vezes, indica 3 títulos de obras. De assinalar que os alunos que indicaram que usaram 6 vezes, não conseguiram indicar o título de qualquer obra, tal como o estudante que respondeu que

¹⁸ Ver anexo 7.

tinha usado 2 vezes. De assinalar também a resposta do estudante que informou que em 3 ocasiões foram usadas obras literárias na disciplina de Filosofia para o estudo da Ética: os títulos indicados são de obras filosóficas. Por fim, na resposta do estudante que, sem indicar o número de vezes em que obras literárias foram utilizadas, menciona, contudo, o título de 3 obras, podemos constatar que 2 delas são de facto literárias, mas o título de uma delas indica que se trata de uma obra filosófica. As 2 obras literárias nomeadas são precisamente aquelas que usei nas minhas aulas, e das 3 obras filosóficas indicadas, 2 são justamente as obras dos filósofos cujas perspectivas éticas estudámos: *A Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e *Utilitarismo*. Estes dados inconsistentes parecem permitir concluir que, ou a experiência que tiveram não foi suficientemente esclarecedora, ao ponto de confundirem obras literárias com filosóficas, ou não foi de todo relevante, visto a maioria não se recordar do título de nenhuma obra. É possível também, pelos títulos das obras que indicam, que os estudantes não tenham entendido a questão de forma clara, isto é, que tenham pensado que a questão se referia à experiência tivéramos e não a uma experiência anterior a essa.

A seguinte questão, agora sim focada na nossa experiência, perguntava se os alunos reconheciam alguma vantagem na utilização dos textos literários para a compreensão da teoria ética de Mill. A questão foi colocada nos seguintes termos:

A utilização do texto literário ajudou-te a compreender melhor a teoria utilitarista de John Stuart Mill?

Como se pode verificar no seguinte gráfico, mais de dois terços dos estudantes considera que a utilização os ajudou, menos de um terço dos estudantes considera que ajudou de forma significativa e nenhum estudante considerou que a utilização das obras não o tenha ajudado.

Figura 1¹⁹

¹⁹ Ver anexo 8, questão 5

5. A utilização do texto literário ajudou-te a compreender melhor a teoria utilitarista de John Stuart Mill?

● Sim, bastante.	7
● Sim, de certo modo.	17
● Pouco me ajudou.	0
● Não me ajudou.	0



Fonte:

https://forms.office.com/Pages/AnalysisPage.aspx?AnalyzerToken=Q21oE20QQFfTNfhb8ofaiY0f1Ss7iLpH&id=yBuCt8xne0S1eYL3hUF0_N8NW-bUCXJLj3miDUBP3OIUMzVTUUXtjZDR0ZXSk05OFhVMkNBQlI3Ry4u

Os resultados são sensivelmente melhores na resposta à seguinte questão, semelhante à anterior, em que se pretende saber se consideram que houve benefício para a compreensão da ética kantiana com a utilização de obras literárias: 8 estudantes consideraram que o benefício foi significativo.

Ainda que os dados sejam manifestamente positivos, não havendo nenhum aluno que considerasse não haver benefício na utilização de obras literárias para a compreensão de ambas as perspetivas éticas estudadas, creio que merecerá alguma reflexão o facto de mais de um terço da turma não achar que o benefício tenha sido significativo e considerar que há apenas um benefício moderado. Uma explicação plausível poderá ser o número de aulas em que as obras foram utilizadas. É natural considerar que esse facto não tenha permitido uma exploração mais aprofundada das obras. Porém, isso não indica de modo nenhum que a utilização das obras literárias no ensino da Ética tenha um impacto apenas moderado nas aprendizagens dos alunos, antes sugere que uma utilização que permita um trabalho com as obras mais prolongado no tempo poderá produzir resultados ainda mais positivos. Mas os dados obtidos com as seguintes questões permitirão tirar conclusões mais sustentadas.

A questão 7²⁰ do questionário pretendia averiguar se os estudantes consideraram haver benefício na utilização de textos literários para a comparação das duas teorias éticas estudadas. Os resultados obtidos foram iguais aos da questão anterior. Também nesta questão, 8 estudantes consideraram que a ajuda dos textos literários na comparação das duas perspectivas éticas estudadas foi significativa, e os restantes consideraram que essa ajuda foi apenas moderada. A leitura que faço destes resultados é idêntica à que fiz a propósito dos resultados da questão anterior.

A questão 8, mais dirigida ao benefício que certas características dos textos literários podem ter para a compreensão da dimensão ética do agir, foi colocada nos seguintes termos:

As situações em que se encontravam as personagens e as decisões que tomaram ajudaram-te a compreender melhor a dimensão ética do agir humano?

Os resultados, como se pode verificar no gráfico seguinte, melhoraram substancialmente:

Figura 2²¹

8. As situações em que se encontravam as personagens e as decisões que tomaram ajudaram-te a compreender melhor a dimensão ética do agir humano?

● Sim, bastante.	11
● Sim, de certo modo.	13
● Pouco me ajudaram.	0
● Não me ajudaram.	0



Fonte:

https://forms.office.com/Pages/AnalysisPage.aspx?AnalyzerToken=Q21oE20QQFfTNfhb8ofaiY0f1Ss7iLpH&id=yBuCt8xne0S1eYL3hUF0_N8NW-bUCXJLj3miDUBP3OIUMzVTUUXtTjZDR0ZXSk05OFhVMkNBQIi3Ry4u

²⁰ A formulação desta questão baseou-se nas Aprendizagens Essenciais de Filosofia do 10º Ano.

²¹ Ver anexo 8, questão 8

A explicação destes resultados, pelo menos em parte, estará no que referi no subcapítulo anterior a propósito dos aspetos que os alunos mais valorizaram nas aulas de ética em que foram utilizados textos literários.

As situações concretas, que impõem aos personagens a necessidade de fazerem escolhas moralmente difíceis, dão substância à aprendizagem das teorias e conceitos abstratos dos filósofos. Por outro lado, por revelarem a complexidade envolvida na nossa vida moral, constituem verdadeiros testes para essas teorias, em relação aos quais têm de demonstrar a sua resistência e adequação.

A questão 9 procurava averiguar se a utilização dos textos literários tinha contribuído para um maior envolvimento dos alunos nas aulas sobre Ética. Foi colocada nos seguintes termos:

Sentiste-te mais envolvido nas aulas de Filosofia dedicadas ao estudo da Ética por trabalharmos com textos literários?

Os dados obtidos (16 estudantes indicaram que sim, se sentiram mais envolvidos, 7 estudantes responderam que se sentiram muito mais envolvidos e 1 estudante declarou que não se sentiu mais envolvido), são animadores, mas devem animar sobretudo para continuar a trabalhar no sentido de aperfeiçoar a técnica, ser mais criativo e inovador na sua aplicação em cada aula, promover ainda mais o envolvimento de todos os estudantes, principalmente daqueles para quem a Filosofia é uma atividade sem nenhuma aplicação prática na nossa vida.

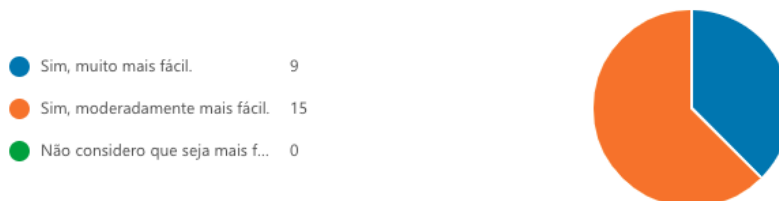
Esta leitura está ligada com a que faço dos resultados obtidos da questão 10:

É mais fácil aplicar os conceitos filosóficos a situações do quotidiano após termos usado os excertos literários no estudo da Ética?

Os resultados obtidos foram os seguintes:

Figura 3²²

10. É mais fácil aplicar os conceitos filosóficos a situações do quotidiano após termos usado os excertos literários no estudo da Ética?



Fonte:

https://forms.office.com/Pages/AnalysisPage.aspx?AnalyzerToken=Q21oE20QQFfTNfhb8ofaiY0f1Ss7iLpH&id=yBuCt8xne0S1eYL3hUF0_N8NW-bUCXJLj3miDUBP3OIUMzVTUUXtjZDR0ZXSk05OFhVMkNBQIi3Ry4u

Também aqui os dados são positivos. Porém a maioria dos alunos considera que a aplicação dos conceitos filosóficos a situações concretas do quotidiano foi apenas moderadamente facilitada pela utilização de textos literários. Como trabalhar os conceitos filosóficos com os alunos para que eles possam aplicá-los na sua vida? A utilização de textos literários no estudo da Ética é uma possível resposta a esta questão. Os dados sugerem a necessidade de redobrar o esforço de aperfeiçoamento desta técnica de ensino para tornar os alunos capazes de dominarem os conceitos filosóficos e os utilizarem.

A questão 11 pedia aos alunos que destacassem, por escrito, um aspeto positivo da sua experiência de aprendizagem através da utilização de textos literários. As respostas dos estudantes foram variadas. Um grupo de 9 estudantes, o mais numeroso, salienta a vantagem que a utilização dos textos representou para a compreensão da matéria. Um grupo de 3 estudantes considera que as situações narradas nos textos literários facilitam a compreensão dos conteúdos filosóficos. Outro grupo de 3 estudantes, destaca a ligação afetiva com a vida ética. Outro ainda realça o reforço das competências da leitura

²² Ver anexo 8, questão 10.

e da aquisição de vocabulário e, finalmente, respostas singulares variam entre acharem que promove uma aprendizagem mais dinâmica, que é mais intuitivo, que facilita a leitura e que melhora a compreensão da vida.

As respostas são obviamente díspares. A compreensão da matéria é claramente o aspecto positivo mais destacado, mas parece-me igualmente relevante alguns estudantes considerarem que os textos promovem uma aproximação da nossa dimensão afetiva à nossa vida moral. Este aspecto remete para a discussão desenvolvida no primeiro capítulo deste trabalho. No final do primeiro parágrafo do primeiro subcapítulo questionava isto mesmo:

Dimensões como a nossa exposição ao mundo e às contingências que não controlamos, o possível conflito entre uma pluralidade de bens que valorizamos ou a nossa dimensão emocional e afetiva, não serão também relevantes para a formação da consciência moral e para uma conceção da Ética que seja capaz de fornecer uma imagem que procure abranger a complexidade da nossa vida moral?

A seguinte questão (12) pedia aos alunos que indicassem algum aspecto que quisessem ver melhorado na utilização dos textos literários. Dos 24 estudantes que responderam ao questionário, apenas 9 estudantes consideraram haver aspetos a melhorar. Um grupo de 5 estudantes sugeriu textos com um vocabulário mais acessível, sendo que um destes estudantes propôs que o texto viesse acompanhado de alguma nota com o significado dos termos mais difíceis. Um grupo de 3 estudantes propôs que fossem utilizados textos mais relacionados com os temas éticos estudados e 1 estudante declarou que os textos deviam ser mais apelativos para os alunos.

Em primeiro lugar o aspecto relacionado com o vocabulário. Por considerar que o conhecimento prévio do significado de todos os termos era importante para as atividades que se seguiam, após a leitura de cada excerto perguntava aos estudantes se havia algum vocábulo ou expressão cujo significado desconheciam. Uma possível maneira de remediar situações como esta é facultar o significado de algum termo que

me pareça menos acessível para os alunos e não aguardar que sejam eles a pedir-mo. Em relação aos estudantes que sugeriram a utilização de textos mais relacionados com os temas éticos, podemos ler nesta sugestão que poderia ter havido uma melhor seleção de textos literários, ou que a opção por textos literários não é a mais adequada para o estudo da Ética, sendo preferíveis os filosóficos. Quero referir, em primeiro lugar, que a esmagadora maioria dos textos trabalhados em sala de aula foram retirados das obras dos respetivos filósofos. Seja qual for a leitura correta desta sugestão, tomo-a como um estímulo para continuar a desenvolver a técnica de ensino que propus neste trabalho. Estou convicto que os textos escolhidos estão relacionados com os temas éticos e que um trabalho mais prolongado com os mesmo mostraria essa relação de um modo ainda mais evidente. Em relação ao estudante que sugeriu textos mais apelativos para os alunos, precisaríamos, creio, de esclarecer o que o estudante entende por apelativo. Considero que a atividade de ensinar Filosofia deve procurar promover a formação integral do aluno, como indivíduo e cidadão, capaz de pensar de forma consistente, crítica e autónoma, e de agir livre e responsabilmente, mas deve também procurar que os alunos desenvolvam as competências específicas da Filosofia. Isso não quer dizer que não haja espaço para momentos de aprendizagem baseados em atividades de natureza lúdica, ou que as aulas tenham de ser monótonas e enfadonhas. Pelo contrário, devemos procurar preparar aulas dinâmicas, aulas com atividades de diversa índole que tornem a aprendizagem algo de *apelativo para os alunos*, e esse objetivo não implica comprometer o seu valor pedagógico.

Finalmente, a questão 13 pedia aos alunos que partilhassem genericamente a sua experiência com a utilização de textos literários no estudo da Ética. Dos 18 estudantes que responderam, um estudante considerou que apenas alguns dos textos utilizados cumpriram o seu propósito de ajudar o estudo e outro respondeu que não sabia. Os restantes declararam que a experiência foi vantajosa para a compreensão da matéria, que promoveu um maior envolvimento dos alunos e o desenvolvimento de algumas competências.

Conclusão

As reflexões anteriores permitem-me concluir que uma utilização eficaz dos textos literários no ensino da Ética é uma aposta pedagógica com enorme valor e potencial. Para o sucesso desta aposta, como porventura para o de todas as outras propostas de modelos de ensino, é exigida uma atividade reflexiva sistemática sobre a própria atividade letiva. Esse exercício reflexivo sobre a nossa atividade letiva contribuirá positivamente, não só para a identificação dos aspetos que precisem de ser corrigidos ou aperfeiçoados, para a elaboração de planos de ação e os modos de os implementar em sala de aula que melhor se ajustem às finalidades pretendidas, mas também para a avaliação do impacto da aplicação dessas medidas na aprendizagem dos alunos. A avaliação do impacto será tanto mais fundamentada e objetiva quanto se sustente em dados relevantes e fidedignos, obtidos pela utilização de instrumentos de verificação e análise diversificados, que sejam capazes captar a experiência pedagógica desde vários ângulos. Foi isto que tentei fazer neste subcapítulo. A análise, por um lado, dos resultados obtidos do exercício de avaliação que realizei e, por outro, dos dados obtidos do questionário que os alunos realizaram, sugere que a utilização dos textos literários no ensino da Ética teve um impacto francamente positivo nas aprendizagens dos alunos.

Uma última palavra sobre os alunos com quem trabalhei neste estágio. Trata-se de jovens empenhados, genuinamente interessados na sua formação académica, a grande maioria reconhecendo a importância da Filosofia enquanto componente dessa formação. Mas estão sobretudo conscientes que o papel que a educação desempenha é decisivo nesse processo e que do sucesso dele depende em boa medida o seu próprio. Cabe-nos assumir, enquanto agentes educativos, essa responsabilidade com seriedade e alegria.

Referências Bibliográficas

- Adamson J., *Against tidiness, Literature and/versus moral philosophy*. In: Adamson J, Freadman R, Parker D, eds. *Renegotiating Ethics in Literature, Philosophy, and Theory*. Literature, Culture, Theory. Cambridge University Press, 1998. ISBN 0521 620791. Pt. 1, pp. 84-110.
- Aoudjit, A., (2012), *Teaching Moral Philosophy Using Novels: Issues and Strategies*. *Philosophy*. In The Journal of Thought. ISSN 00225231. (2012) Vol. 47, No. 3. pp. 49-66.
- Aristóteles - *Poética*. Trad. Ana Maria Valente. 6ª edição. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2018. ISBN 978-972-31-1077-7
- Blackburn, S. - *Dicionário de Filosofia*, trad. Desidério Murcho, Pedro Galvão, Ana Cristina Domingues, Pedro Santos (Universidade do Algarve), Clara Joana Martins e António Horta Branco (Faculdade de Ciências de Lisboa). 1ª edição. Gradiva, Lisboa. 1997. ISBN 972-662-532-7
- Camus, A. - *A peste*. Trad. Ersílio Cardoso. Círculo de Leitores, Lisboa. 1998. ISBN 972-42-1741-8
- Direção-Geral de Educação. *Aprendizagens Essenciais de Filosofia – 10º ano*. 2018
- Dostoievski, F. - *Crime e Castigo*. Trad. Adelino dos Santos Rodrigues. Publicações Europa-América, Mem Martins. 1989. ISBN 972-1-02898-3. Vol. 1
- Egan, K. - *O uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Trad. Maria do Céu Roldão. 1ª edição. Publicações Dom Quixote, Lisboa. 1994. ISBN 972-20-1203-7
- Gama, A., Faria, D., Veríssimo, L. - *Como pensar tudo isto? Filosofia 10º*. 1ª edição. Manual Versão do Professor. ASA, Grupo Leya. Lisboa. 2021. ISBN 978-888-89-1524-1
- Gama, A., Faria, D., Veríssimo, L. - *Caderno de apoio ao Professor, Filosofia 10º*. 1ª edição. ASA, Grupo Leya. Lisboa. 2021. ISBN 978-888-89-1525-8
- Kant, I. - *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Trad. Paulo Quintela. 1ª edição Porto Editora, Porto. 1995. ISBN 972-0-41077-9

- Mill, J. S. – *Utilitarismo*. Trad. Pedro Galvão. 1ª edição. Porto Editora, Porto. 2005. ISBN 972-0-41083-3
- Murdoch, I. - *Against Dryness. A Polemical Sketch*. In *The Novel Today: Contemporary Writers on Modern Fiction*. Manchester University Press, Manchester. ISBN 0-7190-0677-5. (1977) pp. 23-31
- Nussbaum, M. - *Aristotle on human nature and the foundation of ethics*. In *World, Mind, And Ethics – Essays on the Ethical philosophy of Bernard Williams*. Cambridge University Press, Cambridge. ISBN 978-0-521-36024-1. (1995) pp. 86-131
- Nussbaum, M. - *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*. Oxford University Press, New York. 1990 ISBN 0-19-505457-1
- Nussbaum, M. - *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. 2nd edition. Cambridge University Press. Cambridge. 1986 ISBN 0-521-79126X
- Rawls, J. - *Uma teoria da Justiça*. Trad. Carlos Pinto Correia. 1ª edição. Editorial Presença, Lisboa. 1993 ISBN 978-972-23-1715-3
- Sófocles - *As Traquínias*. Introd., versão do grego e notas de Maria do Céu Zambujo Fialho, 2ª edição, Coimbra : Instituto Nacional de Investigação Científica : Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra, Coimbra. 1989. ISBN 972-612-031-4
- Sófocles – *Antígona*. Introd., versão do grego e notas de Maria Helena da Rocha Pereira, 11ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2018. ISBN 978-972-31-1180-4
- Williams, B. - *A Ética e os limites da Filosofia*. Trad. Artur Morão e David G. Santos. 1ª edição. Documenta, St.ª Maria da Feira. 2017 ISBN 978-989-8834-47-8
- Williams, B. - *Moral Luck: Philosophical Papers 1973–1980*. Cambridge University Press, Cambridge. 1981 ISBN 0-521-28691-3
- Williams, B. - *Shame and Necessity*, Berkeley: University of California Press, Berkeley. 1993 ISBN 9780520088306

- Williams, B. - *Replies*. In *World, Mind, And Ethics –Essays on the Ethical philosophy of Bernard Williams*. Cambridge University Press, Cambridge. ISBN 978-0-521-36024-1. (1995) pp. 185 - 224

- Williams, B. - *The Sense of the Past: Essays in the History of Philosophy*. Princeton University Press, New Jersey. 2006 ISBN 978-0-691-13408-6

Artigos online:

- Charlton T. Lewis and Charles Short (1879) *A Latin Dictionary*, Oxford: Clarendon Press [Consult. 28 Jul. 2025] Disponível em

WWW:<URL:<<https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.04.0059:entry=orexis>>

- Hursthouse, Rosalind and Glen Pettigrove, "*Virtue Ethics*", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), 2023, [Consult. 28 Jul. 2025] Disponível em

WWW:URL:<<https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/ethics-virtue/>>

- Kraut, Richard, "*Aristotle's Ethics*", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), 2022, [Consult. 28 Jul. 2025] Disponível em

WWW:URL:<<https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/aristotle-ethics/>>

- Wallace, R. Jay and Benjamin Kiesewetter, "*Practical Reason*", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), 2024, [Consult. 28 Jul. 2025], Disponível em

WWW:URL:<<https://plato.stanford.edu/archives/fall2024/entries/practical-reason/>>

Anexos

Anexo 1 – Exemplo planificação: Objeções à ética kantiana.

Anexo 2 – Exemplo planificação: O Princípio da Utilidade. A felicidade.

Anexo 3 – Excerto da obra *A Peste* - Críticas à ética kantiana.

Anexo 4 - Excerto da obra *A Peste* - Utilitarismo – maximização da felicidade.

Anexo 5 – Excerto da obra *Crime e Castigo* - Exercício de revisões.

Anexo 6 – Sugestão de resposta ao exercício de revisões.

Anexo 7 – Questionário.

Anexo 8 – Resultados do Questionário.

Anexo 1 – Exemplo planificação: Objeções à ética kantiana.

Índice:

Grelha de Planificação	2
Fundamentação Científica	5
Fundamentação Pedagógico-didática.....	7
Bibliografia.....	11

Grelha de Planificação:

Professor Estagiário: Hélder Guimarães		
Disciplina: Filosofia		Ano de escolaridade: 10º
Módulo II. A ação humana e os valores Unidade: A dimensão ético-política - análise e compreensão da experiência convivencial [Ética] Subunidade: A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas. O problema do critério ético da moralidade de uma ação: - A ética deontológica de Kant - críticas à ética de Kant.	Sumário: Lição nº 81 Sumário: Objeções à ética kantiana.	
Data: 29/04/2025 nº 26	Duração: 50 minutos	Regência
Objetivos:		

Gerais:		Específicos:		
- Problematizar a concepção de uma ética centrada exclusivamente na razão. - Avaliar e discutir criticamente a ética de Kant à luz das objeções estudadas. - Mobilizar os conhecimentos adquiridos para analisar criticamente ou propor soluções para problemas éticos que possam surgir a partir da realidade, cruzando a perspectiva ética com outras áreas do saber.		• Descrever a objeção à noção de dever absoluto. • Descrever o “problema da indeterminação” • Identificar a limitação da ética kantiana relativamente ao espaço dado às emoções. • Reconhecer o papel das emoções na reflexão ética.		
Conceitos-chave: Dever absoluto, problema da indeterminação, emoções.				
Tema	Conteúdos	Objetivos/Competências	Estratégias/Recursos	Avaliação

Módulo II. A ação humana e os valores Unidade: A dimensão ético-política - análise e compreensão da experiência convivencial [Ética] Subunidade: A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas. O problema do critério ético da moralidade de uma ação: - A ética deontológica de Kant: críticas à ética de Kant.	- As objeções do dever absoluto, do problema da indeterminação e da ausência de emoções. - Intenção e consequência. - Máxima da ação. - Boa-vontade.	- Descrever a objeção à noção de dever absoluto. - Descrever o “problema da indeterminação” - Identificar a limitação da ética kantiana relativamente ao espaço dado às emoções. - Reconhecer o papel das emoções na reflexão ética.	- Quadro da aula. - Manual. - Vídeo das lições de Sandel sobre a Justiça na Universidade de Harvard. - Texto p. 194 e p. 202. - Excerto da obra “A Peste” de Albert Camus. - Discussão orientada.	- Pontualidade e assiduidade. -Intervenção espontânea pertinente e adequada. -Respeito pelas normas da sala de aula. -Interesse e empenho nas atividades propostas.
---	--	--	---	---

Fundamentação Científica

O plano destas aulas insere-se no Módulo II. A ação humana e os valores, Unidade: A dimensão ético-política - análise e compreensão da experiência convivencial [Ética] em particular na Subunidade: A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas.

Nas lições 72 e 73 tratámos dos conceitos de heteronomia e autonomia da vontade. Na presente aula (50 minutos), que será dividida em duas partes, começaremos por analisar e discutir três das principais críticas dirigidas à ética kantiana e, na segunda parte, será introduzida a ética utilitarista de Mill.

I

Na primeira parte da aula exploraremos três das principais críticas dirigidas à teoria ética de Kant.

A primeira dessas críticas ataca o dever absoluto de dizer a verdade ou de não mentir. Segundo Kant, uma ação para ser considerada moral tem de estar associada a uma máxima que eu possa desejar que se torne lei universal. Uma ação ligada a uma máxima como, por exemplo, ‘posso mentir em algumas situações’ não pode ser considerada moral sob nenhuma circunstância, visto que se universalizássemos essa máxima, se aplicássemos o teste do imperativo categórico, que nos manda agir segundo máximas que eu possa ao mesmo tempo querer que se tornem leis universais, independentemente das consequências para mim ou para outrem que resultem da ação à qual está ligada, ela incorreria numa auto contradição e não poderia manter-se como princípio de ação para todos os seres racionais. A ética kantiana defende, portanto, a existência de deveres absolutos, como o de não mentir ou de dizer a verdade, aos quais não podemos renunciar independentemente das consequências que decorram da sua aplicação.

Para testarmos os limites desta posição, podemos imaginar a situação hipotética de sermos confrontados por um assassino, que sabemos querer matar um amigo nosso

refugiado na nossa casa para lhe escapar, que nos pergunta se ele se encontra em casa. Estaremos obrigados, para agir moralmente numa tal situação, a dizer-lhe a verdade? Sabemos qual será a provável consequência para o nosso amigo se o fizermos e, por sabermos isso, parece-nos que a nossa obrigação moral é fazermos o que pudermos para evitar essa consequência, o que neste caso seria mentir ao seu potencial assassino dizendo-lhe que o nosso amigo não se encontra na nossa casa.

Casos como este mostram como a obediência absoluta a certos deveres, como o de dizer a verdade, pode levar-nos a agir de uma forma que nos parece moralmente reprovável.

Outra crítica que se pode dirigir à ética kantiana está relacionada com a sua dificuldade em fornecer uma orientação clara à ação quando estamos perante uma situação de conflito entre deveres absolutos. Alguém que, por exemplo, tivesse feito uma promessa, mas que se visse na situação de, para a cumprir, a que está absolutamente obrigado, tivesse de violar outro dever absoluto (por exemplo o dever de um médico de tentar salvar alguém que acaba de sofrer um acidente e que morrerá sem o seu auxílio), não encontra na ética kantiana uma resposta que lhe permita resolver o conflito entre esses deveres absolutos e lhe indique qual deles tem primazia sobre o outro.

A ética kantiana enfrenta também a crítica designada por “problema da indeterminação”. Segundo esta objeção, a ética de Kant não fornece um procedimento rigoroso que nos permita determinar de uma forma conclusiva se as ações foram exclusivamente motivadas por puro cumprimento do dever e, portanto, têm valor moral, ou se outras máximas, talvez derivadas da influência das nossas inclinações, não as terão motivado.

Uma última objeção à teoria ética kantiana põe em causa a ideia segundo a qual a fonte de toda a moralidade humana se encontra apenas na razão. A máxima de uma ação só tem valor moral, de acordo com Kant, se passar o teste do imperativo categórico, ou seja, se podemos legitimamente querer que essa máxima seja adotada por todos os seres racionais. Qualquer máxima que seja influenciada por quaisquer elementos provenientes da nossa dimensão sensível, das nossas inclinações, dos nossos sentimentos, emoções ou desejos, não derivou exclusivamente da nossa razão e, por esse motivo, não pode ser considerada moral. Porém, há emoções como a compaixão, a simpatia ou a culpa, ou dimensões da nossa vida como as nossas relações com outros seres-humanos, a nossa

exposição às contingências do mundo onde vivemos que têm um impacto relevante no modo como nos comportamos enquanto agentes morais e no modo como avaliamos a nossa conduta moral e a dos outros. Portanto, uma teoria moral que não considere esses traços do ser-humano e da sua vida não estará em condições de fornecer uma imagem suficientemente rica da moralidade “(...) emotional response can sometimes be not just a means to practical knowledge, but constituent part of the best sort or recognition or knowledge of one’s practical situation.”²³

Fundamentação Pedagógico Didática

I

Nesta Fundamentação Pedagógico-Didática tentarei descrever justificadamente os vários momentos da próxima regência (50 minutos), bem como os materiais e estratégias escolhidas com vista à consecução dos objetivos pedagógicos estabelecidos na grelha da planificação e que se encontram alinhados com as orientações expressas nas Aprendizagens Essenciais. Esta fundamentação tem em conta os contributos do professor cooperante, as observações que foi partilhando connosco relativamente a anteriores planificações, de modo a ajustarmos, também no que concerne à elaboração das planificações, a nossa atividade enquanto professores estagiários, para que vá de encontro às diretrizes da orientação.

Nesta regência, como se disse, estudaremos três das principais críticas dirigidas à ética deontológica de Kant

A escolha dos conteúdos, dos recursos e metodologias procura não só ter em conta as quatro perguntas orientadoras da atividade didática (o que iremos lecionar? como o

²³ Nussbaum, M. (1986). *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge University Press. pp. 15 e 16

iremos fazer? para quê? e a quem?)²⁴, mas também contribuir, através da aprendizagem e trabalho filosófico, para a contínua aproximação aos objetivos formativos constantes do documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). A planificação da aula deverá, por outro lado, assegurar um desenvolvimento contínuo e saudável, e promover o aprofundamento das competências especificamente filosóficas da problematização, conceptualização e argumentação.

Nesta aula procurar-se-á uma exploração dos conteúdos que promova a construção de uma aprendizagem que mobilize e se articule com as experiências quotidianas dos alunos. Por outro lado, o esclarecimento e o trabalho em torno dos conceitos, teses e argumentos fundamentais da ética kantiana serão igualmente preocupações centrais, em linha com a perspetiva de Sílvio Gallo de uma “pedagogia do conceito”. Esta poderia estruturar-se didaticamente em 4 passos: 1- sensibilização; 2- problematização; 3- investigação; 4- conceptualização.

O passo da sensibilização consiste na proposta do tema ou assunto a ser trabalhado. É importante que o assunto mobilize e motive os alunos a apropriarem-se dele, a interessarem-se por ele ou a sentirem que têm afinidade com ele, de modo que “(...) ‘sintam na pele’, um problema filosófico, a partir de um elemento não-filosófico”²⁵. O segundo momento, o da problematização, caracteriza-se pela tradução do assunto em problema, pela sua formulação adequada, pela análise dos aspetos que envolve desde ângulos distintos e por impulsionar em cada um o desejo de buscar respostas para ele. Na etapa da investigação filosófica partimos em busca dos conceitos construídos pelos filósofos ao longo da história da filosofia que nos auxiliarão na elaboração de respostas racionais para o problema. A investigação não procura o auxílio dos conceitos abordando a história da filosofia de um ponto de vista geral, enciclopédico, mas procede em busca dos conceitos que são significativos para o problema, portanto segundo a orientação fornecida pelo próprio problema, que é a “(...) bússola que permitirá ao

²⁴ Boavida, J. (2010). *Educação Filosófica: Sete Ensaios*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Secção 7 P.31

²⁵ -Gallo, S. (2012), *Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio*, Papirus Editora, Campinas – Brasil, p. 93

estudante penetrar e navegar por entre a diversidade de propostas filosóficas (...)”.

(Gallo, S., 2012, p. 93). Finalmente, o momento da conceptualização. Os conceitos encontrados na fase de investigação e que se relacionam com o problema a que pretendemos responder, são relocizados para o contexto em que emergiu o nosso problema. Munidos desses conceitos, estaremos em condições de, por um lado, aprofundar a nossa compreensão do problema e, por outro, de elaborar as nossas soluções.

I

A aula decorrerá num ritmo pausado, suscitando a motivação e envolvimento dos alunos, incentivando à participação e aproveitando a oportunidade que essas ocasiões proporcionam para clarificações adicionais do conteúdo, reformulações ou ajustes no vocabulário, sempre que isso seja possível e não comprometa decisivamente o conteúdo. Quer as atividades a serem propostas, quer a apresentação e explicação dos conteúdos, procurarão não só estimular a curiosidade por aprender, a desenvolver a função problematizante da Filosofia, mas também a promover uma cultura de entreajuda e cooperação na aprendizagem, de debate aberto e crítico, e de um perfil autoavaliativo.

Nesta aula tentaremos analisar algumas objeções que tipicamente são dirigidas a teoria ética de Kant.

Começaremos por abordar a questão do carácter absoluto dos deveres para refletirmos criticamente se será aceitável do ponto de vista moral cumprirmos sem exceções o dever de, neste caso, dizer a verdade. Recorreremos ao caso do assassino que bate à nossa porta perguntando por um amigo escondido em nossa casa, que Benjamin Constant usou para criticar este ponto da ética de Kant. Será primeiramente exibido um vídeo extraído das aulas de Sandel em Harvard sobre a Justiça²⁶ onde este caso é exposto, para em seguida lançar a discussão com os alunos. Os alunos serão chamados a imaginar possíveis implicações para o desenlace do caso decorrentes de um cumprimento incondicional do dever de não mentir. Pretende-se que a consideração dessas

²⁶ 13 – Sandel, M. (2009) *JUSTICE - Uma lição sobre a mentira*. Harvard University
<https://www.youtube.com/watch?v=0TYQrxjkGJ0&list=PLA1jUTHZ9sMjGkk2S19P5J3denRBhtV5&index=14> 09:10 – 10:25

implicações esclareça as dificuldades que casos como este colocam à ética kantiana ao defender a existência de deveres absolutos.

Na análise da seguinte objeção será retomada uma pergunta levantada por um aluno numa aula anterior, em que a propósito das ações por dever e conforme o dever questionava como poderíamos saber com segurança se agíamos por dever e que não haveria algum vestígio de influência por parte de alguma inclinação. Deste modo, poderemos ligar a presente objeção conhecida como o “problema da indeterminação” com a aprendizagem dos tipos de ações. Sejam as decisões que tomamos, sejam as ações que executamos ou observamos, nossas ou dos outros, não dispomos de um procedimento rigoroso que nos permita determinar de uma forma conclusiva se aquelas foram motivadas por puro cumprimento do dever, ou se outras máximas, talvez derivadas da influência das nossas inclinações, não as terão motivado.

Finalmente, a última objeção que abordaremos aponta a ausência das emoções humanas na ética kantiana. Será usada uma passagem da obra de Albert Camus “A peste”. Com este recurso pretendo não só ilustrar este traço da ética de Kant através da descrição de uma situação concreta, mas, mais importante ainda, a de representar uma situação que faça emergir da tensão emocional experienciada pelos personagens e do modo como atuaram sobre ela, a tensão entre conceitos, como moralidade e razão, razão e emoção, com relevância inegável para o pensamento ético.

Guião da regência 26

- (i) Iniciaremos a nossa aula com o habitual momento de silêncio.
- (ii) Agradecerei aos alunos os comentários que colocaram na sua autoavaliação sobre a forma como avaliam as aulas de Filosofia.
- (iii) Crítica aos deveres absolutos. Exibição de vídeo Michael Sandel – Justice. Discussão com a turma.

- (iv) Explicitação do “problema da indeterminação”.
- (v) Leitura silenciosa do texto de “A Peste” de Albert Camus. Resposta à questão colocada após o texto. (ver anexo 1) seguida de discussão.

Bibliografia:

- Almeida, A. d. (2017). *Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico*. SPF e APF.
- Almeida, A., Murcho, D., (2014) *Janelas para a Filosofia*, Gradiva, Lisboa, 2014
- Boavida, J. (2010). *Educação Filosófica: Sete Ensaios*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Blackburn, S., (1997) *Dicionário de Filosofia*, Gradiva, Lisboa, trad. Murcho, D.
- Cahn, S. M. (2019). *Ensinar Filosofia*, Um Guia. Gradiva.
- Direção-Geral de Educação. (2018, agosto). *Aprendizagens Essenciais de Filosofia – 10º ano*.
- Egan, K. (1994) *O uso da narrativa como técnica de ensino*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, trad. Maria do Céu Roldão.
- Gallo, S., (2012), *Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio*, Papirus Editora, Campinas – Brasil.
- Gama, A., Faria, D., Veríssimo, L. (2021) *Como pensar tudo isto? Caderno do Professor, Filosofia 10º*. ASA, Grupo Leya. Lisboa.
- Gama, A., Faria, D., Veríssimo, L. (2021) *Como pensar tudo isto?, Filosofia 10º*. ASA, Grupo Leya. Lisboa.
- Galvão, P., (2016), *Filosofia. Uma introdução por disciplinas - Ética*. Edições 70, Lisboa, org. Galvão, P.
- I, Kant (1997). *Sobre um suposto Direito de Mentir*, trad. Morão. Lusofia.net Press

- Nussbaum, M. (1986). *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge University Press. pp. 15 e 16

- Mill, J. S., *Utilitarismo*, Porto Editora, Lisboa, 2005, trad. Galvão, P.

Conferências / Talks

- Sandel, M. – On Justice - HARVARD's Michael Sandel's JUSTICE

<https://www.youtube.com/playlist?list=PL30C13C91CFFEFEA9>

Anexo 2 – Exemplo planificação: O Princípio da Utilidade. A felicidade.

Índice:

Grelha de Planificação	2
Fundamentação Científica	5
Fundamentação Pedagógico-didática.....	8
Bibliografia.....	11

Grelha de Planificação:

Professor Estagiário: Hélder Guimarães		
Disciplina: Filosofia		Ano de escolaridade: 10º
Módulo II. A ação humana e os valores Unidade: A dimensão ético-política - análise e compreensão da experiência convivencial [Ética] Subunidade: A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas. O problema do critério ético da moralidade de uma ação: - A ética utilitarista de Mill - intenção e consequências; - o Princípio da Utilidade; - a felicidade.	Sumário: Lição nº 83 Sumário: Introdução ao Utilitarismo de John Stuart Mill. Intenção e consequências. O Princípio da Utilidade: a promoção da felicidade.	
Data: 06/05/2025 nº 27	Duração: 50 minutos	Regência
Objetivos:		

Gerais:		Específicos:		
- Refletir criticamente sobre potenciais implicações resultantes da adoção do critério utilitarista na nossa vida social, política e económica. - Mobilizar os conhecimentos adquiridos para analisar criticamente ou propor soluções para problemas éticos que possam surgir a partir da realidade, cruzando a perspetiva ética com outras áreas do saber.		• Clarificar o conceito de intenção. • Clarificar o conceito de consequência. • Definir teoria moral consequencialista. • Formular o Princípio da Utilidade. • Relacionar a teoria utilitarista com a conceção hedonista de felicidade. • Clarificar o critério utilitarista da conduta correta. • Aplicar o critério da utilidade na avaliação moral de ações em casos concretos.		
Conceitos-chave: Intenção, consequência, utilidade, felicidade, prazer, imparcialidade.				
Tema	Conteúdos	Objetivos/Competências	Estratégias/Recursos	Avaliação

Módulo II. A ação humana e os valores Unidade: A dimensão ético-política - análise e compreensão da experiência convivencial [Ética] Subunidade: A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas. O problema do critério ético da moralidade de uma ação: - A ética utilitarista de Mill - intenção e consequências; - o Princípio da Utilidade; - a felicidade.	- Intenção e consequência. - Princípio da Utilidade. - Felicidade hedonista. - Padrão utilitarista da ação correta.	- Clarificar o conceito de intenção. - Clarificar o conceito de consequência. - Definir teoria moral consequencialista. - Formular o Princípio da Utilidade. - Relacionar a teoria utilitarista com a concepção hedonista de felicidade. - Clarificar o critério utilitarista da conduta correta. - Aplicar o critério da utilidade na avaliação moral de ações em casos concretos.	- Quadro da aula. - Manual. - Glossário da ética de Mill. - Texto p. 194 e p. 198. - Excerto da obra “A Peste” de Albert Camus. - Discussão orientada.	- Pontualidade e assiduidade. -Intervenção espontânea pertinente e adequada. -Respeito pelas normas da sala de aula. -Interesse e empenho nas atividades propostas.
--	--	---	---	--

Fundamentação Científica

O plano destas aulas insere-se no Módulo II. A ação humana e os valores, Unidade: A dimensão ético-política - análise e compreensão da experiência convivencial [Ética] em particular na Subunidade: A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas.

Na lição 82 estudámos três das principais críticas dirigidas à ética de Kant. Na presente aula (50 minutos) iniciaremos o estudo do Utilitarismo de John Stuart Mill.

I

A segunda teoria ética que estudaremos neste módulo, de acordo com o documento das A.E., é o Utilitarismo, especificamente a teoria utilitarista desenvolvida por John Stuart Mill (1806-1873). À semelhança da teoria ética kantiana, a teoria ética defendida por Mill também se insere no conjunto das designadas Éticas Normativas, isto é, teorias éticas que pretendem dar uma resposta a questões / problema como “O que faz uma ação ser eticamente correta ou incorreta?”

II

Intenção e consequências - O Utilitarismo é uma teoria moral consequencialista por considerar que o valor moral de uma ação reside exclusivamente nas suas consequências. Por contraste, por exemplo, com a teoria kantiana, que considerava que o valor moral de uma ação se deve buscar, não nas consequências dessa ação, mas na intenção que levou o agente a agir do modo como agiu, uma teoria consequencialista não centra a sua avaliação moral nas intenções do agente, nem nos motivos pelos quais agiu, mas apenas nos resultados que a sua ação produziu.

III

Teoria do valor

A teoria utilitarista foi desenvolvida por John Stuart Mill, especificamente na sua obra *Utilitarismo* (1861). Porém, o fundador do Utilitarismo foi Jeremy Bentham (1748-1832), que apresentou uma primeira versão dessa teoria na sua obra *Uma Introdução aos Princípios da Moral e da Legislação* impressa em 1780 e publicada em 1789.

De acordo com Mill “O credo que aceita a utilidade, ou o Princípio da Maior Felicidade, como fundamento da moralidade, defende que as ações estão certas na medida em que tendem a promover a felicidade, erradas na medida em que tendem a produzir o reverso da felicidade.”²⁷ Por felicidade entende Mill o prazer e ausência de dor e, por infelicidade, a dor e ausência de prazer. Portanto à pergunta como avaliar determinada ação como correta ou incorreta do ponto de vista ético, um utilitarista como Mill responderia que essa avaliação depende de se a ação em causa promove ou não a felicidade ou é um meio que favorece ou não a felicidade. Trata-se por isso de uma teoria que defende que o fim da moralidade é a promoção do bem-estar. O bem último que devemos perseguir quando agimos moralmente é o máximo de felicidade possível (ou a menor quantidade de sofrimento possível) para os seres humanos e outros seres sencientes²⁸ envolvidos.

Segundo Mill “A doutrina utilitarista é a de que a felicidade é desejável, e é a única coisa desejável, como um fim; todas as outras coisas são desejáveis apenas enquanto meios para esse fim.” (Mill, 2005) O argumento a que Mill recorre para sustentar a afirmação de que a felicidade é a única coisa desejável como fim é o seguinte: “A única prova que se pode apresentar para mostrar que um objeto é visível é o facto de as pessoas efetivamente o verem. A única prova de que um som é audível é o facto de as pessoas o ouvirem (...).” (Mill, 2005) Analogamente, a única evidência de que uma coisa é desejável é o facto de as pessoas a desejarem. Ora, como as pessoas desejam a sua felicidade, essa é a prova de que a felicidade é desejável. Trata-se por isso de uma argumentação por analogia. Sendo a felicidade desejável por cada pessoa, mostra-se que ela é um bem para essa pessoa e, sendo a felicidade um bem para essa pessoa, por generalização “(...) a felicidade geral (será) um bem para o agregado de todas as

²⁷ Mill, J. S., *Utilitarismo*, Porto Editora, Lisboa, 2005, trad. Galvão Pedro, p. 48

²⁸ Seres capazes de sentir dor, medo ou prazer e de ter perceções do que lhes acontece.

peessoas”. (Mill, 2005) Mas como justificar que é a única coisa desejável como fim? Mill diz-nos que todas as outras coisas são desejáveis ou como partes da felicidade, como a virtude, ou como meios para a felicidade, tais como a riqueza ou fama por exemplo. Portanto, segundo o Utilitarismo, só a felicidade tem valor intrínseco e se pode estabelecer como coisa desejável em si mesma, como fim da ação moral.

Hedonismo

Como referi anteriormente, Mill entende por felicidade “(...) o prazer e a ausência de dor; por infelicidade, a dor e a privação de prazer.” (Mill, 2005) Uma vida feliz é aquela que contém a maior quantidade possível de experiências aprazíveis e a mínima quantidade possível de experiências dolorosas. Neste sentido o Utilitarismo de Mill é hedonista. O hedonismo é a doutrina que defende que “(...) o bem-estar depende *unicamente* do prazer e a ausência de dor.”²⁹

IV

Como referi anteriormente, para o Utilitarismo a ação moralmente correta é aquela que maximiza a felicidade dos indivíduos humanos e outros seres sencientes afetados por essa ação. Mas perante dois cursos de ação alternativos, como aplicar o critério utilitarista e fazer o cálculo da maior felicidade? Desde logo não se trata de considerar correta a ação que promova preferencialmente a felicidade do agente, o que poderia ser entendido como egoísmo. Pelo contrário, o critério moral da maior felicidade que o utilitarista defende deverá ser aplicado de forma imparcial, na medida em que considera certa a ação que produza o máximo de felicidade para os envolvidos, inclusive para todos os seres sencientes, sem atribuir primazia à felicidade do agente relativamente aos restantes seres: “(...) a felicidade que constitui o padrão utilitarista daquilo que está certo na conduta não é a felicidade do próprio agente, mas a de todos os envolvidos. Quanto à escolha entre a sua própria felicidade e a felicidade dos outros, o utilitarismo exige que ele seja tão estritamente imparcial como um espectador benevolente e desinteressado.” (Mill, 2005). Se a ação que promove o máximo de felicidade para os seres envolvidos implicar o prejuízo do próprio agente, segundo o critério utilitarista, essa é a ação

²⁹ Galvão, P., (2016), *Filosofia. Uma introdução por disciplinas - Ética*. Edições 70, Lisboa, p. 152. Na próxima aula será estudada a distinção entre hedonismo quantitativo e hedonismo qualitativo a propósito dos prazeres superiores e inferiores.

moralmente correta. O critério utilitarista exige do agente uma avaliação imparcial das consequências que proporcionarão o maior total de felicidade, uma avaliação que não favorece o seu próprio bem-estar ou dos que lhe são próximos em detrimento de outros, mas sim que considera de forma neutra a totalidade maior de bem-estar de todos os seres-humanos ou seres sencientes afetados pela ação.

Fundamentação Pedagógico Didática

I

Nesta Fundamentação Pedagógico-Didática tentarei descrever justificadamente os vários momentos da próxima regência (50 minutos), bem como os materiais e estratégias escolhidas com vista à consecução dos objetivos pedagógicos estabelecidos na grelha da planificação e que se encontram alinhados com as orientações expressas nas Aprendizagens Essenciais. Esta fundamentação tem em conta os contributos do professor cooperante, as observações que foi partilhando connosco relativamente a anteriores planificações, de modo a ajustarmos, também no que concerne à elaboração das planificações, a nossa atividade enquanto professores estagiários, para que vá de encontro às diretrizes da orientação.

Nesta regência (50 minutos) iniciaremos o estudo do Utilitarismo de John Stuart Mill.

A escolha dos conteúdos, dos recursos e metodologias procura não só ter em conta as quatro perguntas orientadoras da atividade didática (o que iremos lecionar? como o iremos fazer? para quê? e a quem?)³⁰, mas também contribuir, através da aprendizagem e trabalho filosófico, para a contínua aproximação aos objetivos formativos constantes do documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). A planificação da aula deverá, por outro lado, assegurar um desenvolvimento contínuo e saudável, e promover o aprofundamento das competências especificamente filosóficas da problematização, conceptualização e argumentação.

³⁰ Boavida, J. (2010). Educação Filosófica: Sete Ensaios. Imprensa da Universidade de Coimbra. Secção 7 P.31

A par das orientações enunciadas, a prática de ensino nesta aula tentará aproximar-se de um modelo de ensino “(...) que nos encoraja a perspectivas as aulas (...) mais como boas histórias para serem contadas do que como conjuntos de objetivos a atingir.”³¹ Este modelo procura “(...) utilizar e rentabilizar o potencial da estrutura das histórias no sentido de ensinar qualquer conteúdo de forma mais motivadora e significativa.”

(Ibidem) O potencial dessa estrutura visará convocar as capacidades intelectuais e criativas dos jovens, estimular o seu envolvimento afetivo para a aquisição de novos conhecimentos. Entre essas capacidades, a imaginação, ocupa um lugar de destaque. Largamente ignorada pelas didáticas tradicionais centradas sobretudo na utilização das capacidades de pensamento lógico, a imaginação é concebida pelo modelo de ensino assente no formato da história como “(...) um dos mais poderosos e dinâmicos instrumentos de aprendizagem”. (Ibidem).

A perspetiva pedagógica adotada evitará assim uma conceção de ensino da filosofia que se pauta por uma exposição uni-direcionada de um conteúdo elaborado previamente e desarticulado do “como” ensinar, e procurará proporcionar as condições para fazer da aula de filosofia o “(...) espaço compartilhado de pensamento (...)” no qual “(...) a dimensão criativa envolve aqueles que aprendem e aqueles que são ensinados”.

(Cerletti, A. pp. 36 e 27) Este espaço não é algo de fechado sobre si mesmo ou marcado por posições estáticas, mas onde se desenrolará o processo dinâmico do pensamento e questionamento filosófico, partindo da problematização de situações e experiências concretas, à formulação de problemas e elaboração racional de soluções.

Guião da regência 26

- (vi) Iniciaremos a nossa aula com o habitual momento de silêncio.
- (vii) Intenção e consequência: caracterização do Utilitarismo enquanto teoria moral consequencialista contrastando-a com as perspetivas em filosofia

³¹ - Egan, K. (1994) *O uso da narrativa como técnica de ensino*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, trad. Maria do Céu Roldão, p. 14

moral que consideram que as intenções do agente é que são relevantes para a determinação do estatuto moral dos atos.

- (viii) Nota biográfica sobre John Stuart Mill. Circulação da obra ‘Utilitarismo’ pelos alunos.
- (ix) Princípio da Utilidade: adicionar ao glossário definição do Princípio da Utilidade, p. 194.
- (x) Explicitação do argumento da “Felicidade”.
- (xi) Caracterização da Felicidade como prazer: adicionar a definição de felicidade ao glossário, p. 198.
- (xii) Leitura silenciosa de excertos da obra “A Peste” pp. 69, 70, 71. (ver anexo1).
- (xiii) Discussão e resposta às perguntas colocadas.

Bibliografia:

- Almeida, A., Murcho, D., (2014) *Janelas para a Filosofia*, Gradiva, Lisboa, 2014
- Boavida, J. (2010). *Educação Filosófica: Sete Ensaios*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Blackburn, S., (1997) *Dicionário de Filosofia*, Gradiva, Lisboa, trad. Murcho, D.
- Cerletti, A., (2009) *O Ensino de Filosofia como problema filosófico*, trad. Xavier, I., Autêntica Editora, Belo Horizonte – Brasil
- Direção-Geral de Educação. (2018, agosto). *Aprendizagens Essenciais de Filosofia – 10º ano*.

- Egan, K. (1994) *O uso da narrativa como técnica de ensino*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, trad. Maria do Céu Roldão.
- Gama, A., Faria, D., Veríssimo, L. (2021) *Como pensar tudo isto? Caderno do Professor, Filosofia 10º*. ASA, Grupo Leya. Lisboa.
- Gama, A., Faria, D., Veríssimo, L. (2021) *Como pensar tudo isto? Filosofia 10º*. ASA, Grupo Leya. Lisboa.
- Galvão, P., (2016), *Filosofia. Uma introdução por disciplinas - Ética*. Edições 70, Lisboa, org. Galvão, P.
- Mill, J. S., *Utilitarismo*, Porto Editora, Lisboa, 2005, trad. Galvão, P.

Anexo 3 - Excerto da obra *A Peste* - Críticas à ética kantiana

Escola Secundária Sá de Miranda - Filosofia 10º 01

Crítica à ética kantiana - O papel das emoções na ética

"A peste"

Jacques - criança infetada; Juíz - pai da criança; Tarrou - ajudante do médico.

Mas a criança continuava a gritar e, à volta dela, os doentes agitaram-se. (...)

Mas bruscamente os outros doentes calaram-se. O médico reconheceu então que o grito da criança tinha enfraquecido, que enfraquecia ainda e que acabava de cessar. (...) Com a boca aberta, mas muda, a criança repousava no fundo dos cobertores em desordem, subitamente mais pequena, com restos de lágrimas na face. (Camus (1998), p. 165)

- Espero _ disse o juíz algum tempo depois _ que o Jacques não tenha sofrido muito.

Era a primeira vez que Tarrou lhe ouvia pronunciar o nome do seu filho e compreendeu que alguma coisa tinha mudado. (...)

- Não _ disse Tarrou _ não, verdadeiramente não sofreu. (Camus (1998), p. 183)

Albert Camus (1998), *A Peste*, Círculo de Leitores, pp. 165 - 183

.....

A ética kantiana consideraria que Tarrou, ao ter mentido ao pai da criança dizendo que esta não sofreu, não cumpriu o seu dever e agiu incorretamente do ponto de vista moral. Estás de acordo com esta avaliação? Porquê?

Anexo 4 - Excerto da obra A Peste - Utilitarismo – maximização da felicidade

Escola Secundária Sá de Miranda - Filosofia 10º 01

Utilitarismo – a maximização imparcial da felicidade

Orão – cidade afetada pela peste; Rambert – jornalista parisiense obrigado a ficar em Orão após o fecho da cidade; Rieux – médico que colaborou nas medidas tomadas em resposta à epidemia.

Rambert foi falar com o médico Rieux na esperança de obter um certificado para poder sair da cidade...

“Mas de manhã, ao levantar-se, viera-lhe bruscamente o pensamento de que, afinal de contas, não sabia quanto tempo aquilo podia durar. Decidira partir. (...)

- Mas, enfim _dissera Rambert_, eu sou estranho a esta cidade.

- Sem dúvida, mas, apesar de tudo, esperemos que a epidemia não dure muito.

- É estúpido, doutor, compreende. Eu não vim ao mundo para fazer reportagens. Mas talvez tenha vindo ao mundo para viver com uma mulher. Não acha natural?

(...)

- Mas estou a aborrecê-lo _continuou Rambert_. _Queria apenas perguntar-lhe se podia passar-me um certificado em que afirmasse que não tenho essa maldita doença. Creio que isso podia servir-me.

- Pode ter a certeza de que o compreendo _disse por fim Rieux_, mas o seu raciocínio não é *justo*. Não posso passar-lhe o certificado, pois, na verdade, ignoro se o senhor tem ou não essa doença e porque, mesmo que a não tenha, não posso certificar que o segundo em que saísse do meu consultório e aquele em que entrasse na Prefeitura não a teria contraído. E ainda que...

- E ainda que...? _interrompeu Rambert.

- Ainda que eu lhe desse esse certificado, ele não lhe serviria de nada.

- Porquê?

- Porque há na cidade milhares de homens no seu caso e que não podem, apesar de tudo, ser autorizados a sair.

(...)

- É uma questão de humanidade, juro-lhe. Talvez não compreenda o que significa uma separação como esta para duas pessoas que se entendem bem.

Rieux não respondeu imediatamente. Depois disse que julgava compreender. Com as suas forças desejava que Rambert voltasse para junto da mulher e que todos os que se amavam se reunissem, mas havia determinações e leis, havia a peste, e o seu papel era fazer o que era necessário.

- Não _insistiu Rambert com amargura_, o senhor não pode compreender. O senhor fala a linguagem da razão, fala abstratamente. (...) – Dirigi-me a si porque me disseram que o senhor tinha tido um papel importante nas decisões tomadas. Pensei então que, ao menos para um caso, poderia desfazer o que tinha contribuído para que se fizesse... Mas isso é-lhe indiferente. Não pensou em ninguém. Não tomou em consideração os que estavam separados.

Rieux reconheceu que, em certo sentido, isso era verdade, que não tinha querido tomá-los em consideração.

- Ah! Compreendo _respondeu Rambert_. _Vai falar do interesse público. Mas o bem público é feito da felicidade de cada um. (...)

Um momento depois, o médico abanou a cabeça. O jornalista tinha razão na sua impaciência de felicidade. Mas tinha razão quando o acusava? ‘O senhor vive na abstração’. Eram realmente abstração estes dias passados no seu hospital, onde a peste duplicava o seu trabalho, elevando a quinhentas o número médio de vítimas por semana?”

Albert Camus, *A Peste*, Círculo de Leitores, 1998, pp. 70, 71 e 72

Nota: itálicos adicionados ao texto.

Perguntas:

- a) Segundo a perspectiva utilitarista, consideras que o médico agiu corretamente ao não passar o certificado? Porquê?
- b) Tendo em conta o contexto, de um ponto de vista utilitarista estará Rambert a ser justo quando acusa o médico de viver numa abstração ao não tomar em consideração o sofrimento dos que estavam separados? Porquê?

06 de maio de 2025

Anexo 5 - Excerto da obra *Crime e Castigo* - Exercício de revisões.

Escola Secundária Sá de Miranda - Filosofia 10º 01

Exercício de revisões para a ficha de avaliação 3º período

Lê atentamente o seguinte texto.

“- É um recurso excelente - dizia o estudante. - Em sua casa há sempre meio de arranjar dinheiro. É rica (...).

Começou a contar-lhe que era má e caprichosa, que não concedia nem vinte e quatro horas de prorrogação e que qualquer objeto que não fosse resgatado no dia exacto estava irremediavelmente perdido para o dono; que dava pelas coisas empenhadas a quarta parte do seu valor e cobrava cinco e até seis por cento de juros por mês, etc.

- (...) seria capaz de a matar e roubar sem o mais pequeno rebate de consciência (...).

Claro está que gracejava quando disse que seria capaz de a matar; mas repara: por um lado, é uma velha doente, estúpida e má, uma pessoa que não é útil a ninguém, antes pelo contrário, faz mal a toda a gente; que não sabe para que vive e que amanhã morrerá de morte natural. Compreendes? (...) Por outro lado, não falta gente nova, saudável, que definha e se perde por falta de apoio (...). Poderiam criar-se ou melhorar-se cem, mil obras úteis com o dinheiro que essa velha vai deixar (...). Centenas ou milhares de vidas, talvez, poderiam entrar no bom caminho e dezenas de famílias salvarem-se da miséria, da dissolução, da ruína, do vício e dos hospitais... E tudo com o dinheiro dessa mulher! Não é caso para desejar que a matem e empreguem a sua fortuna em proveito da humanidade? Achas que o crime, se houvesse crime nisso, não seria amplamente compensado por milhares de ações boas? Por uma só vida, milhares de vidas arrancadas ao infortúnio (...). É uma questão puramente aritmética! E que pode pesar na balança social a vida de uma velha decrepita, estúpida e má? (...) Que dizes a isto?

- Evidentemente que é indigna de viver - observou o oficial. - Mas que queres? A natureza...

- Meu amigo, a natureza pode ser corrigida, emendada, pois se assim não fosse seríamos esmagados pelos preconceitos.”

Dostoiévski, F., 1998, *Crime e Castigo*, Publicações Europa-América. Vol. 1, pp. 63, 64 e 65

Achas que, neste caso, a ação de matar a mulher é moralmente correta? Na tua resposta deverás:

- esclarecer o problema filosófico envolvido no texto.
- apresentar as perspetivas éticas de Kant e Mill em relação ao problema em causa.
- apresentar de forma clara e argumentada a tua posição em relação ao problema.

Anexo 6 – Sugestão de resposta ao exercício de revisões

Escola Secundária Sá de Miranda - Filosofia 10º 01

Cenários de resposta Ficha de avaliação 3º período

Grupo I

O problema subjacente ao texto é o problema do critério ético da moralidade de uma ação. Este problema pode ser formulado nos seguintes termos: O que é que torna uma ação moralmente certa ou errada? Para podermos decidir se uma ação é, ou não, melhor do que outra, temos, antes de mais, de nos interrogar acerca do que tem, ou não tem, valor. Uma coisa, um estado de coisas ou tem valor intrínseco ou tem valor instrumental. Tem valor intrínseco quando tem valor por si mesma. Pelo contrário, uma coisa tem um valor meramente instrumental quando tem valor apenas como um meio para outra coisa. Assim, o problema do critério ético da moralidade de uma ação também envolve a seguinte questão: “O que é que tem valor intrínseco?”. Só depois de respondermos a estas duas perguntas é que poderemos avaliar o estatuto moral de uma dada ação, por exemplo, se matar a mulher com o intuito de beneficiar centenas de vidas em situação de necessidade extrema é ou não permissível. – Um utilitarista como Mill diria que sacrificar a mulher é a coisa certa a fazer, pois segundo o utilitarismo a única coisa que tem valor intrínseco é a felicidade e, de acordo com o princípio ético fundamental do utilitarismo, o Princípio da Maior Felicidade, uma ação é correta se, e só se, é aquela, de entre as alternativas disponíveis, que mais promove a felicidade total agregada. Ora, nestas circunstâncias, matar a mulher é, presumivelmente, a alternativa que mais promove a felicidade total e, por conseguinte, seria essa a opção moralmente correta para um utilitarista. – Para um deontologista, como Kant, a opção de matar a mulher seria inaceitável do ponto de vista ético. De acordo com Kant, a única coisa que tem valor intrínseco é a boa vontade. A boa vontade é aquela que segue o princípio ético fundamental da ética kantiana, o Imperativo Categórico. De acordo com o Imperativo Categórico, uma ação é moralmente correta se, e só se, podemos consistentemente querer que a máxima subjacente à mesma se torne uma lei universal (fórmula da lei universal). Ora, a regra ou máxima que recomenda provocar intencionalmente a morte a uma pessoa para beneficiar outras não passa nesse teste, porque não é possível universalizar essa máxima, dado que não podemos consistentemente querer que os direitos fundamentais – o direito à vida e à integridade física e psicológica – de pessoas inocentes sejam violados em prol do benefício de outros.

Opção A – Adotar a ética utilitarista de John Stuart Mill e considerar que seria aceitável sacrificar a vida da mulher para tirar centenas de pessoas da pobreza extrema.

– Defender a teoria moral de Mill face à ética kantiana, alegando que esta última enfrenta sérias objeções, como por exemplo:

- não permite resolver conflitos entre deveres absolutos;
- não permite fazer uma avaliação conclusiva de uma ação quando não somos capazes de determinar com exatidão qual é a máxima subjacente à mesma – problema da indeterminação;
- implica, erradamente, que os nossos desejos e emoções não têm um papel a desempenhar no domínio da moralidade.

Opção B –

- Adotar a ética deontológica de Immanuel Kant e considerar que seria inaceitável sacrificar a vida de um ser-humano (ainda que idosa e com todos os defeitos enunciados no texto) mesmo que daí resultem benefícios para uma larga maioria de pessoas em situação de extrema miséria.
- Defender a teoria moral de Kant face à ética de Mill, alegando que esta última enfrenta sérias objeções, como por exemplo:
 - é demasiado permissiva, pois considera que é permissível cometer injustiças em nome da promoção da maior felicidade.
 - assenta num pressuposto hedonista que é falso, pois não estamos interessados apenas em obter o maior saldo possível de experiências aprazíveis.

Grupo II

- Sim, porque de acordo com o hedonismo qualitativo de John Stuart Mill, a felicidade não se calcula exclusivamente com base na intensidade e na duração das dores e dos prazeres, pois existem prazeres superiores, os prazeres espirituais que resultam de atividades associadas com a natureza racional do ser humano, e prazeres inferiores, os prazeres corporais que resultam de atividades que envolvem meramente o nosso corpo.
- Assim, ainda que de um ponto de vista puramente quantitativo, a vida do porco tivesse uma maior quantidade de prazer, a vida do humano é mais feliz, porque tem acesso a prazeres qualitativamente superiores.

Anexo 7 – Questionário

A utilização de textos literários no estudo da Ética Normativa

Este questionário visa avaliar se o uso de trechos de certas obras literárias — notadamente a "A Peste", de Albert Camus, e "Crime e Castigo", de Fiódor Dostoiévski — contribuiu para o esclarecimento e aprendizado das duas teorias éticas estudadas, a ética kantiana e o utilitarismo de John Stuart Mill. As respostas são anônimas e as informações coletadas serão utilizadas apenas no âmbito deste trabalho de pesquisa.

* Obrigatória

Dados do estudante

1. Idade *

2. Qual o ano de escolaridade que estás a frequentar? *

☐ 10.º ANO

☐ 11.º ANO

☐ 12.º ANO

Experiência passada com o uso de obras literárias no estudo da Ética

3. Já tinhas usado obras literárias na tua disciplina de Filosofia para abordar questões éticas? *

☐ Sim.

☐ Não.

4. Se respondeste sim, indica quantas vezes usaste e o título das obras utilizadas. *

Experiência pedagógica

Avaliação do uso do texto de ficção literária no estudo da Ética

5. A utilização do texto literário ajudou-te a compreender melhor a teoria utilitarista de John Stuart Mill? *

- ☐ Sim, bastante.
- ☐ Sim, de certo modo.
- ☐ Pouco me ajudou.
- ☐ Não me ajudou.

6. A utilização do texto literário ajudou-te a compreender melhor a teoria ética de Immanuel Kant? *

- ☐ Sim, bastante.
- ☐ Sim, de certo modo.
- ☐ Pouco me ajudou.
- ☐ Não me ajudou.

7. A utilização de textos literários ajudou-te na comparação entre a teoria utilitarista de John Stuart Mill e a teoria ética de Immanuel Kant? *

- ☐ Sim, bastante.
- ☐ Sim, de certo modo.
- ☐ Pouco me ajudou.
- ☐ Não me ajudou.

Cap

8. As situações em que se encontravam as personagens e as decisões que tomaram ajudaram-te a compreender melhor a dimensão ética do agir humano? *

- ☐ Sim, bastante.
- ☐ Sim, de certo modo.
- ☐ Pouco me ajudaram.
- ☐ Não me ajudaram.

O meu estudo da Ética recorrendo a obras literárias

9. Sentiste-te mais envolvido nas aulas de Filosofia dedicadas ao estudo da Ética por trabalharmos com textos literários? *

- ☐ Sim, muito mais.
- ☐ Sim.
- ☐ Não me senti mais envolvido.
- ☐ Senti-me menos envolvido.

10. É mais fácil aplicar os conceitos filosóficos a situações do quotidiano após termos usado os excertos literários no estudo da Ética? *

- ☐ Sim, muito mais fácil.
- ☐ Sim, moderadamente mais fácil.
- ☐ Não considero que seja mais fácil.

Comentários gerais sobre o uso do texto literário no estudo da Ética

11. Indica um aspeto positivo do uso de textos literários no estudo da Ética. *

12. Há algum aspeto que achas que devia melhorar na utilização de textos literários no estudo da Ética? *

13. Partilha a tua experiência com a utilização de textos literários no estudo da Ética.

Este conteúdo não foi criado nem é aprovado pela Microsoft. Os dados que submeter serão enviados para o proprietário do formulário.

 Microsoft Forms

Anexo 8 – Resultados do Questionário

A utilização de textos literários no estudo da Ética Normativa

24 Respostas 03:11 Tempo médio de conclusão Ativo Estado

1. Idade

24
Respostas

Respostas Mais Recentes
"17"
"16"
"16"

2. Qual o ano de escolaridade que estás a frequentar?

10.º ANO	24
11.º ANO	0
12.º ANO	0



3. Já tinhas usado obras literárias na tua disciplina de Filosofia para abordar questões éticas?

Sim.	8
Não.	16



4. Se respondeste sim, indica quantas vezes usaste e o título das obras utilizadas.

24
Respostas

Respostas Mais Recentes

"Não relembro"

"Não sei"

."

5. A utilização do texto literário ajudou-te a compreender melhor a teoria utilitarista de John Stuart Mill?

● Sim, bastante.	7
● Sim, de certo modo.	17
● Pouco me ajudou.	0
● Não me ajudou.	0



6. A utilização do texto literário ajudou-te a compreender melhor a teoria ética de Immanuel Kant?

● Sim, bastante.	8
● Sim, de certo modo.	16
● Pouco me ajudou.	0
● Não me ajudou.	0



7. A utilização de textos literários ajudou-te na comparação entre a teoria utilitarista de John Stuart Mill e a teoria ética de Immanuel Kant?

● Sim, bastante.	8
● Sim, de certo modo.	16
● Pouco me ajudou.	0
● Não me ajudou.	0



8. As situações em que se encontravam as personagens e as decisões que tomaram ajudaram-te a compreender melhor a dimensão ética do agir humano?

● Sim, bastante.	11
● Sim, de certo modo.	13
● Pouco me ajudaram.	0
● Não me ajudaram.	0

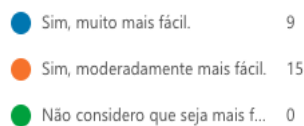


9. Sentiste-te mais envolvido nas aulas de Filosofia dedicadas ao estudo da Ética por trabalharmos com textos literários?

● Sim, muito mais.	7
● Sim.	16
● Não me senti mais envolvido.	1
● Senti-me menos envolvido.	0



10. É mais fácil aplicar os conceitos filosóficos a situações do quotidiano após termos usado os excertos literários no estudo da Ética?



11. Indica um aspeto positivo do uso de textos literários no estudo da Ética.

24
Respostas

Respostas Mais Recentes

"Uma melhor compressão sobre a vida "

"Há melhor compreensão na matéria dada."

"Ajuda a desenvolver a empatia (sobre o certo e o errado) de forma..."

12. Há algum aspeto que achas que devia melhorar na utilização de textos literários no estudo da Ética?

24
Respostas

Respostas Mais Recentes

"Não "

"Não sei"

"Escolher textos mais ligados aos temas éticos estudados "

13. Partilha a tua experiência com a utilização de textos literários no estudo da Ética.

18
Respostas

Respostas Mais Recentes

"Não sei"

"Gostei de usar textos literários nas aulas de Ética porque ajudam a..."