

CICLO DE ESTUDOS
MESTRADO EM ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

A integração de mulheres filósofas nas AE de Filosofia: proposta de ensino da teoria ética de Iris Murdoch

Laura Borralho Ribeiro

M

2024/2025



Laura Borralho Ribeiro

A integração de mulheres filósofas nas AE de Filosofia: proposta de ensino da teoria ética de Iris Murdoch

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em ensino de Filosofia no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Sílvia Manuela Andrade Bento.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024/2025

A quem me acompanhou ao longo deste percurso.

Índice

Declaração de honra / Declaration of Honour	6
Agradecimentos	7
Resumo	8
Abstract	9
Índice de Gráficos	10
Introdução	11
1. As Aprendizagens Essenciais da Filosofia em Portugal: a ausência de filósofas	18
1.1. Análise crítica da seleção dos filósofos integrados nas Aprendizagens Essenciais.	
19	
1.2. A proposta de inclusão de filósofas nas Aprendizagens Essenciais: obstáculos e desafios.	22
2. Teoria Ética de Iris Murdoch	28
2.1. Introdução a Iris Murdoch	28
2.2. Princípios fundamentais da sua teoria ética	30
3. Benefícios da Inclusão de Iris Murdoch nas AE	38
3.1. Para além da ação correta: a ética como formação interior	38
3.2. O contributo de Murdoch para combater o egoísmo ético	41
4. Propostas de atividades práticas	45
4.1. Lecionação da teoria ética de Iris Murdoch	45
4.1.1. Análise dos resultados obtidos	57
4.2. Atividade Investigativa sobre Mulheres Filósofas	58
Conclusão ou Considerações Finais	61
Referências Bibliográficas	65
Anexos	68
Anexo 1	69
Anexo 2	87
Anexo 3	89
Anexo 4	101
Anexo 5	108

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 utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

I further declare that I have used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex.

Porto, 14 de Julho de 2025

Laura Borrvalho Ribeiro

Agradecimentos

Este relatório foi elaborado com muito trabalho e dedicação. Embora seja fruto do meu esforço pessoal, não teria sido possível sem o apoio, a presença e a generosidade de várias pessoas que me acompanharam ao longo deste percurso. A todas elas, expresso aqui o meu mais sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora universitária, Professora Doutora Sílvia Bento, por todo o apoio, cuidado e disponibilidade ao longo deste caminho. O seu acompanhamento atento, os contributos valiosos durante a escrita deste relatório e, sobretudo, as suas palavras de incentivo. O seu apoio ajudou-me a viver este processo com mais confiança e serenidade, e por isso lhe estou sinceramente grata.

Agradeço também à minha orientadora cooperante, Professora Diamantina Correia, pela forma dedicada como me acolheu na escola e pela partilha dos seus conhecimentos e da sua experiência pedagógica. O seu apoio foi fundamental para o meu crescimento profissional e pessoal.

Um agradecimento muito especial às minhas colegas de estágio, Ana Ferreira e Filipa Santos, pela amizade, partilha, entreajuda e pelos muitos momentos de riso e cumplicidade que tornaram esta experiência tão memorável. O estágio não teria sido o mesmo sem vocês.

À minha amiga Vanessa, deixo um agradecimento muito especial pela sua amizade constante, pelo apoio incondicional e pelos conselhos que me ajudaram a ultrapassar os momentos de dúvida. Obrigada por estares sempre presente quando precisava.

Por fim, e com todo o carinho, agradeço à minha família, pelo amor incondicional, pela paciência e pela força que sempre me transmitiram. Este caminho só foi possível com o vosso apoio constante.

A todos, o meu mais profundo obrigada.

Resumo

Este relatório de estágio decorre da prática letiva desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, tendo como objetivo central refletir criticamente sobre a ausência de filósofas nas Aprendizagens Essenciais de Filosofia em Portugal. Através de uma abordagem teórico-prática, procura-se compreender os mecanismos históricos, institucionais e pedagógicos que contribuem para a persistente invisibilidade das mulheres na disciplina, bem como explorar os impactos desta omissão no percurso formativo dos alunos e alunas. Defendo que a seleção curricular atual, predominantemente centrada em autores homens, brancos e europeus, transmite uma imagem parcial da tradição filosófica e contribui para a reprodução de desigualdades simbólicas no espaço educativo. Nesse contexto, proponho a inclusão do pensamento da filósofa Iris Murdoch como contributo relevante para diversificar os referenciais filosóficos oferecidos aos estudantes, destacando-se a pertinência ética da sua obra e a sua capacidade de questionar pressupostos das teorias dominantes. A análise da sua proposta ética permite não só uma ampliação conceptual do campo da moral, mas também um alargamento da própria compreensão do que é fazer filosofia. Desta forma, este relatório pretende contribuir para uma reflexão sobre o currículo de Filosofia em Portugal, salientando a urgência de um ensino mais inclusivo, que reconheça a pluralidade de vozes que compõem a história do pensamento filosófico.

Palavras-chave: Ausência feminina na filosofia; Iris Murdoch; Ética; Desapego; Egoísmo ético.

Abstract

This internship report stems from the teaching practice developed within the scope of the Master's Degree in Philosophy Teaching in Secondary Education. Its central aim is to critically reflect on the absence of women philosophers in the Philosophy Core Curriculum ("Aprendizagens Essenciais") in Portugal. Through a theoretical-practical approach, the report seeks to understand the historical, institutional, and pedagogical mechanisms that contribute to the persistent invisibility of women in the discipline, as well as to explore the impact of this omission on students' educational paths. I argue that the current curricular selection, predominantly centred on male, white, European authors, conveys a partial image of the philosophical tradition and contributes to the reproduction of symbolic inequalities within the educational space. In this context, I propose the inclusion of the thought of philosopher Iris Murdoch as a relevant contribution to diversifying the philosophical references offered to students, highlighting both the ethical significance of her work and her ability to question the assumptions of dominant theories. The analysis of her ethical proposal allows not only for a conceptual expansion of the field of morality but also for a broader understanding of what it means to do philosophy. In this way, this report aims to contribute to a reflection on the Philosophy curriculum in Portugal, emphasising the urgency of a more inclusive teaching approach—one that recognises the plurality of voices that make up the history of philosophical thought.

Key-words: Female absence in philosophy; Essential Learnings; Iris Murdoch; Ethics; Detachment; Ethical egoism.

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - QUESTIONÁRIO SOBRE A TEORIA ÉTICA DE IRIS MURDOCH - PERGUNTA 1.....	47
GRÁFICO 2– QUESTIONÁRIO SOBRE A TEORIA ÉTICA DE IRIS MURDOCH – PERGUNTA 2	47
GRÁFICO 3 – QUESTIONÁRIO SOBRE A TEORIA ÉTICA DE IRIS MURDOCH – PERGUNTA 3	48
GRÁFICO 4 – QUESTIONÁRIO SOBRE A TEORIA ÉTICA DE IRIS MURDOCH – PERGUNTA 4	48
GRÁFICO 5 – QUESTIONÁRIO SOBRE A TEORIA ÉTICA DE IRIS MURDOCH – PERGUNTA 5	49
GRÁFICO 6 – QUESTIONÁRIO SOBRE A TEORIA ÉTICA DE IRIS MURDOCH – PERGUNTA 6	49
GRÁFICO 7 – QUESTIONÁRIO SOBRE A TEORIA ÉTICA DE IRIS MURDOCH – PERGUNTA 7	50
GRÁFICO 8 – QUESTIONÁRIO SOBRE A TEORIA ÉTICA DE IRIS MURDOCH C.T. – PERGUNTA 1 ...	50
GRÁFICO 9 – QUESTIONÁRIO SOBRE A TEORIA ÉTICA DE IRIS MURDOCH C.T.– PERGUNTA 2....	51
GRÁFICO 10 – QUESTIONÁRIO SOBRE A TEORIA ÉTICA DE IRIS MURDOCH C.T.– PERGUNTA 3..	51
GRÁFICO 11 – QUESTIONÁRIO SOBRE A TEORIA ÉTICA DE IRIS MURDOCH C.T.– PERGUNTA 4..	52
GRÁFICO 12 – QUESTIONÁRIO SOBRE A TEORIA ÉTICA DE IRIS MURDOCH C.T.– PERGUNTA 5..	52
GRÁFICO 13 – QUESTIONÁRIO SOBRE A TEORIA ÉTICA DE IRIS MURDOCH C.T. – PERGUNTA 6.	53
GRÁFICO 14 – QUESTIONÁRIO SOBRE A TEORIA ÉTICA DE IRIS MURDOCH C.T. – PERGUNTA 7.	53
GRÁFICO 15 - QUESTIONÁRIO SOBRE A TEORIA ÉTICA DE IRIS MURDOCH E.C. – PERGUNTA 1 .	54
GRÁFICO 16 – QUESTIONÁRIO SOBRE A TEORIA ÉTICA DE IRIS MURDOCH E.C. – PERGUNTA 2.	54
GRÁFICO 17 – QUESTIONÁRIO SOBRE A TEORIA ÉTICA DE IRIS MURDOCH E.C. – PERGUNTA 3.	55
GRÁFICO 18 – QUESTIONÁRIO SOBRE A TEORIA ÉTICA DE IRIS MURDOCH E.C. – PERGUNTA 4	55
GRÁFICO 19 – QUESTIONÁRIO SOBRE A TEORIA ÉTICA DE IRIS MURDOCH E.C. – PERGUNTA 5.	56
GRÁFICO 20 – QUESTIONÁRIO SOBRE A TEORIA ÉTICA DE IRIS MURDOCH E.C. – PERGUNTA 6.	56
GRÁFICO 21 – QUESTIONÁRIO SOBRE A TEORIA ÉTICA DE IRIS MURDOCH E.C. – PERGUNTA 7.	57

Introdução

O presente relatório de estágio, intitulado *A integração de mulheres filósofas nas Aprendizagens Essenciais de Filosofia: proposta de ensino da teoria ética de Iris Murdoch*, resulta do trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional.¹ Este trabalho tem como finalidade problematizar a ausência de mulheres filósofas nas Aprendizagens Essenciais (AE) da disciplina de Filosofia no ensino secundário e propor um contributo concreto para contrariar essa omissão, através da inclusão da teoria ética de Iris Murdoch.

Ao longo do meu percurso académico, a presença feminina na história da Filosofia revelou-se residual. O contacto com filósofas relevantes foi escasso e, quando existiu, resultou do esforço individual de uma docente universitária, que, à margem do programa obrigatório, escolheu apresentar algumas filósofas nas suas aulas. Esta experiência, simultaneamente admirável e reveladora, tornou evidente a forma como o cânone filosófico, tal como é hoje transmitido, tende a excluir sistematicamente o pensamento produzido por mulheres. Tal exclusão não se deve apenas a omissões acidentais, mas traduz antes uma estrutura persistente de exclusão.

Enquanto mulher, torna-se claro que a experiência do mundo não é neutra, nem homogénea, há diferenças significativas na forma como homens e mulheres o experienciam. Estas diferenças não decorrem apenas de fatores biológicos, mas sobretudo de construções sociais e culturais que moldam desde cedo aquilo que se espera de cada género. Desde cedo, homens e mulheres são sujeitos a formas distintas de socialização, aprendendo o que se espera do seu comportamento, da sua voz e da sua presença no espaço público. Estas diferenças, alimentadas por estereótipos de género transmitidos de geração em geração, moldam não apenas a forma como cada um age, mas também os modos como pensa, interpreta e responde às questões fundamentais da existência. Assim, é expectável que a forma como as mulheres olham para os dilemas éticos, para os conceitos de justiça ou para a ideia de bem, seja marcada por vivências distintas daquelas que historicamente moldaram o pensamento dominante.

¹ Estágio realizado na Escola Secundária do Castelo da Maia.

Neste contexto, a integração de mulheres filósofas nas Aprendizagens Essenciais não representa apenas um ato de correção histórica, mas uma condição necessária para a construção de um ensino da Filosofia verdadeiramente plural, crítico e representativo da diversidade humana. A proposta de trabalho que aqui apresento, centrada na teoria ética de Iris Murdoch, procura, assim, contribuir para um currículo mais inclusivo, capaz de ampliar os horizontes da reflexão filosófica e de oferecer aos alunos novas formas de pensar a ética, a subjetividade e a responsabilidade moral.

Desta forma, ao longo do presente relatório de estágio, proponho-me investigar as razões subjacentes à persistente ausência de vozes femininas nas Aprendizagens Essenciais (AE) de Filosofia e as possíveis consequências dessa omissão. A investigação será orientada pelas seguintes questões centrais:

- 1) Quais são os principais obstáculos à inclusão de mulheres nas AE de Filosofia?
- 2) Porque é que se revela fundamental integrar filósofas nos programas da disciplina?
- 3) Em que medida essa inclusão poderá beneficiar e enriquecer o percurso académico dos alunos?
- 4) E de que forma a ausência de figuras femininas na história da filosofia, tal como é apresentada nos currículos, pode afetar a perceção dos estudantes acerca da disciplina?

Esta ausência transmite implicitamente a ideia de que a filosofia é uma atividade exclusivamente masculina, perpetuando estereótipos de género que têm impactos reais nas escolhas, perceções e expectativas dos alunos e, em particular, das alunas. O reconhecimento destas vozes contribui para uma educação mais plural, mais justa e mais próxima da realidade complexa e diversa em que os alunos vivem. Permitir o contacto com perspetivas filosóficas femininas é, assim, uma forma de dar visibilidade a contributos que moldaram o pensamento ocidental e de afirmar que a filosofia é um campo de pensamento acessível e enriquecedor para todos, independentemente do género.

Enquanto professora, o meu objetivo principal é contribuir para a formação de alunos capazes de pensar de forma inclusiva, de respeitar a diferença e de dialogar com visões do mundo que não coincidem com as suas. Pretendo contribuir para o desenvolvimento

de um pensamento crítico que não se limite a reproduzir normas ou valores dominantes, mas que se abra à pluralidade de perspectivas.

Esta atitude torna-se ainda mais relevante, pois vivemos num mundo que está em constante evolução e está cada vez mais globalizado, em que o contacto entre culturas distintas se tornou uma realidade quotidiana. Por isso, é urgente que a escola se afirme como um espaço de preparação para a convivência plural e diversificada. Isso exige, entre outras coisas, a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, de imaginar modos de vida distintos dos nossos, e de reconhecer os limites da nossa própria visão do mundo.

É precisamente por isso que considero fundamental introduzir no ensino da Filosofia diferentes formas de pensar e de responder aos mesmos problemas. A tradição filosófica ensinada nas escolas tem-se centrado, maioritariamente, em filósofos homens, brancos e europeus, cuja visão do mundo, embora valiosa, não pode continuar a ser apresentada como universal ou neutra. A inclusão de outras vozes, nomeadamente de mulheres filósofas, permite ampliar os horizontes da reflexão filosófica e questionar o ponto de vista dominante.

Justamente por isso optei por trabalhar o módulo de ética. A ética ocupa-se da reflexão sobre a ação e os critérios que permitem distinguir o que é uma ação correta ou incorreta. Contudo, as respostas podem variar significativamente consoante o ponto de vista. A forma como um homem analisa um dilema moral pode diferir da forma como uma mulher o faz, não por simples diferença de opinião, mas porque os modos de agir, de ser educado e de experienciar o mundo são marcados por realidades distintas.

A escolha de trabalhar a teoria ética de Iris Murdoch surge, também, da convicção de que as duas teorias habitualmente ensinadas (o utilitarismo de Mill e o deontologismo de Kant), embora fundamentais para o pensamento moral ocidental, apresentam limitações significativas quando confrontadas com a complexidade do mundo contemporâneo. Ambas partem de concepções do sujeito moral que, de certo modo, abstraem das relações humanas concretas e da dimensão interior da moralidade.

A filósofa que proponho integrar no ensino da ética no secundário é Iris Murdoch, precisamente por oferecer uma perspectiva profundamente distinta daquelas apresentadas por Kant e Mill. A abordagem de Murdoch desafia os alunos a repensar a ética a partir de um ponto de vista diferente daquele trabalhado pelos dois filósofos mencionados. Ao

invés de centrar a moralidade em regras ou consequências, como fazem os modelos deontológico e utilitarista, Murdoch convida-nos a refletir sobre o modo como vemos o mundo e sobre a necessidade de nos libertarmos do egocentrismo que frequentemente distorce essa visão, propondo como necessária uma transformação interior do próprio agente moral.

A escolha de Iris Murdoch como filósofa central desta proposta de ensino justifica-se não apenas pela originalidade da sua perspetiva ética, mas também pela relevância que essa perspetiva assume no contexto educativo atual. Esta deslocação do foco ético, da ação para o carácter, é particularmente pertinente numa realidade escolar onde é comum observar uma tendência entre os jovens para avaliarem os dilemas morais a partir daquilo que lhes traz maior benefício pessoal.

A ética de Murdoch insere-se no âmbito da ética das virtudes, mas fá-lo de um modo muito próprio: considera que, para agir bem, é essencial desenvolver qualidades morais como a honestidade, a humildade ou a capacidade de atenção ao outro. Em vez de nos perguntarmos apenas o que devemos fazer, Murdoch convida-nos a refletir, antes de mais, sobre o tipo de pessoas que queremos ser. A pergunta central da sua proposta é: *‘O que posso fazer para me tornar uma pessoa moralmente melhor?’*, partindo da ideia de que as nossas ações dependem profundamente do nosso carácter. Se o sujeito moral não estiver comprometido com o bem, as suas decisões serão moldadas por interesses egoístas ou por uma perceção distorcida da realidade.

Neste sentido, trabalhar a filosofia de Murdoch nas aulas de ética representa uma oportunidade para oferecer aos alunos a uma visão moral exigente, mas profundamente humanista: uma ética que valoriza a atenção ao outro, o aperfeiçoamento interior e a constante luta contra o egocentrismo.

Murdoch é, antes de mais, uma filósofa que pensa com profundidade e originalidade. O facto de ser mulher não deve ser visto como o traço definidor da sua relevância filosófica, mas também não pode ser ignorado: trata-se de uma mulher a simplesmente fazer filosofia, ou seja, a intervir num espaço que historicamente lhe foi negado, não através de discursos sobre identidade, mas por meio do próprio exercício do pensamento filosófico. Essa presença, discreta, mas afirmativa, contribui para normalizar a ideia de que a

filosofia também é, e deve ser, feita por mulheres, sem necessidade de justificações externas à própria qualidade do pensamento.

A sua proposta ética, embora enraizada numa tradição platonista, apresenta uma interpretação atualizada das questões morais. A valorização da atenção moral e da capacidade de ver o outro tal como ele é, livre de projeções egocêntricas, constitui um contributo essencial para a formação de cidadãos mais atentos, empáticos e críticos.

Por estas razões, considero a teoria ética de Iris Murdoch uma proposta de ensino particularmente valiosa: porque desafia os alunos a refletirem sobre si mesmos, sobre a forma como percebem os outros e sobre o papel da atenção na construção de uma vida ética. Ao fazê-lo, não só promove uma filosofia mais inclusiva e diversificada, como contribui para a formação de estudantes mais conscientes da diferença e mais capazes de dialogar com ela.

Este relatório desenvolve-se no âmbito do estágio realizado no Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia (AECM), uma instituição que assume a inclusão, a cidadania e a formação integral dos estudantes como pilares centrais da sua ação educativa. O agrupamento procura responder às necessidades de uma população escolar diversa, promovendo uma educação ajustada às especificidades de cada aluno. Para tal, conta com programas como o Centro Qualifica, orientado para a requalificação de adultos, e a Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE), destinada a apoiar estudantes-atletas que conciliam a exigência da prática desportiva com o percurso escolar.

A abertura ao contexto europeu, por via de projetos Erasmus+ e outras iniciativas de cooperação internacional, bem como o envolvimento contínuo em ações ligadas à sustentabilidade e à cidadania, demonstram uma orientação pedagógica consciente dos desafios atuais e comprometida com a construção de uma escola aberta ao mundo.

O Projeto Educativo do AECM (2021-2025) dá particular importância à promoção do sucesso escolar através da inclusão e da aposta em metodologias pedagógicas diferenciadas, com destaque para a componente digital e colaborativa. Esta abordagem pretende não só desenvolver competências relevantes para o século XXI, mas também criar condições para uma aprendizagem significativa e duradoura. Reconhece-se, neste contexto, que o bem-estar emocional dos alunos é uma condição fundamental para que a escola cumpra a sua função formativa de forma plena.

A ligação entre a escola e a comunidade, pensada como uma parceria ativa e contínua, contribui para a criação de um ambiente educativo mais coeso, capaz de apoiar o crescimento acadêmico e pessoal dos alunos. Esta relação próxima com o meio envolvente é uma marca distintiva do AECM e constitui uma das razões pelas quais o agrupamento é reconhecido pela sua capacidade de integrar, inovar e acompanhar os seus estudantes de forma próxima e eficaz.

Desde o início do estágio, defini como objetivo central o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no aluno, procurando que cada aula fosse um espaço de participação ativa, reflexão e diálogo e tentando sempre envolver o estudante no seu próprio processo de aprendizagem. Assim, todas as aulas que preparei e lecionei procuraram ser didáticas, dinâmicas e motivadoras. Recorri, sempre que possível, a estratégias criativas que desafiassem os alunos a pensar, a dialogar e a colaborar entre si.

A utilização de metodologias participativas constituiu um eixo estruturante da minha prática. Privilegiei o trabalho em grupo, as discussões orientadas e a utilização de atividades que exigissem envolvimento direto dos alunos, evitando, tanto quanto possível, uma abordagem expositiva e transmissiva. Entendo que é através da experiência do diálogo e da cooperação entre pares que os alunos desenvolvem as suas competências de argumentação, de escuta ativa e de formulação de pensamento filosófico.

Neste sentido, sempre procurei garantir que todos os alunos tivessem a oportunidade de participar, ainda que através de pequenas tarefas como a leitura de um excerto ou a partilha de uma breve opinião. Um dos aspetos a que dou particular atenção é ao incentivo à participação dos alunos mais reservados, procurando, com sensibilidade, incluí-los de forma gradual e respeitosa nas dinâmicas da aula.

A experiência de estágio constituiu, assim, não apenas como um espaço de aplicação de conhecimentos, mas também um ponto de partida para uma reflexão mais profunda sobre a forma como a Filosofia é ensinada e sobre os conteúdos que estruturam esse ensino. Este relatório propõe-se, por isso, articular a dimensão prática da intervenção pedagógica com uma análise crítica do currículo de Filosofia, procurando pensar de que modo a inclusão de outras perspetivas, como a de filósofas, pode contribuir para uma formação mais plural, inclusiva e atenta à realidade contemporânea.

Nos capítulos que se seguem, início por uma análise crítica das Aprendizagens Essenciais de Filosofia, procurando identificar as razões que poderão estar na origem da exclusão sistemática de filósofas nos programas do ensino secundário, bem como refletir sobre as consequências dessa ausência. No segundo capítulo, centro-me na explicação da teoria ética de Iris Murdoch e a forma como desafia os modelos morais tradicionais ao recentrar a ética na atenção, na interioridade e na superação do egocentrismo. O terceiro capítulo é dedicado à exploração dos benefícios da inclusão de Murdoch no ensino da filosofia, destacando, por um lado, o seu contributo para uma conceção de ética que vai além da simples identificação da ação correta, concebendo-a antes como um processo contínuo de formação moral interior, e, por outro, a sua importância para o afastamento do egoísmo ético. Por fim, no quarto capítulo, apresento as atividades práticas implementadas ao longo do estágio, bem como à análise dos respetivos resultados. No âmbito do 10.º ano, a intervenção centrou-se na lecionação da teoria ética de Iris Murdoch, acompanhada de uma avaliação crítica da receção e compreensão por parte dos alunos. Paralelamente, de modo a assegurar a inclusão e o envolvimento dos alunos do 11.º ano, foi desenvolvido um trabalho investigativo orientado, cuja finalidade consistiu em proporcionar-lhes o contacto com vozes de mulheres filósofas, promovendo, assim, a representatividade e o estímulo de uma reflexão crítica no contexto educativo.

Com este percurso, procuro demonstrar como a inclusão de vozes femininas, e, em particular, da filosofia ética de Murdoch pode contribuir para um ensino mais diversificado, reflexivo e transformador, tanto do ponto de vista intelectual como formativo.

1. As Aprendizagens Essenciais da Filosofia em Portugal: a ausência de filósofas.

As Aprendizagens Essenciais (AE) são um referencial curricular que define os conhecimentos, competências e atitudes que os alunos devem adquirir e desenvolver em cada disciplina ao longo da escolaridade obrigatória. Elaboradas pelo Ministério da Educação, em articulação com especialistas e professores, as Aprendizagens Essenciais têm como objetivo garantir uma formação estruturada e coerente. No caso da Filosofia no ensino secundário, as Aprendizagens Essenciais fornecem uma base para o pensamento autónomo e crítico, ou seja, os alunos são incentivados a serem “questionadores, investigadores, críticos, organizadores, informados e auto-avaliativos”²; e promovem a capacidade de criatividade e argumentação para que os alunos aprendam a formular e avaliar teses filosóficas, utilizando instrumentos da lógica e da argumentação. Mas, principalmente, o ensino de filosofia tem como foco o desenvolvimento de competências de problematização, conceptualização e argumentação. Além disso, as Aprendizagens Essenciais articulam-se com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, um referencial educativo que define as competências e valores a desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória, promovendo a formação de cidadãos autónomos, críticos e responsáveis. Nesse sentido, o ensino da filosofia contribui para competências transversais, como pensamento crítico, comunicação e resolução de problemas.

As AE definem não só os temas e problemas fundamentais que estruturam o programa da disciplina, mas também os autores considerados essenciais para a compreensão das questões filosóficas. A escolha dos filósofos a serem estudados dentro desse quadro normativo tem um impacto significativo na forma como os alunos percebem a história da filosofia e as suas principais figuras.

Ora, ao analisarmos a seleção de filósofos presentes nas Aprendizagens Essenciais de Filosofia, torna-se evidente uma lacuna significativa: a ausência de filósofas. A lista de

² Ministério da Educação. (2018). *Filosofia: Aprendizagens essenciais e articulação com o perfil dos alunos*

pensadores incluídos restringe-se, exclusivamente, a figuras masculinas, o que sugere uma continuidade de um padrão filosófico tradicional que ignora contribuições femininas significativas. Mesmo nos módulos em que não há uma seleção explícita de filósofos específicos, verifica-se que os filósofos utilizados continuam a ser homens. No estudo do livre-arbítrio, por exemplo, quando se apresenta o determinismo moderado, recorre-se a Hume ou Frankfurt, enquanto no que concerne o libertismo, é referido Sartre.

A forma como a disciplina é ensinada e apresentada nos manuais escolares influencia não apenas a perceção do que é a filosofia, mas também quem é reconhecido como filósofo. Esta omissão não pode ser vista como um mero acaso ou um simples esquecimento editorial, mas sim como um reflexo de dinâmicas históricas e institucionais mais amplas que moldaram a filosofia enquanto disciplina.

Neste sentido, importa questionar: com base em que critérios se justifica a ausência de filósofas nas Aprendizagens Essenciais? As filósofas não estão apenas ausentes – elas foram ativamente excluídas. Este capítulo propõe-se a analisar criticamente a seleção de filósofos integrados nas Aprendizagens Essenciais de Filosofia, identificando possíveis razões estruturais e históricas que podem explicar a ausência de filósofas.

Com esta análise, pretende-se não apenas expor os problemas decorrentes da ausência de filósofas no ensino secundário, mas também contribuir para uma reflexão mais ampla sobre a necessidade de diversificar as referências filosóficas apresentadas aos alunos. Afinal, se a filosofia pretender ser um exercício de pensamento crítico, inclusivo e ético, a sua transmissão no contexto educativo não pode continuar a ignorar as contribuições de uma parte significativa da humanidade.

1.1. Análise crítica da seleção dos filósofos integrados nas Aprendizagens Essenciais.

Ao analisar as Aprendizagens Essenciais, deparei-me com os diferentes objetivos relativos à formação dos alunos que se pretendem atingir com os conteúdos selecionados. Entre todos, achei particularmente relevantes os seguintes pontos:

“- Cuidador de si e dos outros, através de um pensamento e ação éticos e políticos que mobilizem com crescente complexidade o conhecimento filosófico para compreender, formular e refletir sobre os problemas sociais, éticos, políticos e tecno-científicos que se colocam nas sociedades contemporâneas, e seu impacto nas gerações futuras, discutindo criticamente as teorias que se apresentam para a resolução desses problemas e assumindo, gradualmente, posições autônomas, devidamente fundamentadas e capazes de sustentar uma cidadania ativa;

- Respeitador da diferença, ao ser capaz de um pensamento e ações inclusivos; capaz de acolher a diferença individual e cultural num mundo globalizado, a partir da compreensão das razões axiológicas pelas quais as pessoas pensam e agem de formas diferentes.”³

A inclusão de uma perspectiva ética e política nos conteúdos filosóficos do ensino secundário é apresentada como essencial para a formação de cidadãos críticos, autônomos e capazes de refletir sobre os problemas sociais, éticos, políticos e tecno-científicos do mundo contemporâneo. No entanto, como podemos esperar que os alunos desenvolvam um pensamento inclusivo e respeitador da diferença quando as próprias Aprendizagens Essenciais não refletem essa diversidade?

A filosofia ensinada no currículo escolar continua a ser, em grande medida, dominada por uma perspectiva homogênea e privilegiada, centrada em autores masculinos, caucasianos e maioritariamente europeus. Isto levanta uma questão fundamental: será que a seleção dos conteúdos filosóficos transmite uma visão pluralista da história da filosofia e da produção filosófica, ou perpetua um padrão de exclusão? Ao limitar as referências filosóficas a um grupo restrito, negligencia-se a riqueza da diversidade de experiências humanas e restringe-se a possibilidade de os alunos se reconhecerem no pensamento filosófico.

Tal como adverte Adrienne Rich na obra intitulada *Women in Philosophy*:

³ Ministério da Educação. (2018). *Filosofia: Aprendizagens essenciais e articulação com o perfil dos alunos*.

“When those who have the power to name and to socially construct reality choose not to see you or hear you . . . when someone with the authority of a teacher, say, describes the world and you are not in it, there is a moment of psychic disequilibrium, as if you looked in the mirror and saw nothing. It takes some strength of soul—and not just individual strength, but collective understanding—to resist this void, this non-being, into which you are thrust, and to stand up, demanding to be seen and heard.” (Rich A., *Women in philosophy* (2013), p. 197)

Não é novidade que a forma como um indivíduo percebe e interpreta o mundo está profundamente ligada à sua experiência social. Uma mulher, uma pessoa de etnia africana ou alguém proveniente de um contexto cultural diferente não vivenciam o mundo da mesma forma que um homem branco europeu. Tais indivíduos têm preocupações distintas, enfrentam desafios diferentes e possuem perspectivas diversas sobre os mesmos problemas. Como podemos afirmar que estamos a analisar as questões filosóficas de um ponto de vista universal quando falta representatividade na seleção dos pensadores estudados? A ausência de perspectivas alternativas resulta numa visão parcial e incompleta do pensamento filosófico, perpetuando uma narrativa que não contempla a complexidade da realidade globalizada em que vivemos.

É compreensível que a tradição filosófica ensinada nas escolas reflita, em grande medida, o pensamento de autores europeus brancos, dado que estes representam historicamente a maioria da população do país e foram os principais agentes na produção filosófica ocidental. No entanto, a realidade demográfica de Portugal tem vindo a mudar significativamente. Atualmente, o país recebe um número crescente de alunos de diversas nacionalidades, tornando-se cada vez mais um espaço multicultural e globalizado. Durante o meu estágio, tive contacto com alunos de múltiplas nacionalidades, incluindo brasileiros, paquistaneses, venezuelanos e chilenos. Esta diversidade evidencia a necessidade de expandir as referências filosóficas para incluir vozes que historicamente foram marginalizadas. O pensamento filosófico não é propriedade exclusiva de um grupo restrito de indivíduos; pelo contrário, deve ser um espaço de debate que valorize diferentes experiências e compreensões do mundo.

Embora seja impossível representar todas as perspectivas, ignorar o problema também não é uma solução. Como primeiro passo, proponho a inclusão de uma filósofa nas Aprendizagens Essenciais de Filosofia, considerando que as mulheres representam metade ou, em muitos casos, a maioria das turmas do ensino secundário. Esta inclusão permitiria, não apenas equilibrar a representatividade de género, mas também desafiar os alunos a refletirem sobre o impacto da exclusão histórica das mulheres no pensamento filosófico.

A exclusão sistemática de filósofas e de outras perspectivas sub-representadas tem consequências diretas na forma como os alunos compreendem a história da filosofia e o próprio papel da filosofia na sociedade. No seu percurso escolar, os alunos do 10º ano estudam ética onde refletem sobre o que significa agir de forma justa e responsável. No entanto, não será contraditório tentar formar cidadãos críticos e éticos com base em conteúdos que, na sua própria estrutura, não refletem um compromisso com a inclusão e a diversidade? A filosofia, enquanto disciplina que incentiva o pensamento crítico, não pode perpetuar uma visão limitada da produção filosófica.

Ao repensarmos as Aprendizagens Essenciais de Filosofia, não estamos apenas a corrigir uma falha curricular, mas a proporcionar aos alunos uma visão mais rica, plural e representativa do pensamento filosófico. Apenas assim será possível formar cidadãos verdadeiramente críticos, autónomos e preparados para compreender e agir num mundo diverso e complexo.

1.2. A proposta de inclusão de filósofas nas Aprendizagens Essenciais: obstáculos e desafios.

Como defende Eileen O'Neill, a ausência de mulheres na história da filosofia não significa que estas não tenham produzido pensamento filosófico relevante. No entanto, essa ideia é frequentemente sugerida quando se justifica a falta de referência às filósofas. A verdade é que muitas foram sistematicamente excluídas da narrativa filosófica. Não basta reconhecer ocasionalmente algumas figuras femininas; é necessário reintegrá-las de forma estrutural e consistente no debate filosófico. Se continuarmos a contar a história da filosofia sempre através das mesmas figuras masculinas, o apagamento seletivo das mulheres persistirá. (Connell, M., & Janssen-Lauret, F. (2022))

Mas porque é que as mulheres continuam a ser pouco valorizadas e raramente apresentadas aos alunos? Que obstáculos impedem a sua integração?

Não podemos partir da convicção que a desigualdade se resolverá só com o tempo, à medida que mais mulheres entram na filosofia e nos seus cursos universitários. Pensar assim impede a necessidade urgente de mudanças nas estruturas, constituindo, em boa verdade, um pernicioso contributo para continuar a tratar a filosofia como algo essencialmente masculino. Se adotarmos tal postura, acabamos por afastar mulheres e desencorajamos a sua participação no mundo académico, criando um ciclo de exclusão. Por isso, as instituições de ensino têm um papel fundamental em promover uma representação mais justa.

As razões para o silenciamento das mulheres na filosofia são diversas, envolvendo tanto fatores institucionais como sociais. A conceção da mulher como inferior ao homem tem raízes profundas no pensamento filosófico. Essa visão, sustentada por vários filósofos ao longo da história, não é recente, como sabemos. Aristóteles, por exemplo, acreditava que as mulheres não eram tão racionais quanto os homens e, por isso, deviam ser governadas por eles. Immanuel Kant partilhava dessa ideia, sustentando que as mulheres 'não tinham personalidade civil', ou seja, não deviam ter voz na vida pública. Jean-Jacques Rousseau afirmou que homens e mulheres apenas tinham virtudes diferentes; no entanto, o filósofo genebrino acreditava que as virtudes dos homens os tornavam aptos para liderar, enquanto as virtudes das mulheres as faziam mais adequadas para o lar e a família. (Dodds, S., & Goddard, E. (2013), p.156)

Esse tipo de pensamento foi sustentado e reforçado ao longo do tempo por fatores sociais, que alimentaram estereótipos de gênero. Desde cedo, as mulheres foram ensinadas que o seu papel consistia em dedicarem-se ao cuidado da família, priorizando as necessidades dos outros — maridos, filhos e parentes — em detrimento das suas próprias. Esta expectativa social de que as mulheres devem ser as cuidadoras e de que o seu papel é subordinado ao dos homens, considerados como os "provedores", cria um quadro social no interior do qual as mulheres têm pouco espaço para se dedicarem à própria educação e desenvolvimento intelectual, sendo desencorajadas a ocupar papéis de liderança. (Connell, M., & Janssen-Lauret, F. (2022))

O silenciamento das mulheres na filosofia resulta tanto da forma como a disciplina foi historicamente estruturada quanto das expectativas sociais que limitaram o seu acesso a espaços de conhecimento e poder. As ideias de filósofos como Aristóteles, Kant e Rousseau, ao apresentarem as mulheres como naturalmente inadequadas para o domínio da filosofia, ajudaram a perpetuar a exclusão das mulheres da prática filosófica, um fenómeno que ainda ecoa nas dificuldades que as mulheres enfrentam para serem representadas e reconhecidas na filosofia até hoje.

Embora as mulheres tenham começado a ser admitidas nas universidades no final do século XIX e início do século XX, a sua presença ainda suscitava resistência. Muitas universidades e faculdades recusaram-se a aceitar mulheres como estudantes ou a contratá-las como professoras. Um exemplo é o caso de Christine Ladd-Franklin, que só conseguiu ingressar nos estudos de pós-graduação na Universidade Johns Hopkins — uma instituição composta apenas por homens — inscrevendo-se com o nome 'C. Ladd'. Quando descobriram que era mulher, a universidade impôs-lhe restrições quanto às aulas que poderia frequentar. Ladd publicou a sua tese de doutoramento, *On the Algebra of Logic*, em 1883, mas, devido ao seu género, só recebeu o doutoramento em 1926. Outro exemplo é o de Ruth Barcan Marcus, que entrou como estudante de pós-graduação em Yale, uma instituição que até então era exclusivamente masculina e que não permitia mulheres na licenciatura, no início dos anos 40. Mais tarde, a filósofa relatou que foi desencorajada a candidatar-se à presidência da sociedade de filosofia estudantil devido ao seu género, que foi excluída das aulas de licenciatura, mesmo sendo assistente de ensino, e que não era bem-vinda em várias zonas da biblioteca. (Connell, M., & Janssen-Lauret, F. (2022))

Quando as mulheres tentavam publicar os seus próprios trabalhos, enfrentavam uma forte resistência para que fossem reconhecidas pelo seu nome. Por exemplo, Alice Ambrose, após casar com Morris Lazerowitz, viu o seu nome ser removido ou substituído pelo do marido. Recusar-se a usar o nome de uma mulher constitui uma bizarra forma de incluir o trabalho de uma filósofa sob o de seu marido ou mentor, especialmente quando o trabalho era conjunto, como assim aconteceu em alguns dos livros de Ambrose e Martha Kneale, casada com William Kneale. No livro intitulado, *The Development of Logic* (1962), que escreveu com o marido, a parte sobre lógica antiga foi inteiramente da autoria de Martha, mas raramente recebe os créditos, sendo estes atribuídos exclusivamente a

William. Mesmo quando conseguiam ver o seu nome nas publicações, muitas vezes as obras da autoria de mulheres não eram traduzidas, o que dificultava a leitura e a divulgação dos seus trabalhos. (Connell, M., & Janssen-Lauret, F. (2022))

No entanto, a ausência de mulheres na seleção de autores das Aprendizagens Essenciais de Filosofia não é apenas um reflexo de uma história de exclusão direta e evidente, mas também o resultado de *micro-inequities* acumuladas ao longo do tempo. O conceito de *micro-inequities*, que considero relevante ser invocado neste relatório, foi descrito por Samantha Brennan no capítulo 9 de *Women in philosophy* (2013).

As *micro-inequities* referem-se a pequenos atos de discriminação ou desvalorização que, individualmente, podem parecer irrelevantes, mas que, quando acumulados, produzem desigualdades significativas. No meio académico, essas *micro-inequities* manifestam-se, por exemplo, na menor citação de trabalhos de mulheres, na tendência a privilegiar certos autores em currículos, e na subestimação implícita do valor filosófico de textos escritos por mulheres. A exclusão sistemática de mulheres na seleção dos autores das Aprendizagens Essenciais é um exemplo concreto do efeito cumulativo das *micro-inequities* ao reforçar a ideia de que a contribuição das mulheres para a filosofia é secundária ou irrelevante. Estas pequenas desvalorizações diárias afastam alunas e futuros investigadoras de um campo que parece restrito a homens.

Outros conceitos que podem ajudar a explicar a exclusão persistente das mulheres na filosofia é o viés implícito, também conhecido como *implicit bias*, e a ameaça do estereótipo. Estes conceitos são analisados por Jennifer Saul no capítulo 2 de *Women in Philosophy* (2013). Segundo a autora, estas duas dinâmicas psicológicas são, provavelmente, os principais obstáculos ao progresso das mulheres na filosofia, independentemente de eventuais diferenças inatas ou preferências pessoais.

O viés implícito refere-se a preconceitos e associações inconscientes que influenciam a perceção, avaliação e interação com membros de grupos estigmatizados, mesmo quando as pessoas acreditam conscientemente na igualdade. Estudos demonstram que os indivíduos tendem a associar mais rapidamente rostos de grupos estigmatizados (como mulheres ou pessoas de etnia africana) a adjetivos negativos, mesmo quando defendem explicitamente valores igualitários. Pesquisas, tais como a de Moss-Racusin et al. (2012), indicam que, quando um mesmo currículo é apresentado com um nome masculino ou

feminino, os avaliadores tendem a considerar o candidato "masculino" mais competente, mais apto para ser contratado, merecedor de um salário mais elevado e com maior potencial para mentoria.

Já a ameaça do estereótipo constitui um fenómeno psicológico segundo o qual indivíduos pertencentes a um grupo negativamente estereotipado sentem uma pressão interna (frequentemente inconsciente) para não confirmar esse estereótipo. Essa ansiedade pode resultar num desempenho inferior ao esperado em tarefas relevantes. Por exemplo, raparigas podem obter resultados mais baixos em testes de matemática se forem previamente expostas à ideia de que as mulheres têm menos aptidão para essa área. Este fenómeno pode manifestar-se através de respostas físicas, como o aumento da frequência cardíaca e da pressão arterial, refletindo o stress associado à tentativa de evitar confirmar o estereótipo. No entanto, quando essa “ameaça” é eliminada, o desempenho dos membros do grupo estigmatizado tende a melhorar significativamente, muitas vezes igualando o dos outros grupos.

Estes mecanismos influenciam diretamente a forma como as mulheres filósofas são avaliadas no meio académico. Estudos⁴ demonstram que artigos escritos por mulheres são menos citados e que elas estão sub-representadas em conferências e publicações. Além disso, a ameaça do estereótipo pode levar algumas mulheres a autocensurar-se, hesitando em participar em debates filosóficos ou em publicar os seus trabalhos, por receio de serem julgadas de forma mais rigorosa ou desvalorizadas em comparação com os seus colegas homens.

Ao não serem estudadas, as filósofas tornam-se menos reconhecidas e, conseqüentemente, menos referenciadas, o que contribui para a continuidade da sua invisibilidade na disciplina. A inclusão de filósofas nos currículos escolares, por exemplo, ajudaria a contrariar a ideia de que a filosofia é um campo predominantemente masculino. No entanto, a ausência das mulheres na filosofia vai além da simples falta de visibilidade; ela está enraizada em estruturas históricas que excluíram sistematicamente as vozes femininas. Por diversas razões, uma das principais causas da exclusão das filósofas foi, simplesmente, o facto de serem mulheres. Contudo, não podemos permitir que esse

⁴ <https://forbes.com.br/forbes-mulher/2024/02/homens-se-esquecem-de-citar-colegas-mulheres-em-estudos-cientificos/>

silenciamento e ausência se mantenham. É essencial agir de forma ativa para contrariar essa tendência, adaptando a história da filosofia para incluir as mulheres. Não devemos sustentar a ideia de que elas não têm um papel relevante na filosofia.

2. Teoria Ética de Iris Murdoch

Este capítulo é dedicado à filósofa Iris Murdoch, cuja proposta ética decidi trabalhar no meu relatório de estágio por considerar que oferece um contributo fundamental e original para a forma como pensamos a moralidade. A sua perspectiva permite desafiar os enquadramentos habituais e abrir espaço a uma forma diferente de abordar a ética.

Começo por apresentar alguns aspetos centrais da sua vida e percurso intelectual de forma a compreender melhor a base do seu pensamento. De seguida, procuro dar a conhecer os traços essenciais da sua teoria ética, que se afasta de maneira clara das abordagens estudadas anteriormente, como as de Kant e Mill.

Em vez de partir da pergunta tradicional “o que torna uma ação correta ou incorreta?” Murdoch propõe que nos concentremos noutra questão: “o que podemos fazer para nos tornarmos moralmente melhores?”. Esta mudança de foco, inspirada em Platão, leva-nos a encarar a moralidade como um processo contínuo de atenção e transformação interior, orientado para o Bem. É essa mudança de perspectiva que procurarei explorar ao longo deste capítulo.

2.1. Introdução a Iris Murdoch

Jean Iris Murdoch (1919-1999) foi uma notável filósofa e romancista. Nasceu a 15 de julho de 1919 em Dublin, Irlanda, mas mudou-se ainda muito jovem para Londres. Estudou Literaturas Clássicas, História Antiga e Filosofia no *Somerville College*, em Oxford, onde também realizou uma pós-graduação em Filosofia. Murdoch lecionou em Oxford de 1948 a 1963 como tutora e palestrante. A partir de 1963, Murdoch dedicou-se intensamente à escrita, produzindo 26 romances ao longo de 40 anos. O seu primeiro romance, *Under the Net* (1954), marcou o início de uma carreira literária prolífica que completou com o seu último livro *Jackson's Dilemma*, publicado um ano antes de lhe ser diagnosticada a doença de Alzheimer. Além dos romances, escreveu contos, poesia, peças de teatro e ensaios. Entre as suas obras mais famosas estão *The Sea*, vencedor do Prémio Booker em 1978, *The Black Prince* vencedor do Prémio James Tait Black Memorial Prize em 1973. Em 2008, foi incluída na lista dos "50 maiores escritores britânicos desde 1945", publicada pelo jornal *The Times*.

No campo da filosofia, Iris Murdoch desenvolveu a sua própria visão da moralidade, opondo-se a algumas das principais correntes filosóficas do seu tempo. A sua visão contrastava com a de filósofos como R.M. Hare, Stuart Hampshire e os existencialistas Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir.

Enquanto muitos defendiam que a moralidade se baseia essencialmente na escolha individual, Murdoch argumentava que a moralidade é, acima de tudo, uma questão de “visão” ou de capacidade de perceber uma realidade moral externa ao agente. Para Murdoch, existe um “Bem” que é objetivo e transcendente, e o papel do agente moral é reconhecer e orientar-se por essa realidade. Este entendimento muda o foco das escolhas individuais para a percepção dos aspetos morais do mundo que nos rodeia. Assim, segundo Murdoch, a tarefa principal dos agentes morais não é apenas escolher, mas *ver* ou compreender as características morais presentes no mundo à nossa volta, agindo à luz dessa percepção.

Opondo-se às outras teorias éticas, a teoria deontológica de Immanuel Kant e a teoria consequencialista de Stuart Mill, lecionadas no 10º do ensino secundário que procuram responder à questão “O que torna uma ação moral ou imoral?”, Iris Murdoch centra-se em questões diferentes: “Como é um ser humano bom? Como nos podemos tornar moralmente melhores? Podemos tornar-nos moralmente melhores?”. Em vez de propor regras sobre como agir corretamente em momentos específicos de escolha ou ação, Murdoch defende que a capacidade de agir corretamente advém de uma vida de prática, crescimento, desenvolvimento e do cultivo de certas características. É um trabalho contínuo de formação interior e transformação moral. Assim, quando o momento de agir corretamente chega, somos capazes de o fazer porque isso está integrado no nosso carácter e hábito. Essas características são designadas virtudes. Virtudes são características pessoais que cultivamos através da prática, tais como a justiça, a verdade, a sabedoria, a paciência, o amor, a liberdade, entre outras. Mas como podemos cultivar estas virtudes?

Antes de analisar a resposta de Murdoch a todas estas perguntas, é essencial compreender alguns dos seus conceitos mais importantes.

2.2. Princípios fundamentais da sua teoria ética

Iris Murdoch utiliza o conceito de Bem como um guia inatingível para a moralidade, inspirado pela tradição platônica. O Bem, para Murdoch, é indefinível, misterioso, irrepresentável e transcendente. Não é algo que possa ser reduzido a princípios concretos ou a definições. O Bem, mesmo que esteja além, é a instância reguladora e essencial para a vida moral, é o nosso senso de direção e é justamente por estar sempre além que exerce a sua autoridade que nos orienta a procurar a bondade nas nossas ações e percepções. No entanto, não deve ser pensado como parte do mundo, mas, como afirma Murdoch, “como uma etiqueta móvel afixada ao mundo; pois só assim o agente pode ser retratado como responsável e livre” (Murdoch, 2024, p.24).

Conhecer o Bem, para Murdoch, requer um progressivo esforço de autodisciplina, de atenção, que é desvinculada das tendências egoístas do eu empírico. Essa atenção permite que, gradativamente, nos aproximemos de uma visão mais precisa e verdadeira do mundo. Comparando o Bem com o sol da alegoria da caverna de Platão, o Bem afigura-se como uma luz que ilumina a realidade e permite que vejamos as coisas como elas realmente são. Apesar disso, a filósofa adverte que o Bem em si nunca é visível, mas um foco de atenção, uma orientação para a percepção moral.

Se tivermos como objetivo o Bem, a liberdade e as ações corretas serão o produto natural da atenção ao Bem. Dado isto, para Murdoch a moralidade não deve ser reduzida a ações pontuais ou escolhas racionais. A verdadeira moralidade está no processo interno de aperfeiçoamento do carácter, alimentado pela atenção ao Bem. A ação é vista como uma ocasião para expressar a graça moral, mas nunca como o único critério de bondade.

Outro aspeto central na reflexão de Murdoch é que “o Bem não tem nada que ver com finalidade; na verdade, exclui a ideia de finalidade” (Murdoch, 2024, p. 101). Aqui, a filósofa distancia a sua ideia de Bem de qualquer noção teleológica ou utilitária. A bondade é valorizada “para nada”, como uma qualidade intrínseca, independente de consequências ou objetivos práticos. “A única forma genuína de ser bom é ser bom ‘para nada’, no meio de um cenário em que todas as coisas ‘naturais’, incluindo a própria mente, estão sujeitas ao acaso, ou seja, à necessidade”. (Murdoch, 2024, p.101)

“O bem é uma realidade transcendente significa que a virtude é a tentativa de atravessar o véu da consciência egoísta e juntar-se ao mundo tal como ele é na realidade. É um facto empírico sobre a natureza humana que esta tentativa não pode ser inteiramente bem-sucedida.” (Murdoch, 2024, p.130)

Segundo Murdoch, as pessoas são naturalmente egoístas e centradas em si mesmas. Somos criaturas efémeras, mortais, sujeitas à necessidade e ao acaso. Devido a este egoísmo, Murdoch argumenta que viver uma boa vida é difícil. Fazer o correto ou agir moralmente não é algo simples, mas isso não deve impedir-nos de tentar. O egoísmo humano é um dos maiores desafios para a vida moral, pois o ego não se limita ao desejo de benefício próprio, é uma força que condiciona a forma como percebemos e interpretamos o mundo. Em vez de vermos as pessoas, situações ou objetos como realmente são, tendemos a projetar a nossa realidade, as nossas fantasias, preconceitos e desejos sobre elas. Frequentemente aquilo que "vemos" reflete mais sobre nós mesmos do que o objeto em si. “Ao abrir os olhos, não vemos necessariamente o que nos confronta. Somos animais ansiosos. As nossas mentes estão continuamente ativas, a fabricar um véu ansioso, geralmente preocupado consigo mesmo, muitas vezes falsificador, que esconde parcialmente o mundo.” (Murdoch, 2024, p.118)

É imperativo ultrapassar essa distorção, pois, para Murdoch, a moralidade exige que transcendamos o ego e procuremos ver o mundo como ele realmente é. Este processo, a filósofa denomina "desapego" e é inspirado no conceito de “*décréation*”⁵ de Simone Weil. Consiste em um esforço constante de direcionar a nossa atenção para além de nós mesmos e focar na realidade tal como ela é, procurando silenciar o nosso ego.

Este “desapego” é bastante exigente (mas essencial para cultivar a virtude e alcançar a bondade moral), pois somos propensos à fantasia e ao egoísmo que nos impedem de ver outras pessoas claramente e de apreciar que elas são tão reais quanto nós mesmos, impede-nos de ver a outra pessoa como um ser distinto, separado e diferente com a sua

⁵ Este conceito está presente em diferentes obras de Simone Weil, incluindo "Gravity and grace" ("La Pesanteur et la Grâce") e "Waiting for God" ("Attente de Dieu")

própria realidade. O eu está “perdido” no seu próprio mundo e vê os outros por meio das suas próprias fantasias. Quer seja por estereótipos, quer seja pelos seus próprios preconceitos ou ideias falsas ditas por outras pessoas.

Uma das principais dificuldades no percurso moral, segundo Murdoch, é esta capacidade de ver as outras pessoas de forma justa e desapaixonada. Reconhecer que os outros são tão reais quanto nós, com as suas próprias vidas, desafios e experiências, não é algo que nos seja natural. Pelo contrário, exige um esforço consciente para ultrapassar os preconceitos e as fantasias pessoais e abandonar o lugar onde habitamos que é um lugar de ilusão. “E a bondade está relacionada com esta tentativa de ver o não-eu, de perceber e responder ao mundo real, à luz de uma consciência virtuosa.” (Murdoch, 2024, p.129)

Como é possível, de facto, realizar o desapego? O que é necessário para que consigamos libertar-nos do “eu”? Para que consigamos abandonar os estados de ilusão e ver a realidade tal como ela é devemos prestar *atenção* e ver o mundo através de um olhar justo e amoroso.

“Utilizei a palavra “atenção”, que tomo emprestada de Simone Weil, para exprimir a ideia de um olhar justo e amoroso dirigido a uma realidade individual. Considero que esta é a marca característica e própria do agente moral ativo.” (Murdoch, 2024, p.54)

Ver alguém de forma justa e amorosa é, na verdade, perceber essa pessoa tal como ela realmente é. A *atenção* é um processo ativo e direcionado e é a tentativa de desviar o olhar do nosso próprio ego, direcionando-o para algo maior, uma perfeição transcendente. A *atenção*, portanto, não se limita a uma simples observação precisa da realidade, mas à disposição de ver as coisas como elas realmente são, sem a interferência das nossas próprias ideias egocêntricas. No entanto, ver alguém de forma justa e amorosa não é apenas um processo de observar mais detalhes sobre essa pessoa, como suas preferências ou medos, isso não é suficiente para formar uma verdadeira atenção amorosa, pois pode ser usado para manipular e prejudicar o outro.

A *atenção* é um exercício contínuo e impercetível de construção das estruturas de valor que moldam o nosso ser ético. A qualidade dos nossos objetos habituais de *atenção*

determina, em grande parte, a nossa capacidade de agir moralmente quando necessário. Ao olhar para o mundo e para as pessoas com um olhar amoroso, estamos a desapegar-nos do ego e vendo-as sob a sua verdadeira luz. A verdadeira *atenção*, inspirada pelo amor, é o que nos liberta da fantasia. A fantasia é uma proliferação de desejos egoístas que formam um sistema de energia potente, ao qual chamamos de "vontade" ou "querer". O que contraria essa energia egocêntrica é a atenção à realidade, motivada pelo amor. O amor, neste contexto, não é apenas um sentimento, mas uma forma de ver o mundo e as pessoas de maneira justa, desinteressada e realista, à luz do Bem, e descobrir a realidade que antes não conhecíamos. No entanto, a dificuldade está em manter a atenção fixada na situação real, sem que ela se desvie para o ego, com suas consolações de autopiedade, ressentimento ou fantasia. O amor é um impulso natural que nos aproxima do Bem. Ele move-nos na direção do que é verdadeiro e belo, guiando as nossas ações e intenções. É nesta tentativa de amar, mesmo o que é imperfeito, que o amor cresce e se torna mais justo, pois aprende a dar sem esperar retorno. Tal como o sol aquece e ilumina, o amor orienta-nos e inspira-nos na procura pela verdade e pela bondade. É na sua luz que encontramos orientação para viver de forma mais justa, verdadeira e amorosa.

A nossa capacidade de agir bem “quando chega a hora” depende em parte, ou talvez em grande parte, da qualidade dos nossos objetos habituais de atenção. A nossa liberdade e a moralidade não se resumem apenas aos momentos em que fazemos escolhas importantes, mas como já anteriormente referido, resultam de um processo contínuo e quase impercetível ao longo da nossa vida. Quando enfrentamos momentos decisivos grande parte do processo de escolha já foi feito. As nossas escolhas não surgem do nada; são moldadas por aquilo em que prestamos atenção e pelos hábitos que desenvolvemos ao longo do tempo. A liberdade é algo que se vai manifestando nas pequenas decisões do dia a dia, de forma discreta e constante, é uma pequena atividade fragmentada que decorre a todo o momento. Da mesma forma, a vida moral não se limita às grandes decisões éticas. O que realmente importa é o que acontece nos intervalos, entre essas escolhas explícitas: os pensamentos, os hábitos e as pequenas ações que, pouco a pouco, constroem o nosso carácter.

Desta forma, Murdoch afirma que a moralidade depende menos de escolhas racionais e mais da capacidade de ver o mundo e as pessoas como realmente são. Um bom exemplo

dado por Murdoch para demonstrar como o olhar atento e amoroso se realiza, ou se cumpre, é o seguinte: M, uma mãe, sente hostilidade pela nora, D, a quem vê como pouco refinada, atrevida e cansativamente jovial. Apesar disso, M comporta-se sempre de forma exemplar, sem deixar transparecer os seus verdadeiros sentimentos. Com o tempo, e numa situação em que o casal está ausente ou mesmo após a morte de D, M reflete sobre as suas atitudes e reconhece que pode estar a ser preconceituosa, ciumenta ou *snobe*. Decide olhar para D de novo, de forma mais justa. Quando M é justa e amorosa, vê D como ela realmente é. Neste processo e gradualmente a visão de M sobre D se altera. M percebe que D não era vulgar ou indelicada, mas simples, espontânea e alegre. A mudança acontece inteiramente na mente de M, sem qualquer alteração no comportamento de D.

Com este exemplo, Murdoch tinha como objetivo demonstrar a importância da vida interior na moralidade, ou seja, que a moralidade não se limita a ações externas e envolve também um esforço interior de *atenção*. Ao dedicar-se a olhar de forma mais justa e verdadeira para D, M demonstra como o esforço ativo de atenção pode transcender preconceitos e abrir caminho para uma compreensão mais profunda e compassiva do outro. A moralidade não é apenas aquilo que fazemos no plano exterior, mas também aquilo que ocorre na nossa mente. A capacidade de refletir, de nos autocriticarmos e de nos esforçarmos para perceber o outro de forma justa é uma parte essencial da vida ética. A transformação de M não acontece por acaso. Exige uma atenção deliberada, um esforço ativo para "olhar de novo", abandonar preconceitos e reconhecer a verdade sobre o outro. Este ato de atenção é uma forma de amor e justiça. E embora o comportamento exterior de M já fosse irrepreensível, a mudança na sua visão de D revela a profundidade da moralidade; não basta agir corretamente, é preciso também esforçarmo-nos para pensar e sentir de forma justa. Mesmo quando M não estava na presença de D, M ainda foi moralmente ativa durante esse período.

Como já referido, este processo de “desapego” não é fácil, nem sempre somos capazes de ver o outro através de um olhar justo e amoroso. Este esforço de transformação exige um trabalho interior contínuo, um esforço de atenção e reflexão que nem sempre conseguimos sustentar. No entanto, há formas de criar este olhar mais justo e amoroso que nos ajuda a ver além do ego e alcançar uma visão mais clara e desinteressada da realidade. A principal forma a qual Murdoch enaltece acima de todas é a experiência da beleza, seja na arte ou na natureza, que nos permite esquecer temporariamente os nossos interesses e apreciar

algo pelo que ele é, na sua bondade intrínseca. No entanto, não é qualquer tipo de arte, apenas a boa arte. A boa arte é aquela que nos permite descobrir o valor da nossa capacidade de nos esquecermos de nós próprios e de termos uma percepção justa. A boa arte revela a realidade de forma clara, objetiva e impessoal, sem as distorções do ego. Não se trata de uma simples representação ou prazer imediato, mas de uma arte que proporciona uma visão mais profunda e desinteressada do mundo. A boa arte ensina-nos a olhar para o mundo de maneira mais precisa e verdadeira, afastando-nos das preocupações egoístas e da visão limitada que frequentemente temos da realidade. Esta visão clara do mundo tende a surpreender-nos pois não estamos habituados a olhar para o mundo real. Ela não tem como objetivo agradar ou manipular, mas leva-nos a ver as coisas como realmente são. A boa arte revela a condição humana com clareza, mostrando a complexidade e a beleza do mundo e das pessoas, muitas vezes através de detalhes minuciosos e aspetos que normalmente não perceberíamos. Além disso, a boa arte tem um papel educativo e revelador. Ela ensina-nos como as coisas reais podem ser olhadas e amadas sem serem aprendidas e usadas.

“A arte revela-nos aspetos do nosso mundo que a nossa consciência sonhadora e monótona é incapaz de ver. A arte trespassa o véu e dá sentido à noção de uma realidade que está além da aparência; mostra a virtude na sua verdadeira aparência no contexto da morte e do acaso.” (Murdoch, 2024, p.123)

A arte tem o poder de mostrar a verdadeira natureza da moralidade, de nos ensinar sobre o que é certo e errado, o que é justo e bom. Ajuda-nos a tornar claras ideias que, em outros contextos, podem ser difíceis de compreender. Utilizando uma terminologia platónica, pode-se afirmar que a arte inspira o amor na parte mais elevada da alma.

Além da arte, Murdoch refere também a natureza como uma boa forma de alcançar o “desapego”, por exemplo, ao observar um peneireiro a pairar, a atenção desvia-se do ego e das preocupações pessoais para o mundo exterior. Este simples gesto ajuda a aliviar a vaidade ferida e a colocar os problemas em perspetiva, libertando a mente de pensamentos egoístas. A arte é menos acessível do que a natureza, mas também mais enriquecedora, pois, sendo um produto humano, algumas formas artísticas abordam diretamente temas que dizem respeito à condição humana. A beleza é aquilo que atrai este tipo de *atenção*

desinteressada, isto porque a beleza é a única coisa espiritual que amamos por instinto. E a bondade e a beleza não devem ser contrastadas, mas sim entendidas como partes de uma mesma estrutura, profundamente interligadas.

A autoridade moral está profundamente ligada ao Bem, à verdade e à realidade. Compreender a verdade das situações e as realidades dos outros conduz a ações justas e ao Bem. Nesse processo, o amor e a justiça não são conceitos separados, mas inseparáveis, pois o amor genuíno implica respeitar a realidade do outro e agir de acordo com a verdade e o Bem dessa situação.

Mas porque é necessário o Bem para ver as coisas como elas de facto são? Tanto para Platão como para Murdoch, existe uma ligação essencial entre o Bem e a verdade, sendo o Bem a origem de toda a verdade⁶. Para ambos, a ideia do Bem é fundamental para o conhecimento de todas as outras ideias. O Bem é aquilo que nos possibilita perceber as coisas como realmente são e, assim como a luz do sol permite-nos ver os objetos ao nosso redor, o Bem permite-nos ver a realidade de forma autêntica. No entanto, tal como olhar diretamente para o sol é difícil, também compreender o Bem em si é difícil.

Ao Homem que é capaz de superar o ego, praticar a atenção amorosa e tem como propósito a procura do Bem, Murdoch apelida de o Homem altruísta. A humildade é a capacidade de ter "um respeito altruísta pela realidade" e não deve ser entendida como autoanulação, mas sim como um respeito desinteressado pela realidade, "O homem humilde, porque se vê como nada, pode ver as outras coisas como elas são. [...] E embora não seja, por definição, o homem bom, talvez seja o tipo de homem que tem mais probabilidade de se tornar bom." (Murdoch, 2024, p.143). Uma virtude que para Murdoch é uma das mais difíceis e centrais de todas "Só raramente se encontra alguém em quem ela brilha positivamente, em quem se aprende, com espanto, a ausência dos tentáculos ansiosos e avaros do eu" (Murdoch, 2024, p.142). E ainda que a pessoa livre e humilde não seja capaz de olhar diretamente para o sol, é capaz de sentir os reflexos do seu calor e brilho. Consegue ver o nosso mundo com atenção, justiça e amor.

⁶ "República" (Livro VII) de Platão

Segundo Murdoch, embora vivamos num universo sem um propósito metafísico e marcado pela transitoriedade, podemos encontrar sentido para a nossa vida na procura pelo Bem. O Bem é uma realidade moral transcendente que nos impele a transcender o egoísmo e a preocuparmo-nos com o mundo e com os outros. A procura pelo Bem exige uma atenção orientada pelo amor e um olhar desapegado do eu. Aceitar a inevitabilidade da morte e a contingência da vida é essencial para esta procura, pois recorda-nos da nossa finitude e afasta-nos da ilusão de sermos o centro do universo. Esta aceitação não é um fim em si mesma, mas um impulso para a bondade, que emerge quando afastamos o nosso foco do "eu" para aquilo que é maior do que nós.

Desta forma, para Iris Murdoch, a verdadeira moralidade começa com a capacidade de olhar para a realidade de maneira clara e justa. Esse olhar não surge automaticamente, é preciso cultivá-lo ao longo do tempo. Só conseguimos agir moralmente quando somos capazes de ver as coisas tal como elas são e de lhes responder com amor e justiça. Este processo, que envolve atenção, amor e humildade, é inseparável da virtude e do esforço constante de nos tornarmos melhores.

3. Benefícios da Inclusão de Iris Murdoch nas AE

Ao longo dos capítulos anteriores, procurei evidenciar a sub-representação das mulheres na disciplina de Filosofia e discutir as limitações que tal lacuna impõe à formação filosófica dos alunos. Neste capítulo, proponho-me explorar as razões pelas quais a inclusão do pensamento de Iris Murdoch pode representar um contributo valioso para o ensino da Filosofia, tanto no plano pedagógico como no plano ético e formativo.

3.1. Para além da ação correta: a ética como formação interior

Ao longo do módulo de ética, trabalhámos a questão “O que torna uma ação correta ou incorreta?”. Para compreender melhor os possíveis problemas desta pergunta, é importante recuperar brevemente uma ideia abordada no módulo sobre o livre-arbítrio, também lecionado no 10.º ano: a de que as nossas decisões não surgem de forma isolada, mas são influenciadas pelas nossas experiências passadas, pelas circunstâncias e meio social em que vivemos, e pela nossa personalidade, assim como pelas leis da natureza. Segundo o determinismo moderado, mesmo que todas as nossas ações estejam causalmente determinadas, isto é, resultem de cadeias de causas anteriores, isso não significa que não sejamos livres. Somos livres quando as nossas ações decorrem de forma coerente com quem somos, com a nossa razão, e sem coerção externa. A liberdade, segundo esta teoria, exige que a ação provenha do próprio agente de forma racional e voluntária.

Esta perspetiva é refletida, de certo modo, na filosofia de Iris Murdoch, particularmente na forma como a filósofa problematiza o conceito de liberdade moral. A filósofa afirma: “Muitas vezes, somos compelidos quase automaticamente pelo que podemos ver. [...] Mas se considerarmos como é o trabalho prévio da atenção, como ele prossegue continuamente e como constrói impercetivelmente estruturas de valor à nossa volta, não ficaremos surpreendidos por, em momentos cruciais de escolha, a maior parte de o trabalho de escolha já estar feito. Isto não implica que não sejamos livres – certamente que não.” (Murdoch, 2024, p.58)

Com esta passagem, Murdoch chama a atenção para o facto de que a nossa liberdade moral não se limita ao momento da decisão. A nossa capacidade de escolher é profundamente influenciada por aquilo a que prestamos atenção no dia a dia, os nossos

pensamentos habituais, os sentimentos que alimentamos, as imagens e ideias que cultivamos. A maneira como percebemos a realidade, julgamos os outros e identificamos o valor moral de uma situação não surge de forma espontânea ou imediata. Pelo contrário, é o resultado de um processo longo, subtil e muitas vezes impercetível, em que vamos formando o nosso modo de ver o mundo e moldando o nosso carácter.

Assim, torna-se problemático estudar apenas teorias éticas que concentram a reflexão apenas no momento da escolha, como fazem as teorias de Kant e Mill. Embora estas abordagens tenham um valor inegável, Murdoch considera que elas não captam a complexidade da vida moral. Estas teorias reduzem a moralidade ao momento da escolha ou da ação, desvalorizando o processo contínuo de transformação interior que antecede e molda essas escolhas.

Neste sentido, Murdoch defende que “o exercício da nossa liberdade é uma pequena atividade fragmentada que decorre a todo o momento e não um salto grandioso, sem obstáculos, em momentos importantes.” (Murdoch, 2024, p.58). Para a filósofa, a vida moral é algo que decorre continuamente, mesmo nos momentos em que não estamos explicitamente a tomar decisões éticas. O verdadeiro trabalho moral acontece entre as grandes escolhas, nos detalhes do dia a dia, na forma como olhamos para os outros, como falamos, como pensamos e ao que prestamos atenção.

Desta forma, Murdoch propõe uma mudança na forma como colocamos a questão ética. Em vez de perguntar “O que torna uma ação correta ou incorreta?”, devemos perguntar “O que podemos fazer para nos tornarmos moralmente melhores?”. Esta reformulação desloca o foco da ética da ação isolada para a formação contínua do carácter. A filosofia moral de Murdoch afasta-se das abordagens tradicionais que procuram apenas regras ou critérios para determinar se uma ação é certa ou errada e, em vez disso, centra-se no desenvolvimento interior do agente moral. Este é um contributo particularmente enriquecedor para o ensino da ética, pois permite aos alunos repensar a moralidade não apenas como uma questão de regras ou cálculos, mas como um processo contínuo de atenção, sensibilidade e autotransformação. Trata-se, assim, de uma nova forma de abordar um problema clássico, e de o fazer com maior profundidade humana e exigência filosófica.

Com esta alteração da moral centrada na ação para uma ética centrada na virtude, Murdoch propõe que a moralidade não começa com o comportamento visível, mas sim com os estados interiores do agente moral, com a forma como este vê o mundo e os outros. Em vez de considerar a moralidade apenas como uma questão de fazer o que é certo, Murdoch defende que a vida moral se inicia na qualidade da nossa atenção, nos nossos pensamentos e na maneira como interpretamos a realidade.

Como a filósofa afirma: “Os nossos estados de consciência diferem em qualidade, as nossas fantasias e devaneios não são triviais e sem importância, estão profundamente ligados às nossas energias e à nossa capacidade de escolher e agir.” (Murdoch, 2024, p.118). Esta citação evidencia um ponto importante: nem todos os nossos pensamentos e estados interiores, como fantasias, devaneios, sonhos acordados, são banais ou sem valor. Pelo contrário, esses pensamentos "invisíveis", que acontecem dentro de nós, afetam profundamente quem somos, como sentimos e como agimos no mundo. Ou seja, o que pensamos, mesmo que pareça sem importância, molda a nossa consciência moral. A qualidade dos nossos pensamentos (se são egoístas, compassivos, justos, invejosos, atentos, etc.) influencia a nossa capacidade de tomar boas decisões e de agir de forma ética. Desta forma, o trabalho moral, para Murdoch, começa dentro da mente, na maneira como prestamos atenção ao mundo, às outras pessoas e a nós próprios.

Assim, para Murdoch, o trabalho ético começa muito antes da ação exterior. Inicia-se, na verdade, na forma como cultivamos a atenção, a empatia, a justiça e a generosidade nos nossos pensamentos. A maneira como vemos os outros, se com compaixão, julgamento, inveja ou respeito, é já, em si mesma, uma expressão do nosso progresso moral. Assim, o interior moral é real, conta, e constrói o agente moral. As nossas fantasias, distrações, desejos e pensamentos são parte essencial da nossa formação como pessoas morais.

Deste modo, Murdoch propõe que a moralidade não deve limitar-se à ideia de 'agir corretamente', ou seja, seguir regras, cumprir deveres ou tomar decisões racionais baseadas em princípios, mas deve antes centrar-se na importância de 'ser moralmente bom', o que implica cultivar um olhar mais justo e amoroso sobre o mundo.

Contudo, esta transformação moral não acontece de forma imediata nem é fácil de alcançar, vai-se desenvolvendo de forma gradual. Quando atingimos um certo nível de maturidade moral, já não agimos bem por estarmos constantemente a escolher entre o

bem e o mal, mas porque reconhecemos com clareza o que é bom e somos naturalmente levados a agir nesse sentido. “Se eu participar corretamente, não terei escolhas a fazer, e esta é a condição final a atingir.” (Murdoch, 2024, p. 61) Com 'participar corretamente', Murdoch refere-se à capacidade de ver o mundo como ele realmente é através de um olhar atento, justo e amoroso — de estar tão alinhado com o Bem que agir bem deixa de ser uma escolha difícil e passa a ser uma expressão natural do nosso modo de ser.

Dito isto, a proposta de Iris Murdoch representa uma abordagem original e enriquecedora no campo da ética, distinta das teorias mais tradicionais frequentemente estudadas pelos alunos. Esta proposta revela-se especialmente relevante num contexto educativo, pois oferece aos alunos uma nova forma de pensar a moralidade, mais próxima da experiência vivida e do desenvolvimento pessoal; propondo-os refletir não apenas sobre o que devem fazer, mas sobre quem querem ser.

3.2. O contributo de Murdoch para combater o egoísmo ético

Ao longo das aulas que lecionei no âmbito do módulo de Ética, centrado na questão “O que torna uma ação correta ou incorreta?”, fui constatando que muitos alunos revelavam uma visão marcadamente egoísta da moralidade. As suas respostas e comentários, tanto orais como escritos, demonstravam uma tendência para avaliar as ações com base naquilo que lhes traria maior benefício pessoal ou naquilo que consideravam ser melhor para si próprios.

Esta tendência tornou-se particularmente evidente quando trabalhei com dilemas morais em que os próprios alunos, ou pessoas próximas deles, seriam diretamente afetados. Nesses casos, mesmo aqueles que inicialmente se identificavam com teorias como o consequencialismo ou o deontologismo, acabavam, na prática, por ajustar ou abandonar os princípios dessas teorias sempre que esses entravam em conflito com o seu interesse próprio ou segurança pessoal. Em vez de manterem uma linha de raciocínio coerente com a teoria ética escolhida, acabavam por justificar as suas escolhas com argumentos que, embora parecessem morais, assentavam no receio de sofrer consequências ou no desconforto de agir contra a própria consciência.

Num desses momentos, propus à turma um exercício escrito baseado num dilema clássico: o caso de uma pessoa que, durante a Segunda Guerra Mundial, esconde um judeu em casa e, subitamente, é confrontada por um soldado nazi que pergunta diretamente se

há judeus naquele local. Pedi aos alunos que respondessem a três perguntas: o que faria Kant e porquê? O que faria Mill e porquê? E o que fariam eles, justificando se seguiam ou não uma das teorias éticas ou, em alternativa, apresentando a sua própria perspetiva.

As diferentes respostas permitiram observar padrões recorrentes. Muitos alunos afirmaram que diriam a verdade ao soldado, não por acreditarem, como Kant, que esse era o dever moral absoluto, mas porque tinham medo de serem descobertos, de serem mortos ou de colocar a sua família em risco. Por outro lado, alguns optaram por mentir, não porque isso maximizaria a felicidade geral, como defenderia Mill, mas para evitarem o peso na consciência que sentiriam ao entregar alguém que, quase com certeza, seria morto.

Estes resultados permitiram-me compreender melhor a forma como os alunos se relacionam com os conceitos éticos. Ainda que compreendam teoricamente as diferentes abordagens, a sua aplicação concreta parece ser moldada, em grande medida, por fatores emocionais ou práticos, ligados à autopreservação ou ao desconforto pessoal, mais do que por princípios éticos consistentes. Esta forma de raciocínio aproxima-se, em certa medida, do que a teoria moral designa por egoísmo ético.

O egoísmo ético é uma teoria normativa que afirma que o único dever moral fundamental de cada pessoa é procurar o seu próprio bem. Ao contrário do egoísmo psicológico que se limita a descrever como os seres humanos agem, isto é, motivados pelo interesse pessoal, o egoísmo ético pretende dizer como devemos agir.

Para o egoísmo ético, o interesse próprio não é apenas um fator entre outros a considerar, mas o critério último da moralidade. Uma ação é moralmente correta se e só se contribui de forma eficaz para maximizar o bem-estar de quem a pratica. Não se trata, no entanto, de seguir os impulsos do momento ou satisfazer desejos imediatos, pois tal constituiria uma versão meramente superficial da teoria. O egoísta ético deve avaliar com cuidado quais são os caminhos que realmente favorecem a sua vida a longo prazo. Por exemplo, um estudante pode sentir-se tentado a copiar num exame para obter uma boa nota. Mas se pensar racionalmente sobre as consequências, pode concluir que ser apanhado prejudicará a sua reputação, as suas notas e, em última instância, as suas oportunidades futuras. Por isso, agir com integridade, evitando copiar, revela-se mais vantajoso para o seu interesse pessoal, pois é essa a ação que lhe traz maior benefício a longo prazo.

Nesta linha, o egoísmo ético não rejeita necessariamente comportamentos cooperativos ou aparentemente altruístas. A teoria pode, em certas circunstâncias, recomendar ajudar os outros, cumprir promessas ou dizer a verdade, não por um dever para com o outro, mas porque esses comportamentos tendem a criar confiança, respeito e apoio mútuo. Por exemplo, se alguém se esforça por ser justo e fiável nas suas relações, é mais provável que os outros façam o mesmo com essa pessoa. Neste sentido, a famosa Regra de Ouro, “Faz aos outros aquilo que gostarias que fizessem a ti”, pode até ser reinterpretada numa lógica egoísta: “Trata bem os outros para que te tratem bem a ti”.

Contudo, o egoísmo ético enfrenta críticas significativas. Uma das mais conhecidas é apresentada por G. E. Moore, que considera a teoria logicamente contraditória. Moore argumenta que, se cada pessoa acredita que deve promover o seu bem pessoal, então cada um tem razões para desejar que os outros ajam em benefício próprio e não no benefício de outrem. Mas se eu afirmo que o meu bem é algo que deve ser promovido, e nego que os outros tenham obrigação de o promover, acabo por sustentar ao mesmo tempo que os outros devem e não devem promover o meu bem, o que é logicamente incoerente.

Outra crítica importante é feita por H. A. Prichard, que questiona a própria natureza da motivação egoísta. Segundo o filósofo, quando pensamos que temos o dever de ajudar uma criança que se está a afogar, não o fazemos porque isso nos beneficia. A ideia de que o dever moral depende do benefício pessoal parece, nesta perspetiva, reduzir a moralidade a uma simples gestão de interesses, esvaziando-a do seu conteúdo propriamente ético.

Uma outra objeção adicional, menos lógica e mais prática, é a seguinte: se todos seguirem fielmente o egoísmo ético, será possível manter uma sociedade justa e funcional? Imaginemos um contexto onde todos apenas ajudam quando têm algo a ganhar. Relações humanas baseadas exclusivamente em trocas vantajosas corroem a confiança mútua e destroem a ideia de solidariedade. Muitas das ações que consideramos moralmente nobres, como o sacrifício de um bombeiro que entra num edifício em chamas seriam vistas como irracionais, se não resultassem em benefício pessoal.

Ainda assim, o egoísmo ético continua a ser uma teoria provocadora. Ao sugerir que muitas normas morais tradicionalmente aceites como dizer a verdade, não prejudicar os outros ou cumprir promessas podem ser justificadas pelo interesse próprio, isto obriga-nos a refletir sobre os motivos reais que sustentam o nosso comportamento. Será que

agimos moralmente por respeito aos outros, ou porque, no fundo, isso acaba por nos ser benéfico?

Na sociedade atual, marcada por uma forte valorização do desempenho, produtividade, competitividade e sucesso individual, é cada vez mais comum que os jovens desenvolvam uma visão ética centrada em si mesmos. Nas escolas, não é raro encontrar alunos que compreendem a moralidade como um conjunto de regras instrumentais que os ajudam a atingir os seus próprios fins, quer seja de forma a evitar punições, tirar boas notas, ou ser bem vistos por professores e colegas. Esta tendência é reforçada por um sistema educativo que valoriza sobretudo os resultados académicos e por redes sociais que alimentam a necessidade de aprovação e de reconhecimento exterior. Neste contexto, a moralidade tende a ser entendida como um instrumento para atingir objetivos individuais, mais do que como uma reflexão sobre o que é justo ou correto em si.

Embora poucos assumam explicitamente essa posição como teoria moral, ela parece ressoar intuitivamente com muitos alunos, sobretudo num mundo onde o “olhar para si” é constantemente incentivado. Isto levanta um desafio importante: como educar para uma ética que ultrapasse o egocentrismo e valorize o outro como fim em si mesmo? Estas constatações reforçam a necessidade de se pensar numa ética que vá além da simples adesão a regras ou cálculos de consequências, e que valorize a interioridade, a atenção ao outro e a formação do carácter moral. É neste ponto que a filosofia de Iris Murdoch oferece um contributo bastante relevante e pertinente podendo ser uma alternativa filosófica que resiste a essa tendência e propõe uma visão da vida moral como um trabalho de atenção ao real e ao outro. Murdoch, como já vimos, propõe uma ética centrada na atenção amorosa e descentrada ao real, na formação do carácter e na superação do ego como tarefa moral contínua e incentiva os alunos a repensar a própria ideia de bem, não como aquilo que lhes convém, mas como aquilo que os transforma ao olharem com mais clareza para além de si mesmos.

4. Propostas de atividades práticas

Neste capítulo, apresento um conjunto de propostas de atividades práticas desenvolvidas no âmbito do estágio pedagógico, com o objetivo de promover aprendizagens significativas e estimular o pensamento crítico dos alunos. As atividades foram pensadas tendo em conta os conteúdos lecionados, os interesses dos alunos e os princípios orientadores das Aprendizagens Essenciais.

As propostas aqui descritas incluem, entre outras, uma aula dedicada à abordagem da teoria ética de Iris Murdoch e uma atividade de investigação sobre mulheres filósofas, aplicada no 11.º ano. Ambas as atividades procuraram fomentar a autonomia dos alunos, a reflexão ética e a valorização da diversidade de perspetivas na história da filosofia. Importaria sublinhar que a segunda atividade teve também como objetivo central a sensibilização para o problema da ausência de mulheres nos currículos filosóficos e para as implicações que essa exclusão pode ter na forma como a disciplina é percecionada, tal como, por exemplo, a veiculação da (perniciosa) mensagem de que a produção filosófica é, por essência, exclusivamente masculina. Ao confrontarem-se com essa lacuna, os alunos foram levados a questionar criticamente o modo como os conteúdos são escolhidos e organizados e a reconhecer a necessidade de um olhar mais inclusivo, plural e representativo da história da filosofia.

4.1. Lecionação da teoria ética de Iris Murdoch

A teoria ética de Iris Murdoch foi lecionada no contexto das duas turmas que acompanhei durante o estágio. Estas turmas apresentam perfis bastante distintos. Uma pertence ao curso de Ciências e Tecnologias e caracteriza-se por ter, em geral, resultados académicos mais baixos. Contudo, esta é uma turma bastante participativa, embora essa participação, por vezes, se desvie para conversas paralelas, exigindo intervenções frequentes por parte da professora para recentrar a atenção dos alunos.

A outra turma é do curso de Economia e, ao contrário da primeira, revela muito pouca participação, com exceção de um ou dois alunos que contribuem mais frequentemente. Inicialmente, esta turma apresentava um bom desempenho, tanto a nível de comportamento como de resultados. No entanto, ao longo do ano, registaram-se várias integrações de novos alunos, o que teve um impacto negativo, sobretudo ao nível do

comportamento. Acresce ainda que o horário da disciplina, no último tempo do dia, sendo que uma das aulas decorre à sexta-feira, representa um desafio adicional para manter o envolvimento dos alunos, exigindo um esforço redobrado na preparação e dinamização das aulas.

A aula dedicada à teoria de Iris Murdoch⁷ foi, por isso, concebida com o objetivo de captar a atenção dos alunos e estimular o seu interesse, procurando estabelecer ligações entre a experiência pessoal do aluno e a perspetiva ética apresentada por Murdoch.

No final da aula, foi proposto um questionário com o intuito de recolher dados sobre a perceção dos alunos relativamente à teoria abordada, bem como avaliar o seu grau de envolvimento com os conteúdos. O questionário incluía perguntas de resposta fechada e duas questões abertas, permitindo aos alunos expressar a sua opinião de forma mais livre. As perguntas eram as seguintes: “Gostaste da teoria ética de Iris Murdoch?”; “A teoria ética de Iris Murdoch ajudou-me a pensar na moralidade de uma forma diferente.”; “A ideia de que devemos afastar-nos do nosso próprio ego para ver o mundo como ele realmente é fez sentido para mim.”; “Achei a teoria ética de Iris Murdoch.”; “Comparando com outras teorias éticas que estudámos, achei a de Murdoch.”; “Considero importante incluir pensadoras como Iris Murdoch no estudo da ética.”; “Em relação às outras teorias éticas que estudaste, consideras que a abordagem de Iris Murdoch é.”; “O que mais te chamou a atenção na teoria ética de Iris Murdoch?”; “Queres acrescentar alguma opinião ou comentário sobre o que aprendeste com esta teoria?”. O questionário está presente no anexo 2.

As duas últimas questões exigiam resposta escrita, as restantes eram de escolha múltipla. No total, foram recolhidas 38 respostas, correspondentes aos alunos presentes nas duas turmas (uma com 19 e a outra com 20 alunos, embora um não tenha comparecido no dia da aula).

De um modo geral, a teoria ética de Iris Murdoch foi recebida de forma positiva pelos alunos. Na questão “Gostaste da teoria ética de Iris Murdoch?”, 54,1% dos alunos indicaram que gostaram, 24,3% afirmaram não ter uma opinião formada, e 16,2% referiram ter gostado bastante da teoria.

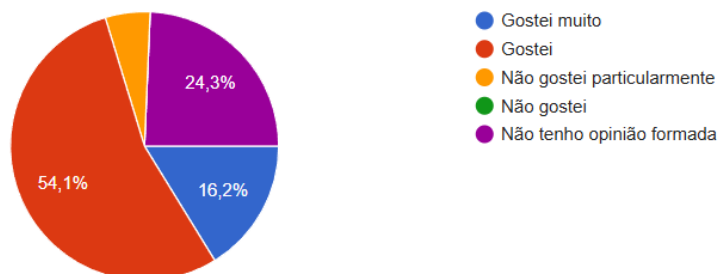
⁷ Planificação presente no anexo 1.

Gráfico 1 - Questionário sobre a teoria ética de Iris Murdoch - Pergunta 1

Gostaste da teoria ética de Iris Murdoch?

 Copiar gráfico

37 respostas



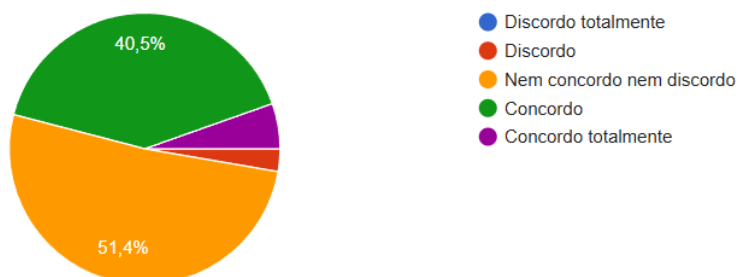
Relativamente à afirmação “A teoria ética de Iris Murdoch ajudou-me a pensar na moralidade de uma forma diferente.”, 40,5% dos alunos concordaram, enquanto 51,4% se mostraram neutros, não concordando nem discordando.

Gráfico 2– Questionário sobre a teoria ética de Iris Murdoch – Pergunta 2

A teoria ética de Iris Murdoch ajudou-me a pensar na moralidade de uma forma diferente.

 Copiar gráfico

37 respostas



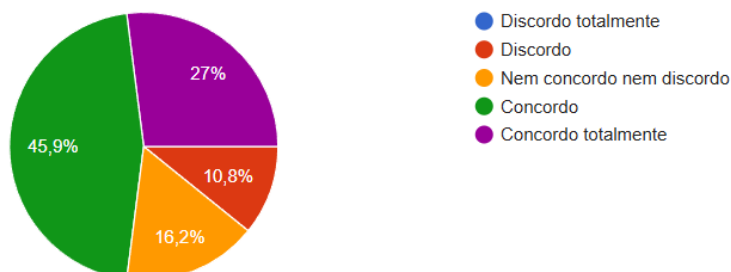
Na questão “A ideia de que devemos afastar-nos do nosso próprio ego para ver o mundo como ele realmente é fez sentido para mim.”, 27% dos alunos concordaram totalmente, 45,9% concordaram, 16,8% mantiveram-se neutros e 10,8% discordaram.

Gráfico 3 – Questionário sobre a teoria ética de Iris Murdoch – Pergunta 3

A ideia de que devemos afastar-nos do nosso próprio ego para ver o mundo como ele realmente é fez sentido para mim.

 Copiar gráfico

37 respostas



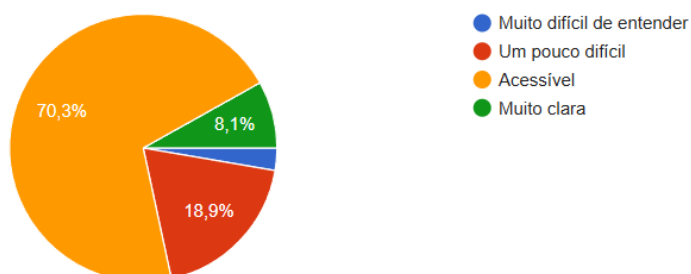
Quando questionados sobre a acessibilidade da teoria “Achei a teoria ética de Iris Murdoch:” 70,3% consideraram-na acessível, 8,1% muito clara e 18,9% um pouco difícil.

Gráfico 4 – Questionário sobre a teoria ética de Iris Murdoch – Pergunta 4

Achei a teoria ética de Iris Murdoch:

 Copiar gráfico

37 respostas



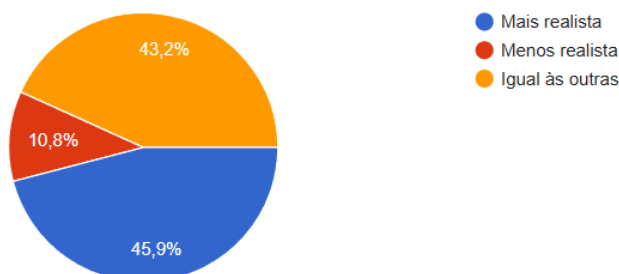
Na comparação com outras teorias éticas estudadas “Comparando com outras teorias éticas que estudámos, achei a de Murdoch:” 45,9% consideraram-na mais realista, 43,2% consideraram-na semelhante às outras, e 10,8% consideraram-na menos realista.

Gráfico 5 – Questionário sobre a teoria ética de Iris Murdoch – Pergunta 5

Comparando com outras teorias éticas que estudámos, achei a de Murdoch:

 Copiar gráfico

37 respostas



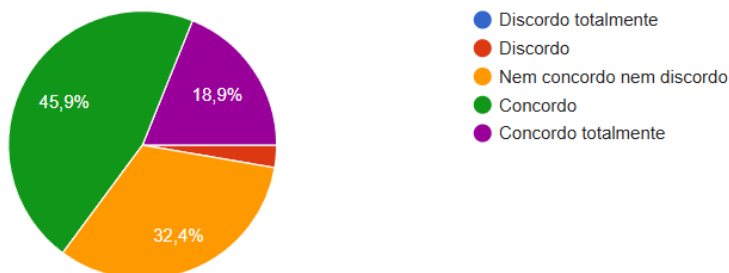
À pergunta “Considero importante incluir pensadoras como Iris Murdoch no estudo da ética.”, 45,9% dos alunos concordaram, 18,9% concordaram totalmente, e 32,4% adotaram uma posição neutra.

Gráfico 6 – Questionário sobre a teoria ética de Iris Murdoch – Pergunta 6

Considero importante incluir pensadoras como Iris Murdoch no estudo da ética.

 Copiar gráfico

37 respostas



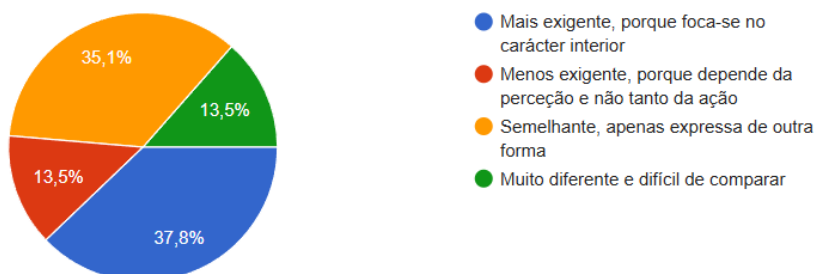
Por fim, na questão “Em relação às outras teorias éticas que estudaste, consideras que a abordagem de Iris Murdoch é:”, 37,8% consideraram-na mais exigente por se focar no carácter interior, 35,1% afirmaram que é semelhante às outras, apenas expressa de forma diferente, 13,5% acharam-na muito diferente e difícil de comparar, e outros 13,5% consideraram-na menos exigente, por depender da perceção e não tanto da ação.

Gráfico 7 – Questionário sobre a teoria ética de Iris Murdoch – Pergunta 7

Em relação às outras teorias éticas que estudaste, consideras que a abordagem de Iris Murdoch é:

 Copiar gráfico

37 respostas



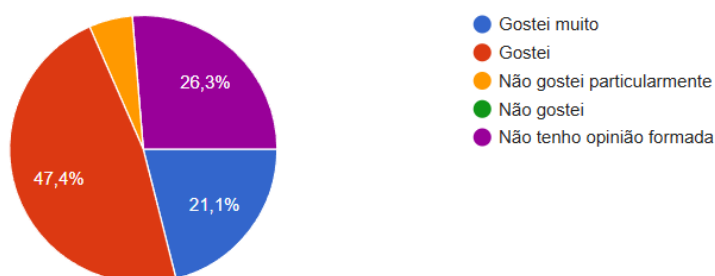
Na turma de Ciências e Tecnologias, os dados recolhidos revelam uma receção maioritariamente positiva à teoria ética de Iris Murdoch. Na questão “Gostaste da teoria ética de Iris Murdoch?”, 47,4% dos alunos indicaram que gostaram, 26,3% afirmaram não ter uma opinião formada, e 21,1% referiram que gostaram muito.

Gráfico 8 – Questionário sobre a teoria ética de Iris Murdoch C.T. – Pergunta 1

Gostaste da teoria ética de Iris Murdoch?

 Copiar gráfico

19 respostas



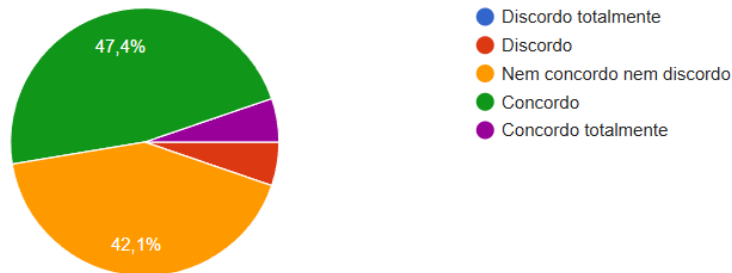
Relativamente à afirmação “A teoria ética de Iris Murdoch ajudou-me a pensar na moralidade de uma forma diferente.”, 47,4% dos alunos mostraram concordância, enquanto 42,1% adotaram uma posição neutra.

Gráfico 9 – Questionário sobre a teoria ética de Iris Murdoch C.T.– Pergunta 2

A teoria ética de Iris Murdoch ajudou-me a pensar na moralidade de uma forma diferente.

 Copiar gráfico

19 respostas



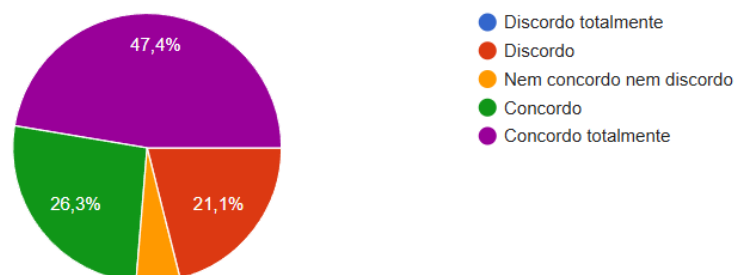
Na questão “A ideia de que devemos afastar-nos do nosso próprio ego para ver o mundo como ele realmente é fez sentido para mim.”, 47,4% dos alunos concordaram totalmente, 26,3% concordaram, e 21,1% discordaram.

Gráfico 10 – Questionário sobre a teoria ética de Iris Murdoch C.T.– Pergunta 3

A ideia de que devemos afastar-nos do nosso próprio ego para ver o mundo como ele realmente é fez sentido para mim.

 Copiar gráfico

19 respostas



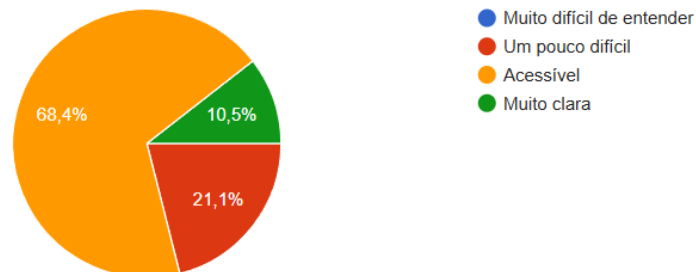
Quando questionados sobre a acessibilidade da teoria “Achei a teoria ética de Iris Murdoch:” 68,4% consideraram-na acessível, 21,1% classificaram-na como um pouco difícil e 10,5% como muito clara.

Gráfico 11 – Questionário sobre a teoria ética de Iris Murdoch C.T.– Pergunta 4

Achei a teoria ética de Iris Murdoch:

19 respostas

 Copiar gráfico



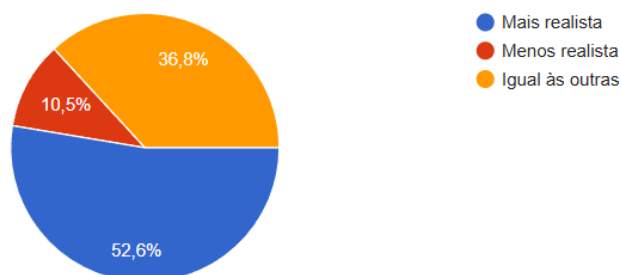
Na comparação com outras teorias éticas estudadas “Comparando com outras teorias éticas que estudámos, achei a de Murdoch:” 52,6% consideraram-na mais realista, 36,8% consideraram-na semelhante às outras, e 10,5% menos realista.

Gráfico 12 – Questionário sobre a teoria ética de Iris Murdoch C.T.– Pergunta 5

Comparando com outras teorias éticas que estudámos, achei a de Murdoch:

19 respostas

 Copiar gráfico



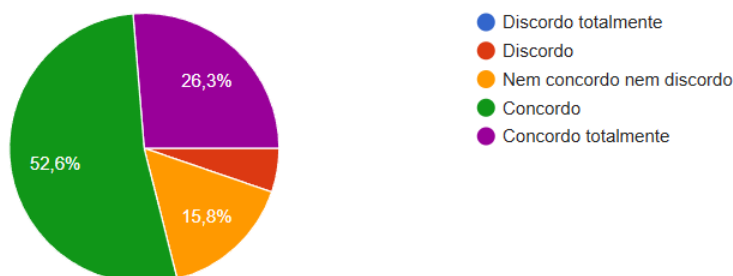
À afirmação “Considero importante incluir pensadoras como Iris Murdoch no estudo da ética.”, 52,6% dos alunos concordaram, 26,3% concordaram totalmente, e 15,8% adotaram uma posição neutra.

Gráfico 13 – Questionário sobre a teoria ética de Iris Murdoch C.T. – Pergunta 6

Considero importante incluir pensadoras como Iris Murdoch no estudo da ética.

 Copiar gráfico

19 respostas

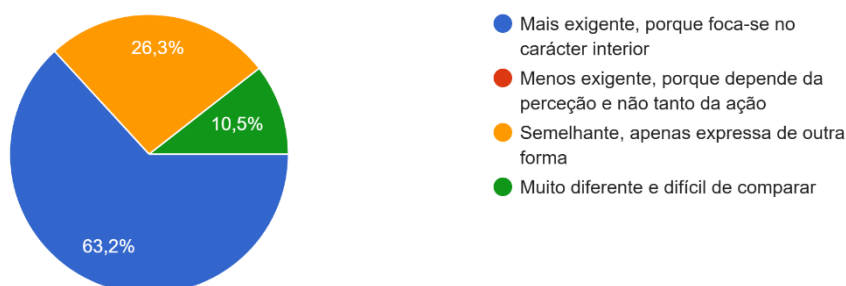


Por fim, na questão “Em relação às outras teorias éticas que estudaste, consideras que a abordagem de Iris Murdoch é:”, 63,2% dos alunos consideraram-na mais exigente, por se centrar no carácter interior, 26,3% entenderam que é semelhante às outras, apenas expressa de forma diferente, e 10,5% classificaram-na como muito diferente e difícil de comparar.

Gráfico 14 – Questionário sobre a teoria ética de Iris Murdoch C.T. – Pergunta 7

Em relação às outras teorias éticas que estudaste, consideras que a abordagem de Iris Murdoch é:

19 respostas



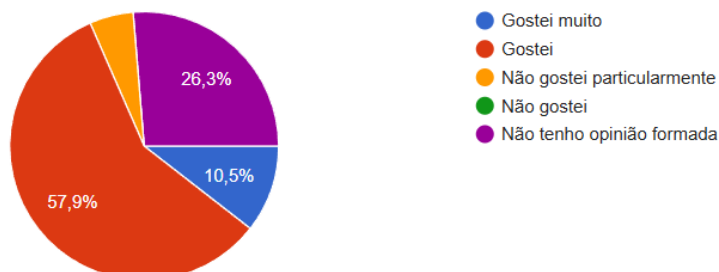
Já na turma de Economia, a teoria ética de Iris Murdoch foi igualmente bem recebida, ainda que com algumas diferenças em relação à turma de Ciências e Tecnologias. Na questão “Gostaste da teoria ética de Iris Murdoch?”, 57,9% dos alunos indicaram que gostaram, 26,3% afirmaram não ter uma opinião formada e 10,5% referiram ter gostado muito.

Gráfico 15 - Questionário sobre a teoria ética de Iris Murdoch E.C. – Pergunta 1

Gostaste da teoria ética de Iris Murdoch?

 Copiar gráfico

19 respostas



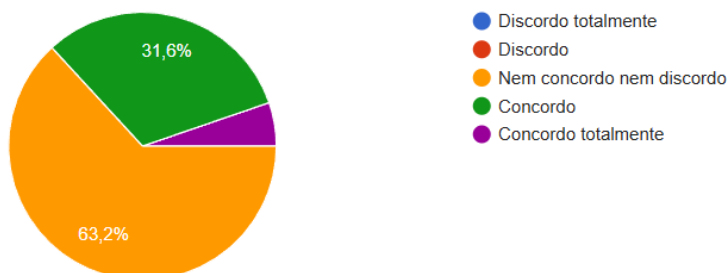
Relativamente à afirmação “A teoria ética de Iris Murdoch ajudou-me a pensar na moralidade de uma forma diferente.”, 63,2% dos alunos adotaram uma posição neutra, enquanto 31,6% concordaram.

Gráfico 16 – Questionário sobre a teoria ética de Iris Murdoch E.C. – Pergunta 2

A teoria ética de Iris Murdoch ajudou-me a pensar na moralidade de uma forma diferente.

 Copiar gráfico

19 respostas



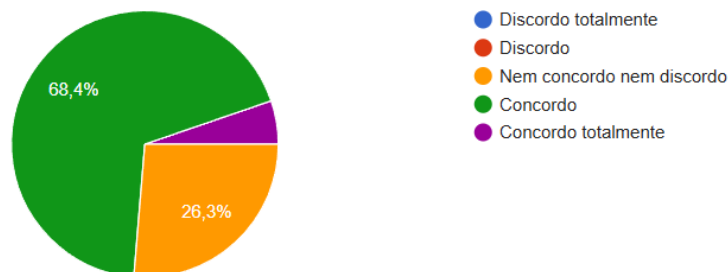
Quanto à ideia central da teoria “A ideia de que devemos afastar-nos do nosso próprio ego para ver o mundo como ele realmente é fez sentido para mim.”, 68,4% dos alunos mostraram concordância e 26,3% assumiram uma posição neutra.

Gráfico 17 – Questionário sobre a teoria ética de Iris Murdoch E.C. – Pergunta 3

A ideia de que devemos afastar-nos do nosso próprio ego para ver o mundo como ele realmente é fez sentido para mim.

 Copiar gráfico

19 respostas



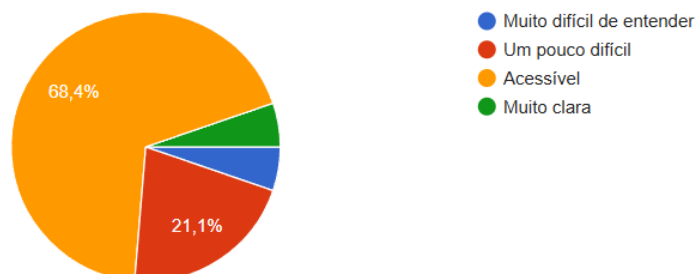
No que respeita à acessibilidade da teoria, 68,4% consideraram-na acessível e 21,1% indicaram que a acharam um pouco difícil.

Gráfico 18 – Questionário sobre a teoria ética de Iris Murdoch E.C. – Pergunta 4

Achei a teoria ética de Iris Murdoch:

 Copiar gráfico

19 respostas



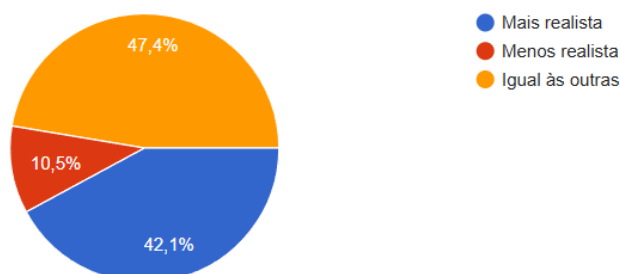
Na comparação com outras teorias éticas “Comparando com outras teorias éticas que estudámos, achei a de Murdoch:”, 47,4% consideraram-na semelhante às outras, 42,1% mais realista e 10,5% menos realista.

Gráfico 19 – Questionário sobre a teoria ética de Iris Murdoch E.C. – Pergunta 5

Comparando com outras teorias éticas que estudámos, achei a de Murdoch:

 Copiar gráfico

19 respostas



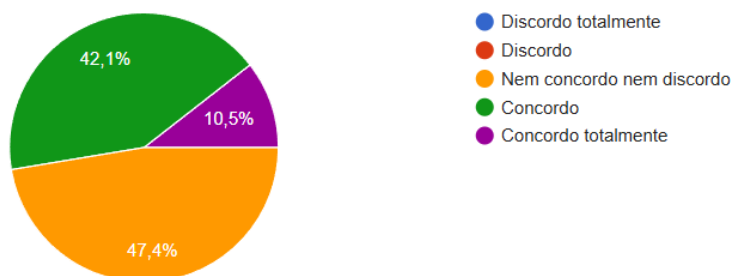
Sobre a importância de incluir pensadoras como Iris Murdoch no estudo da ética, 47,4% dos alunos adotaram uma posição neutra, 42,1% concordaram e 10,5% concordaram totalmente.

Gráfico 20 – Questionário sobre a teoria ética de Iris Murdoch E.C. – Pergunta 6

Considero importante incluir pensadoras como Iris Murdoch no estudo da ética.

 Copiar gráfico

19 respostas



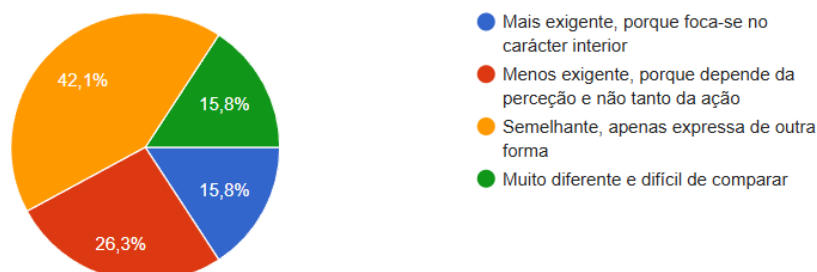
Finalmente, relativamente à percepção da abordagem de Iris Murdoch em comparação com outras teorias éticas, “Em relação às outras teorias éticas que estudaste, consideras que a abordagem de Iris Murdoch é:”, 42,1% consideraram-na semelhante, apenas expressa de outra forma, 26,3% menos exigente por depender da percepção e não tanto da ação, 15,8% mais exigente por se focar no carácter interior, e outros 15,8% classificaram-na como muito diferente e difícil de comparar.

Gráfico 21 – Questionário sobre a teoria ética de Iris Murdoch E.C. – Pergunta 7

Em relação às outras teorias éticas que estudaste, consideras que a abordagem de Iris Murdoch é:

 Copiar gráfico

19 respostas



4.1.1. Análise dos resultados obtidos

A análise dos dados recolhidos através do questionário aplicado nas duas turmas revela uma receção maioritariamente positiva à teoria ética de Iris Murdoch, ainda que marcada por diferentes dinâmicas de turma e níveis de envolvimento.

Na turma de Ciências e Tecnologias, apesar de ser uma turma com resultados escolares geralmente mais frágeis e com uma participação muitas vezes dispersa, a teoria foi relativamente bem acolhida. A maioria dos alunos demonstrou interesse genuíno pela abordagem de Murdoch, com 47,4% a indicar que gostaram da teoria e 21,1% a afirmarem que gostaram muito. É particularmente significativo o facto de quase metade dos alunos (47,4%) ter afirmado que a teoria os ajudou a pensar na moralidade de forma diferente, o que mostra um potencial impacto na forma como refletem sobre questões éticas. Também se destaca que 47,4% concordaram totalmente com a ideia central de Murdoch sobre a necessidade de nos afastarmos do ego para vermos o mundo com mais clareza. Estes resultados sugerem que, apesar das dificuldades habituais de concentração e comportamento, esta turma beneficiou de uma abordagem mais introspetiva, o que poderá ter despertado curiosidade e identificação pessoal.

Importa ainda referir que, na aula lecionada a esta turma, o ambiente foi especialmente favorável à aprendizagem: os alunos mostraram-se empenhados, participativos, atentos e mantiveram o foco ao longo de toda a aula. A aula correu muito bem, o que certamente contribuiu para uma melhor receção da teoria e maior envolvimento com os conceitos trabalhados.

Já na turma de Economia, caracterizada por menor participação, os resultados mostram uma aceitação igualmente positiva, embora menos entusiasta. A maioria (57,9%) indicou que gostou da teoria, mas a percentagem de alunos que afirmaram que a teoria os ajudou a pensar de forma diferente foi mais baixa (31,6%), e uma larga maioria (63,2%) optou por uma posição neutra nesta questão. No entanto, a ideia de se afastar do ego foi bem compreendida, com 68,4% a concordar com esse princípio. Nesta aula em particular, houve um contratempo técnico com o projetor, o que impediu a utilização de excertos selecionados e da obra de arte prevista como ponto de partida. Isso obrigou a uma mudança de estratégia, tendo a aula decorrido inteiramente sob a forma de diálogo orientado. Apesar de ter conseguido manter o foco na reflexão, esta limitação acabou por reduzir o impacto da aula e poderá ter afetado o envolvimento dos alunos de forma mais significativa do que o esperado.

Em ambas as turmas, a maioria dos alunos considerou a teoria acessível, a clareza com que foi apresentada e a tentativa de estabelecer pontes com a experiência pessoal dos alunos parecem ter contribuído para isso. É igualmente significativo que, mesmo com diferentes níveis de participação e interesse, ambas as turmas reconheceram, em larga medida, a importância de incluir pensadoras como Iris Murdoch no estudo da ética.

Em conclusão, os dados permitem concluir que a introdução da teoria ética de Iris Murdoch foi bem-sucedida na maioria dos casos, conseguindo despertar interesse, promover reflexão e proporcionar uma abordagem alternativa às teorias éticas mais tradicionais. Ainda que nem todos os alunos tenham manifestado uma adesão clara às ideias apresentadas, o contacto com esta perspetiva ética mais interior parece ter aberto espaço para uma nova forma de pensar a moralidade, o que, por si só, já representa um ganho pedagógico relevante.

4.2. Atividade Investigativa sobre Mulheres Filósofas

Como forma de responder à ausência de mulheres filósofas nas Aprendizagens Essenciais do 10.º e 11.º anos, propus-me a lecionar uma nova teoria ética no 10.º ano, integrando a perspetiva de Iris Murdoch. Já no 11.º ano, optei por realizar uma atividade de investigação com as três turmas com que trabalhei, com o objetivo de sensibilizar os alunos para o apagamento histórico das mulheres na disciplina e promover uma abordagem mais inclusiva ao conhecimento filosófico. Tendo isso em conta, procurei

desenvolver uma resposta pedagógica que permitisse trazer essas vozes esquecidas para a sala de aula.

Desta forma, na aula⁸ onde decidi colocar em prática a atividade investigativa nas turmas do 11.º ano, a proposta consistiu em organizar os alunos em grupos de 4 a 5 elementos, a quem foi atribuída, por sorteio, uma filósofa. A tarefa era simples, mas significativa: criar um cartaz informativo e visualmente apelativo sobre a filósofa sorteada, com base numa pequena investigação por parte dos alunos. O objetivo era que cada grupo redigisse um texto breve com informações essenciais, orientando-se pelas seguintes questões: quem foi a filósofa, quais as suas principais ideias e em que se destacou, complementando o trabalho com elementos gráficos e decorativos à sua escolha. Cada grupo recebeu uma cartolina A3 e uma fotografia da filósofa correspondente, e foi previamente pedido aos alunos que trouxessem materiais de casa para a construção dos cartazes. As filósofas foram selecionadas tendo em conta a sua relevância filosófica, a representatividade, bem como a acessibilidade dos seus contributos, de modo a permitir que os alunos pudessem elaborar, com relativa facilidade, um texto informativo a incluir no cartaz.

A aula começou com uma breve problematização, através de um conjunto de perguntas orientadoras: “Quais são alguns dos filósofos que já estudaram em Filosofia?” e “Quantas mulheres estudaram até agora?” Estas questões, colocadas de forma simples e direta, criaram um momento de reflexão crítica, ao qual se seguiu uma nova pergunta: “Porque será que não estudamos mulheres na Filosofia? Será por falta de contributos? Ou haverá outras razões?” A partir daqui a discussão centrou-se na importância da representatividade no conhecimento e no impacto do silenciamento de certas vozes na forma como pensamos e ensinamos filosofia.

Em termos de avaliação da experiência, considero que a atividade atingiu plenamente os objetivos propostos. A aula decorreu de forma muito positiva, quer pelo envolvimento demonstrado pelos alunos, quer pela qualidade dos trabalhos realizados. Os grupos trabalharam com entusiasmo, demonstraram curiosidade pelas filósofas sorteadas e empenharam-se na construção dos cartazes, que foram mais tarde expostos no Dia do Agrupamento. Durante a exposição, foi visível o interesse que os cartazes despertaram:

⁸ Planificação de aula presente no anexo 3.

várias pessoas paravam para os ver e ler e não foram poucos os que mostraram apreço pelo trabalho realizado.

Os alunos, além de terem contactado com pensadoras que desconheciam, refletiram criticamente sobre a forma como o conhecimento é selecionado e transmitido. Sensibilizaram-se rapidamente com a causa e compreenderam, com facilidade, a gravidade do problema, chegando por si à conclusão de que a ausência de filósofas nos programas não se deve à falta de contributos relevantes, mas sim a uma escolha estrutural e histórica. Esta consciência revelou o quanto a visão que têm da disciplina pode ser condicionada por omissões curriculares que distorcem a verdadeira diversidade da tradição filosófica. A filosofia pode e deve acolher diferentes formas de ver e pensar o mundo. Esta lacuna, como já foi referido, deve ser corrigida com urgência, para que os alunos possam ter acesso a uma visão mais inclusiva e enriquecedora do pensamento filosófico, capaz de representar diferentes formas de ver e pensar o mundo.

Esta atividade revelou-se, assim, uma oportunidade para promover uma aprendizagem significativa, participativa e reflexiva. Os cartazes desenvolvidos pelos alunos encontram-se no anexo 4.

Conclusão ou Considerações Finais

O presente relatório de estágio, desenvolvido na Escola Secundária Castelo da Maia, teve como principal objetivo contribuir para a construção de um currículo mais diversificado e representativo, procurando responder de forma crítica à ausência de mulheres filósofas nas Aprendizagens Essenciais (AE) da disciplina de Filosofia. O trabalho partiu da constatação de que, embora as AE afirmem promover o respeito pela diferença e a formação de alunos críticos e abertos à diversidade, a sua própria estrutura curricular permanece marcada por omissões significativas no que diz respeito à inclusão de vozes femininas no pensamento filosófico.

Neste sentido, uma das primeiras etapas do relatório consistiu numa análise crítica das AE, tendo por base essa contradição entre os princípios que enunciam e as práticas que efetivamente concretizam. Procurei, assim, evidenciar o paradoxo de se pretender formar estudantes capazes de reconhecer e valorizar a diversidade, quando o próprio programa que os orienta negligencia essa mesma diversidade ao manter uma representação exclusivamente masculina dos autores de referência.

Posteriormente, centrei-me na apresentação e exploração da teoria ética de Iris Murdoch, filósofa que escolhi precisamente pela relevância da sua reflexão. Após a exposição da sua proposta ética, destaquei os principais benefícios da sua introdução no ensino secundário, nomeadamente a valorização de uma ética voltada para a transformação interior como via para superar o egoísmo ético.

A implementação desta proposta revelou-se bastante positiva. Nas aulas em que explorei as temáticas deste relatório de estágio, os alunos do 10.º ano demonstraram grande receptividade à teoria de Iris Murdoch, compreendendo com clareza a importância do seu pensamento e mostrando-se motivados e interessados na discussão ética por ela proposta. Já com os alunos do 11.º ano, a abordagem centrou-se numa reflexão crítica em torno da invisibilidade das mulheres nas AE, a qual deu origem a reflexões enriquecedoras. Os estudantes foram capazes de identificar não apenas a ausência de nomes femininos nos documentos orientadores, mas também as implicações desta exclusão na forma como a filosofia é ensinada e apreendida.

Desta forma, considero que os objetivos delineados foram amplamente alcançados. Para além de fomentar o pensamento crítico e o questionamento das normas estabelecidas, o

trabalho permitiu introduzir uma figura filosófica de grande relevância, contribuindo para um ensino mais inclusivo e intelectualmente desafiante.

O estágio pedagógico representou, para mim, um percurso profundamente formativo e enriquecedor, tanto a nível pessoal como profissional. Desde os primeiros momentos em contexto de sala de aula, enfrentei os desafios inerentes à posição de docente em formação, nomeadamente o nervosismo e o desconforto naturais de quem assume, pela primeira vez, a responsabilidade de conduzir uma turma. No entanto, com o decorrer das semanas, e através da prática constante, fui ganhando segurança, ajustando a minha postura e desenvolvendo maior à-vontade na condução das aulas. Este crescimento gradual foi, sem dúvida, um dos principais ganhos deste estágio.

Um dos aspetos que mais valorizo no meu desempenho ao longo do estágio é a capacidade de construir uma didática dinâmica, centrada na participação ativa dos alunos, tentando afastar-me de modelos expositivos tradicionais. Acredito que o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem é essencial para uma apropriação mais significativa dos conteúdos filosóficos. Nesse sentido, valorizo o compromisso que mantive ao longo do estágio com uma prática pedagógica orientada para a participação e o diálogo. Procurei estruturar as aulas de forma que a aprendizagem dos alunos partisse de experiências concretas, práticas e próximas do seu universo. Através de atividades colaborativas e intuitivas, os alunos eram conduzidos a descobrir por si próprios o problema filosófico que iríamos explorar mais profundamente em seguida. Esta estratégia, que privilegia a passagem do concreto para o abstrato, teve como objetivo tornar os conteúdos mais acessíveis e estimular a compreensão conceptual a partir da experiência. Em vez de apresentar diretamente a teoria ou o conceito, criei situações que levassem os alunos a reconhecê-los de forma implícita, o que lhes permitiu apropriar-se mais solidamente das aprendizagens e participar de forma mais ativa no processo filosófico. Este tipo de abordagem visa não apenas a aquisição de conhecimentos, mas o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

Outro aspeto que considero fundamental foi o meu esforço contínuo para envolver todos os alunos nas diferentes etapas da aula. Mesmo em tarefas simples, como a leitura de um texto ou a sistematização de conceitos lecionados, procurei garantir que cada aluno tivesse espaço para participar e sentir-se parte integrante do processo de aprendizagem.

A comunicação com os alunos foi também uma dimensão à qual dediquei particular atenção. Esforcei-me por adotar um discurso claro, pausado e sereno, atento ao ritmo da turma e às necessidades de compreensão do aluno. Acredito que o tom com que se comunica tem um impacto direto no clima da aula: um ambiente acolhedor, onde os alunos se sintam à vontade para intervir, partilhar dúvidas ou expressar opiniões, não só promove o bem-estar geral como favorece significativamente a qualidade das aprendizagens.

Para além do trabalho desenvolvido em sala de aula, considero igualmente relevante o meu envolvimento em diversas iniciativas extracurriculares que contribuíram para fortalecer a ligação entre a escola e a comunidade, dimensão valorizada pelo projeto educativo da escola onde estagiei. Ao longo do ano, tive a oportunidade de participar em atividades como o Dia da Filosofia, o Dia do Agrupamento e o Parlamento dos Jovens sendo esta uma iniciativa que promove o exercício da cidadania, permitindo aos alunos compreender o funcionamento do sistema parlamentar e refletir criticamente sobre questões atuais da sociedade.

Destaco ainda a criação de uma sala de estudo, em colaboração com as minhas colegas de estágio, com o intuito de apoiar alunos que demonstravam maiores dificuldades no acompanhamento dos conteúdos, em especial uma aluna estrangeira com conhecimento reduzido da língua portuguesa. Fui responsável por acompanhar maioritariamente, de forma individualizada, a aluna estrangeira com maiores dificuldades, uma vez que não dominava a língua portuguesa, o que exigiu que a explicação da matéria fosse feita em inglês. Esta experiência permitiu-me desenvolver uma maior sensibilidade para as desigualdades de partida que os alunos enfrentam e reforçou a consciência da importância de uma pedagogia verdadeiramente inclusiva.

Apesar dos progressos alcançados, estou consciente de que há ainda aspetos a aperfeiçoar. Nomeadamente, a utilização de métodos mais tradicionais, como o trabalho aprofundado de textos filosóficos, foi algo que fui integrando de forma progressiva nas minhas aulas, mas que ainda exige maior desenvolvimento da minha parte. Da mesma forma, o uso do quadro branco nem sempre foi plenamente explorado, tendo por vezes optado pelo recurso a apresentações em PowerPoint, sobretudo pela sua eficácia na gestão do tempo. Por fim, sublinho também que a construção da minha própria confiança em sala de aula

é um processo ainda em curso, mas que encaro com naturalidade, tendo em conta que a docência é uma profissão exigente, em constante transformação e aprendizagem.

Compreendo que este percurso formativo é apenas o início de um caminho longo, feito de desafios e de descobertas, e é com esse espírito de abertura e de vontade de continuar a crescer que encaro o futuro enquanto professora de Filosofia.

Desta forma, o estágio constituiu uma etapa decisiva no meu percurso de formação. Através dele, pude pôr em prática os princípios pedagógicos em que acredito e desenvolver uma prática docente que valoriza a participação, o pensamento autónomo e o respeito pela diversidade de vozes no espaço da sala de aula. Esta experiência confirmou-me na convicção de que ensinar filosofia é, acima de tudo, criar condições para que os alunos se descubram como pensadores e se reconheçam como sujeitos ativos do seu próprio processo de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

Barwich, A. (2022). *The lady vanishes*. Aeon. <https://aeon.co/essays/why-are-women-philosophers-often-erased-from-collective-memory>

Blum, L. (2022). *Iris Murdoch*, *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <https://plato.stanford.edu/entries/murdoch/>

Brennan, S. (2013). Rethinking the moral significance of micro-inequities: The case of women in philosophy. In K. Hutchison & F. Jenkins (Eds.), *Women in philosophy: What needs to change?* (pp. 180–196). Oxford University Press.

Connell, M., & Janssen-Lauret, F. (2022), *Lost voices: on counteracting exclusion of women from histories of contemporary philosophy*, *British Journal for the History of Philosophy*.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09608788.2021.1984201?src=recsys> em:

Costa, M. (2023), *As Desigualdades de Género na Filosofia. Identificação de um problema e proposta de uma solução (Tese de Mestrado, Universidade do Porto)*, Repositório da Universidade do Porto. <https://repositorio.aberto.up.pt/handle/10216/153506>

Dodds, S., & Goddard, E. (2013). Not just a pipeline problem: Improving women's participation in philosophy in Australia. In K. Hutchison & F. Jenkins (Eds.), *Women in philosophy: What needs to change?* (pp. 143–163). Oxford University Press.

Elsesser K. (2024), *Homens se esquecem de citar colegas mulheres em estudos científicos*, *Forbes Brasil*. [//forbes.com.br/forbes-mulher/2024/02/homens-se-esquecem-de-citar-colegas-mulheres-em-estudos-cientificos/](https://forbes.com.br/forbes-mulher/2024/02/homens-se-esquecem-de-citar-colegas-mulheres-em-estudos-cientificos/)

Faz F. (2016). *Por que razão havemos de ser morais? Crítica na rede*. <https://criticanarede.com/james.html>

Friedman, M. (2013). Women in philosophy: Why should we care? In K. Hutchison & F. Jenkins (Eds.), *Women in philosophy: What needs to change?* (pp. 21–38). Oxford University Press.

Galvão P. (2015). *Dois egoísmos. Crítica na rede.*
https://criticanarede.com/leit_2egoismos.html

Hutchison, K., & Jenkins, F. (2013). Introduction: Searching for Sofia—Gender and philosophy in the 21st century. In K. Hutchison & F. Jenkins (Eds.), *Women in philosophy: What needs to change?* (pp. 1–20). Oxford University Press.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Filosofia 10º Ano*. Direção-Geral da Educação.

Morbach, G. (2019). *A visão de atenção e amor de Iris Murdoch*, Estadão.
<https://estadodaarte.estadao.com.br/filosofia/a-visao-de-atencao-e-amor-de-iris-murdoch/>

Murdoch, I. (2024). *A soberania do Bem*. (J. Germano, Trad.). Guerra e Paz. (Obra original publicada em 1970)

Niker, F- (2020). R. Buxton e L. Whiting (Eds.). *The philosopher Queens* (Capítulo de Iris Murdoch p.76-81). Unbound,

McGill, J. (2013). The silencing of women. In K. Hutchison & F. Jenkins (Eds.), *Women in philosophy: What needs to change?* (pp. 197–214). Oxford University Press.

McKiernan A. & Lanphier E. (2020). *Thinking about Thought Experiments in Ethics* (Introduction). Routledge

Rachels J. & Rachels S. (2013). *Os elementos da filosofia moral* (Cap. 11, D. J. V. Dutra, Trad. e Rev. Téc.). Editora AMGH.

Saul, J. (2013). Implicit bias, stereotype threat, and women in philosophy. In K. Hutchison & F. Jenkins (Eds.), *Women in philosophy: What needs to change?* (pp. 39–60). Oxford University Press.

Shaver R. (2002). *Egoism*. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
<https://plato.stanford.edu/entries/egoism/>

Anexos

Anexo 1

Escola Secundária do Castelo da Maia

Ano letivo 2024/2025



Ética das virtudes – Iris Murdoch

Planificação de aula

Regência 14

Professora-estagiária: Laura Ribeiro

Orientadora cooperante: Diamantina Correia

1. Grelha de planificação

Disciplina: Filosofia		Ano de escolaridade: 10ºano	Turma: A e E
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		Sumário: Ética das virtudes de Iris Murdoch.	
Data: 29/04/2025		Duração: 90 minutos	Regência: 14
Objetivos: (A), (B), (C), (D), (F) ⁹			

Gerais: - Clarificar conceitos nucleares da tese ética de Iris Murdoch. - Discutir criticamente a ética de Iris Murdoch. - 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. - Refletir sobre a importância da arte como meio para formar a atenção moral; - Analisar criticamente as objeções e limitações da teoria ética de Iris Murdoch.	Específicos: - Definir o conceito de virtudes segundo a ética de Iris Murdoch. - Identificar o problema do egoísmo humano no pensamento de Iris Murdoch. - Analisar o problema do egoísmo humano no pensamento de Iris Murdoch. - Compreender a noção de atenção moral em Iris Murdoch. - Caracterizar a noção de atenção moral em Iris Murdoch. - Definir o conceito de Bem tal como é concebido por Iris Murdoch. - Analisar o conceito de Bem tal como é concebido por Iris Murdoch. - Identificar as objeções à teoria ética de Iris Murdoch. - Analisar as objeções à teoria ética de Iris Murdoch.
Conceitos-chave: Bem, Virtudes, Atenção, Desapego, Egoísmo, Amor, Iris Murdoch.	

⁹ Em articulação com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Tema	Conteúdos	Objetivos/ Competências	Estratégia / Recursos	Avaliação
A necessidade de fundamentação da moral	- Ética das virtudes de Iris Murdoch.	- Aplicar a noção de atenção moral para compreender situações de conflito interpessoal, promovendo a empatia e a comunicação ética. - Analisar criticamente dilemas morais segundo Iris Murdoch desenvolvendo o pensamento autónomo ao avaliar situações reais à luz da ética das virtudes, desenvolvendo a autonomia no raciocínio moral. - Refletir sobre a prática da atenção como meio de desenvolvimento pessoal e transformação interior, promovendo a responsabilidade e a autonomia no percurso de formação ética dos alunos. - Avaliar criticamente as objeções à teoria ética de Iris Murdoch, desenvolvendo a capacidade de argumentação filosófica, análise crítica e expressão oral. - Identificar e refletir sobre a importância da arte e da música no desenvolvimento da atenção moral, promovendo a capacidade de comunicação e expressão estética como meios de formação ética.	- Diálogo orientando articulado com o quadro branco; - PowerPoint articulado com a análise de excertos da obra “Soberania do Bem” de Iris Murdoch; - Análise de dilemas morais; - Análise de “Velho guitarrista cego” de Pablo Picasso. - Resolução de exercícios. - Questionário.	- Avaliação formativa. - Observação e registo de participação pertinente e adequada; - Empenho; - Comportamento e cumprimento das normas da sala de aula. - Pontualidade, assiduidade e material;

2. Fundamentação científica

A presente regência insere-se no módulo II “A ação humana e os valores” da unidade: “A dimensão ético-política - análise e compreensão da experiência convivencial [Ética]” e subunidade: “A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspectivas filosóficas” das aprendizagens essenciais do 10º ano.

Enquanto muitos filósofos afirmam que a moralidade depende sobretudo das escolhas livres de cada pessoa, Iris Murdoch defende uma perspectiva diferente. Para ela, a moralidade está mais ligada à capacidade de ver e reconhecer uma realidade moral que existe fora de nós. Murdoch acredita que existe um “Bem” que é objetivo e transcendente, isto é, que existe independentemente das nossas vontades ou opiniões. O papel da pessoa moral não é apenas escolher livremente, mas sobretudo perceber essa realidade moral e orientar a sua vida de acordo com ela. Em vez de nos concentrarmos apenas na escolha, devemos treinar a nossa percepção dos aspetos morais que existem no mundo à nossa volta.

Ao contrário de teorias como a deontologia de Immanuel Kant ou o consequencialismo de Stuart Mill, que procuram responder à pergunta “O que torna uma ação certa ou errada?”, Murdoch propõe que nos devemos focar nas seguintes questões: “Como é uma pessoa boa?” e “Como podemos tornar-nos moralmente melhores?”. Em vez de apresentar regras específicas para decidir como agir em situações concretas, Murdoch defende que agir bem é resultado de um trabalho interior contínuo. Trata-se de desenvolver o nosso carácter através da prática, do crescimento pessoal e do aperfeiçoamento de certas qualidades.¹⁰

Estas qualidades, que chamamos virtudes, como a justiça, a verdade, a sabedoria, a paciência, o amor ou a liberdade, não surgem de forma automática. Elas são cultivadas com esforço e prática ao longo da vida. Assim, quando chega o momento de agir, seremos capazes de agir bem, não porque seguimos uma regra no momento, mas porque o nosso carácter já foi moldado para agir de forma justa e correta.

Iris Murdoch desenvolve a sua ideia de Bem a partir da tradição platónica. Para a filósofa, o Bem é como um guia para a vida moral, mas é um guia que nunca conseguimos alcançar

¹⁰ As ações corretas são importantes, mas são apenas manifestações exteriores desse trabalho interior mais profundo.

totalmente. O Bem, segundo Murdoch, é indefinível, misterioso, irrepresentável e transcendente. Isto significa que não pode ser explicado por conceitos simples, nem representado diretamente, nem reduzido a princípios ou regras claras. É algo que está para além do mundo empírico, mas que, mesmo assim, tem um papel essencial: funciona como um ponto de orientação que dá sentido e direção à nossa vida moral.

Embora o Bem esteja sempre para além do nosso alcance, é precisamente essa distância que lhe confere autoridade moral. O Bem não é algo que possamos ver ou possuir, mas uma referência que nos obriga a melhorar, mantendo a nossa liberdade e responsabilidade. Isto significa que o Bem não faz parte do mundo como os objetos que vemos ou tocamos, mas guia a forma como devemos olhar para o mundo e agir nele.

Conhecer o Bem exige um esforço constante de autodisciplina e de atenção. Esta atenção é um exercício de afastamento das nossas tendências egoístas, ou seja, da tendência de ver tudo a partir do nosso próprio interesse. À medida que praticamos esta atenção descentrada, vamos sendo capazes de ver o mundo e as pessoas de forma mais justa, mais verdadeira.

Murdoch compara o Bem ao sol na famosa alegoria da caverna de Platão: tal como o sol ilumina o mundo e permite ver as coisas como elas realmente são, o Bem ilumina a realidade moral e guia a nossa percepção. Contudo, é importante reforçar que o Bem, para Murdoch, nunca é visível diretamente, é apenas o que orienta e sustenta a nossa capacidade de ver corretamente. Assim, se tivermos o Bem como objetivo da nossa vida, a liberdade e as ações corretas surgirão naturalmente como resultado da nossa atenção constante a esse ideal. A ideia de que o Bem não está ligado a qualquer finalidade ou objetivo. Ao dizer que o Bem “exclui a ideia de finalidade”, Murdoch afasta-se de teorias que veem a moralidade em função de resultados ou utilidades. Para ela, a bondade tem valor em si mesma, não serve para atingir algo mais. Ser bom é algo que deve acontecer “para nada”, ou seja, sem procurar recompensas ou resultados.

Para Iris Murdoch, as pessoas são naturalmente egoístas e tendem a concentrar-se em si próprias. Somos seres frágeis, passageiros, sujeitos às forças do acaso e da necessidade. Por causa deste egoísmo natural, viver de forma verdadeiramente moral é uma tarefa difícil. Agir corretamente não é algo que aconteça de forma fácil ou automática, mas isso não significa que devamos desistir de tentar.

O egoísmo é um dos maiores obstáculos à vida moral, e Murdoch sublinha que não se limita apenas ao desejo de obter vantagens pessoais. O ego influencia profundamente a forma como percebemos e interpretamos o mundo. Em vez de vermos as pessoas e as situações tal como são, tendemos a projetar sobre elas as nossas próprias fantasias, desejos e preconceitos. Muitas vezes, aquilo que julgamos ver diz mais sobre nós próprios do que sobre a realidade em si.

Murdoch descreve este fenómeno dizendo que, ao abrirmos os olhos, não vemos necessariamente a realidade que está diante de nós. Somos seres ansiosos, e as nossas mentes estão constantemente a fabricar um “véu”, uma camada de pensamentos, preocupações e distorções, que altera e esconde parcialmente o mundo real.

“Ao abrir os olhos, não vemos necessariamente o que nos confronta. Somos animais ansiosos. As nossas mentes estão continuamente ativas, a fabricar um véu ansioso, geralmente preocupado consigo mesmo, muitas vezes falsificador, que esconde parcialmente o mundo.” (Murdoch, 2024, p.118)

Para Iris Murdoch, é fundamental ultrapassarmos a tendência natural para distorcer a realidade. A vida moral exige que consigamos ir além do nosso ego e nos esforcemos por ver o mundo tal como ele é. Este processo é aquilo a que Murdoch chama “desapego”. Trata-se de um trabalho constante de redirecionar a nossa atenção para fora de nós mesmos, tentando silenciar o ego e focar na realidade exterior. Este desapego é difícil, mas essencial, porque somos naturalmente inclinados a fantasias e ao egoísmo, que nos impedem de perceber claramente as outras pessoas e de reconhecer que elas são tão reais e independentes como nós próprios. Quando estamos presos ao nosso ego, vemos os outros através das nossas próprias ideias, estereótipos ou preconceitos, em vez de os vermos como seres distintos e autónomos, com a sua própria realidade.

Segundo Murdoch, uma das maiores dificuldades da vida moral é justamente conseguir ver os outros de forma justa, sem sermos dominados pelas nossas próprias emoções ou ilusões. Ver o outro como verdadeiramente real exige um esforço consciente para ultrapassar as fantasias e deixar para trás o nosso pequeno mundo de ilusões. Para

Murdoch, a bondade moral está profundamente ligada a esta tentativa de ver o “não-eu”, ou seja, de reconhecer e responder ao mundo real, guiados por uma consciência virtuosa.

Para alcançar esse desapego e libertar-nos do “eu”, devemos prestar atenção ao mundo e olhar para ele de forma justa e amorosa. Murdoch usa a palavra “atenção” para descrever esse olhar, que é uma forma de perceber a realidade individual com justiça e amor. Este tipo de atenção é a característica essencial do agente moral.

Ver alguém de forma justa e amorosa significa vê-lo tal como realmente é, sem as distorções do nosso próprio ego. A atenção é um processo ativo, um esforço contínuo de desviar o nosso olhar do ego e direcioná-lo para algo maior, que está além de nós. Portanto, a atenção não é apenas observar com precisão, mas sim ver as coisas com a disposição de as entender tal como elas são, sem a interferência de nossos desejos ou ideias egocêntricas. Contudo, ver alguém com um olhar justo e amoroso não é apenas perceber detalhes superficiais sobre essa pessoa, como gostos ou medos, pois isso pode ser manipulado para fins egoístas. A atenção verdadeira é um exercício constante que vai formando, de forma invisível, as estruturas de valores que moldam o nosso comportamento ético. A qualidade do que escolhemos focar determina a nossa capacidade de agir moralmente.

Quando olhamos para o mundo e para as pessoas com um olhar amoroso, estamos a desapegar-nos do ego, vendo as coisas sob uma luz mais verdadeira. A verdadeira atenção, inspirada pelo amor, é o que nos liberta das fantasias do ego, que se baseiam em desejos egocêntricos.

O amor, para Murdoch, não é apenas um sentimento, mas uma forma de ver o mundo e as pessoas de forma justa e desinteressada, à luz do Bem. Esse amor ajuda-nos a perceber a realidade como ela é. A dificuldade, no entanto, está em manter essa atenção centrada na realidade, sem que ela se desvie para os consolos do ego, como autopiedade ou ressentimento. O amor é visto como um impulso natural que nos aproxima do Bem, orientando as nossas ações e intenções.

A capacidade de agir corretamente nos momentos importantes depende, em parte, daquilo a que habitualmente prestamos atenção. Quando enfrentamos uma decisão difícil, não estamos a começar do zero: as nossas escolhas são influenciadas pelos hábitos e pelas atenções que cultivámos ao longo da vida. Por isso, a vida moral não se constrói apenas

nas grandes decisões, mas também nos pequenos momentos, nos pensamentos, nos gestos discretos e nas atitudes que repetimos sem pensar. É nesses momentos que vamos formando o nosso carácter.

Um exemplo que Murdoch apresenta é o da mãe M, que sente hostilidade em relação à sua nora D. M vê D como vulgar, pouco refinada e demasiado extrovertida. Apesar disso, M mantém um comportamento correto e educado. Com o tempo, porém, M começa a refletir sobre as suas próprias atitudes e reconhece que talvez esteja a ser injusta, dominada pelo ciúme ou pela arrogância. Decide, então, fazer um esforço para olhar para D de uma forma mais justa. Ao esforçar-se por ver D com mais verdade e amor, M acaba por perceber que a sua primeira impressão estava errada: D não era vulgar, mas apenas simples, espontânea e alegre. Esta transformação não resulta de uma mudança no comportamento de D, mas sim do trabalho interior de M. Com este exemplo, Murdoch mostra que a moralidade não se resume ao que fazemos exteriormente: ela nasce, também, do esforço interno para superar preconceitos e ver o outro com justiça. Este esforço de atenção é, para Murdoch, uma forma de amor e de justiça.

Como já vimos, o processo de nos afastarmos do nosso próprio ego para vermos o outro de forma justa e amorosa não é fácil. Muitas vezes, não conseguimos adotar um olhar verdadeiramente desinteressado. No entanto, existem caminhos que nos ajudam a formar essa visão mais clara e justa da realidade. Para Iris Murdoch, a principal via para este desapego é a experiência da beleza, seja na arte ou na natureza. Ao contemplarmos algo verdadeiramente belo, conseguimos esquecer temporariamente os nossos interesses e preocupações e apreciar aquilo que está diante de nós pelo seu próprio valor. Esta experiência permite-nos desenvolver uma perceção mais justa e menos centrada em nós mesmos.

Contudo, não é qualquer arte que tem esta capacidade: Murdoch distingue a boa arte da arte vulgar. A boa arte é aquela que revela a realidade de forma clara, objetiva e impessoal, sem ser contaminada pelas distorções do ego. Não visa apenas proporcionar prazer imediato ou representar superficialmente o mundo; antes, ensina-nos a ver de forma mais profunda e verdadeira. Através da boa arte, conseguimos exercitar a atenção desinteressada e descobrir o valor de nos afastarmos de nós próprios para reconhecer a realidade como ela é.

Além da arte, também a natureza oferece uma via de desapego. Um exemplo simples é o de observar um peneireiro a pairar no céu: durante esse momento, a atenção desvia-se espontaneamente do eu para o mundo exterior. Embora a natureza seja mais acessível, a arte pode ser mais enriquecedora, porque, sendo fruto da criação humana, aborda diretamente temas ligados à nossa própria condição. Em ambos os casos, a beleza exerce uma função fundamental: atrai naturalmente a nossa atenção desinteressada, pois a beleza é o único elemento espiritual que amamos por instinto.

A autoridade moral, na visão de Murdoch, está ligada ao Bem, à verdade e à realidade. Compreender a verdade das situações e reconhecer a realidade dos outros conduz a ações justas e, conseqüentemente, ao Bem. Amar e ser justo são, neste sentido, inseparáveis: o verdadeiro amor implica ver e respeitar a realidade do outro, sem projeções egoístas.

Mas porque é que o Bem é necessário para ver o mundo tal como ele é? Murdoch responde que o Bem é a fonte de toda a verdade. Assim como é pela luz do sol que vemos os objetos à nossa volta, é pelo Bem que conseguimos ver a realidade de forma autêntica. No entanto, compreender o Bem em si é tão difícil quanto olhar diretamente para o sol: embora seja essencial, exige de nós humildade e esforço.

O ser humano que se dedica a superar o ego, a praticar a atenção amorosa e a orientar a sua vida pela procura do Bem é, para Murdoch, o verdadeiro "homem altruísta".

Desta forma, para Iris Murdoch, a verdadeira moralidade começa na capacidade de ver a realidade com clareza e justiça. Esta capacidade não é natural nem espontânea: precisa de ser cultivada, através da prática constante da atenção, do amor e da humildade. Só quando conseguimos ver o mundo como ele realmente é, é que nos tornamos capazes de agir moralmente.

Objecções à teoria ética de Iris Murdoch:

1. Falta de critérios claros para identificar o Bem

Uma primeira objeção dirige-se ao modo como Iris Murdoch caracteriza o Bem como uma realidade transcendente, que serve de orientação última para a vida moral. Embora Murdoch rejeite o relativismo e insista na objetividade do Bem, a sua conceção é, em muitos aspetos, indeterminada: o Bem é descrito como aquilo que está "para além da linguagem" e "para além do que podemos compreender plenamente".

Esta concepção levanta dificuldades práticas. Em particular, não existem critérios claros ou métodos definidos que nos permitam avaliar se uma determinada ação, decisão ou forma de atenção está, de facto, mais próxima do Bem. A ausência de procedimentos partilháveis ou de regras públicas para determinar a adequação moral de um ato faz com que a teoria de Murdoch se torne, na prática, difícil de aplicar de forma consistente.

Além disso, sem critérios verificáveis, torna-se problemático distinguir, em casos de desacordo, quem está mais próximo da verdade moral. Assim, embora Murdoch deseje preservar a ideia de uma moralidade não arbitrária e objetiva, a falta de critérios explícitos aproxima a sua teoria do risco de ser percebida como vaga ou excessivamente dependente de interpretações individuais.

2. Excesso de subjetividade na concepção da atenção moral

Uma segunda objeção refere-se à importância da atenção e vida interior. Segundo a filósofa, o desenvolvimento moral não se traduz prioritariamente em atos exteriores, mas sim na transformação da forma como vemos o mundo e os outros.

Contudo, esta relevância da experiência interna da atenção torna a avaliação da moralidade profundamente subjetiva. Se o que é moralmente relevante é o modo como o agente "vê" ou "atende" ao real, então torna-se difícil, ou até impossível, avaliar de fora se essa atenção foi efetivamente justa. A moralidade corre o risco de depender exclusivamente de processos interiores, inacessíveis a outros, e de escapar a qualquer forma de escrutínio ou validação social.

Em consequência, abre-se a possibilidade de autoilusão: um agente pode acreditar sinceramente que está a atuar moralmente, quando na verdade continua preso a preconceitos ou desejos não reconhecidos. Sem formas exteriores de verificação, a prática ética corre o risco de se tornar uma atividade isolada, íntima e potencialmente arbitrária.

3. Fundamentação pedagógico-didática

Esta aula foi planeada com o objetivo de desenvolver as competências A (Linguagens e textos), B (Informação e comunicação), C (Raciocínio e resolução de problemas), D (Pensamento crítico e pensamento criativo) e F (Desenvolvimento pessoal e autonomia) do PASEO (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória). A abordagem adotada visa uma aprendizagem ativa e participativa, colocando os alunos no centro do processo educativo e promovendo o desenvolvimento das suas capacidades de argumentação e reflexão filosófica.

A aula terá início com a partilha do sumário, seguida de uma breve revisão da matéria lecionada na aula anterior. Posteriormente, introduzirei a nova teoria ética, começando por explicar o conceito de virtude e o modo como Iris Murdoch propõe abordar o problema, ou seja, a mudança de foco da pergunta tradicional “O que torna uma ação correta ou incorreta?” para uma nova questão: “O que torna uma pessoa moralmente boa?”. Durante esta explicação, procurarei articular os novos conteúdos com o módulo anteriormente trabalhado, o do livre-arbítrio, salientando que, segundo Murdoch, no momento da decisão moral, esta já foi, em certo sentido, preparada ou moldada por fatores prévios. Assim, reforçarei a ideia da importância da transformação interior do agente moral, e não apenas da escolha pontual em momentos específicos.

Para introduzir a reflexão sobre a transformação interior, questionarei os alunos se consideram que essa transformação é fácil ou difícil, com o intuito de os conduzir, através do diálogo orientado, à ideia de Murdoch de que o ser humano é naturalmente egoísta. A partir dessa questão, aprofundarei a visão de Murdoch, recorrendo a exemplos práticos e incentivando sempre a participação dos alunos, valorizando a partilha de opiniões e experiências pessoais.

Em seguida, abordarei a noção de “atenção” enquanto prática central para o desapego do próprio ego. Explicarei o que Murdoch entende por atenção e, para ilustrar este conceito de forma concreta, irei projetar uma obra de arte que exemplifica como, através da arte, podemos sair de nós próprios, e ver a realidade do outro de forma mais justa e amorosa. Pedirei que em silêncio analisem o quadro e depois colocarei algumas questões aos alunos, tais como: "O que sentiram ao ver o quadro?", "Conseguem compreender o que está a ser transmitido?", " Como é que o quadro nos ajuda a sair do nosso próprio ponto

de vista e a ver o mundo através dos olhos do outro?". Estas questões têm como objetivo explorar a ideia de atenção moral e o critério para determinar o que é boa arte segundo Iris Murdoch, mostrando como podemos sair do nosso próprio ego para tentar compreender o outro de forma justa.

Referirei também que a prática da atenção desinteressada pode ser desenvolvida não apenas através do cinema, mas também pela apreciação da boa arte, da música e da natureza, sublinhando a importância destas experiências na transformação moral.

De seguida, para ilustrar de forma prática e recorrendo à obra da autora, procederemos à análise de um dos dilemas morais apresentados por Iris Murdoch no livro *A Soberania do Bem*, nomeadamente o dilema da nora e da sogra. Esta análise servirá para mostrar como funciona, na prática, o olhar atento, amoroso e justo que Murdoch propõe como fundamental à moralidade.

Após esta análise, questionarei aos alunos: "Olhamos de forma atenta, amorosa e justa, mas para onde? Com que finalidade?" Esta pergunta orientará a transição para a explicação do conceito central do Bem em Iris Murdoch. Apresentarei então a caracterização do Bem segundo a filósofa, comparando-a com o Mito da Caverna de Platão, sublinhando o Bem como aquilo que ilumina a realidade e torna possível vê-la como ela realmente é.

Em seguida, questionarei os alunos sobre eventuais dificuldades ou problemas que detetem na teoria de Murdoch, promovendo o debate crítico. A partir das suas respostas, explicarei algumas objeções e críticas que podem ser levantadas à teoria apresentada.

Antes de terminar a aula, farei uma breve síntese dos conteúdos abordados, reforçando as principais ideias. E de seguida, pedirei aos alunos que preencham um breve questionário para recolha de dados destinados ao meu relatório de estágio. E se o tempo o permitir, pedirei aos alunos que respondam por escrito a uma questão relacionada à teoria de Iris.

Esta aula foi estruturada para promover diversas competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), nomeadamente:

- **A – Linguagens e Texto**, através do desenvolvimento da capacidade de expressão oral e escrita;

- **B – Informação e Comunicação**, pelo incentivo à argumentação, debate e partilha de ideias;
- **C – Raciocínio e Resolução de Problemas**, através da análise de dilemas morais e da procura de soluções baseadas nos conceitos trabalhados;
- **D – Pensamento Crítico e Criativo**, ao fomentar a reflexão sobre situações morais complexas a partir da perspetiva de Iris Murdoch;
- **F – Desenvolvimento Pessoal e Autonomia**, promovendo a responsabilidade dos alunos no seu próprio percurso de aprendizagem, tanto na participação em aula como na realização de exercícios individuais.

4. Bibliografia

Boavida, J. (2010), *Educação filosófica*, Sete Ensaios, Imprensa da universidade de Coimbra.

Educação, D.-G. d. (2017), *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade*, Lisboa: Ministério da Educação.

Ferraz, A. e Belhot, R. (2010), *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais*, Gest. Prod., São Carlos.

Iris Murdoch, *Standford Encyclopedia of Philosophy*, 2022.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Filosofia 10º Ano*. Direção Geral da Educação.

Morbach, G. (2019). *A visão de atenção e amor de Iris Murdoch*, Estadão.

Murdoch, I. (2024). *A soberania do Bem*. Guerra e Paz, Tradução João Germano.

Niker, F- (2020). *The philosopher Queens (Capítulo de Iris Murdoch)*. Unbound, Editado por Rebecca Buxton e Lisa Whiting.

Zabalza M. (1994), *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, Ed.ASA, Porto.

5. Anexos

Excertos

“Utilizei a palavra “atenção” para exprimir a ideia de um olhar justo e amoroso dirigido a uma realidade individual. Considero que esta é a marca característica e própria do agente moral ativo.” (Murdoch, 2024, p.54)

“M, uma mãe, sente hostilidade pela nora, D, a quem vê como pouco refinada, atrevida e cansativamente jovial. Apesar disso, M comporta-se sempre de forma exemplar, sem deixar transparecer os seus verdadeiros sentimentos. Com o tempo, e numa situação em que o casal está ausente ou mesmo após a morte de D, M reflete sobre as suas atitudes e reconhece que pode estar a ser preconceituosa, ciumenta ou *snober*. Decide olhar para D de novo, de forma mais justa. Quando M é justa e amorosa, vê D como ela realmente é. Neste processo e gradualmente a visão de M sobre D se altera. M percebe que D não era vulgar ou indelicada, mas simples, espontânea e alegre.”¹¹

“Ao abrir os olhos, não vemos necessariamente o que nos confronta. Somos animais ansiosos. As nossas mentes estão continuamente ativas, a fabricar um véu ansioso, geralmente preocupado consigo mesmo, muitas vezes falsificador, que esconde parcialmente o mundo. Os nossos estados de consciência diferem em qualidade, as nossas fantasias e devaneios não são trívias e sem importância, estão profundamente ligados às nossas energias e à nossa capacidade de escolher e agir.” (Murdoch, 2024, p.118)

¹¹ Parágrafo presente no meu relatório de estágio.

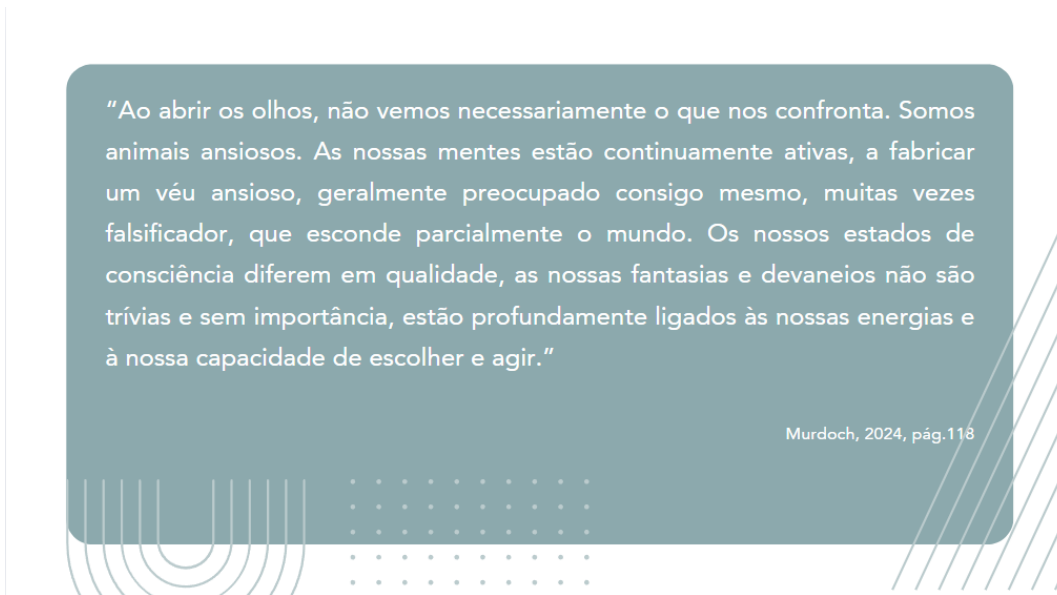
PowerPoint



**IRIS
MURDOCH**

Ética das virtudes

Diapositivo 1



“Ao abrir os olhos, não vemos necessariamente o que nos confronta. Somos animais ansiosos. As nossas mentes estão continuamente ativas, a fabricar um véu ansioso, geralmente preocupado consigo mesmo, muitas vezes falsificador, que esconde parcialmente o mundo. Os nossos estados de consciência diferem em qualidade, as nossas fantasias e devaneios não são trívias e sem importância, estão profundamente ligados às nossas energias e à nossa capacidade de escolher e agir.”

Murdoch, 2024, pág.118

Diapositivo 2

"Utilizei a palavra "atenção" para exprimir a ideia de um olhar justo e amoroso dirigido a uma realidade individual. Considero que esta é a marca característica e própria do agente moral ativo."

Murdoch, 2024, pág.54

Diapositivo 3



"Velho Guitarrista Cego"
Pablo Picasso

Diapositivo 4

M, uma mãe, sente hostilidade pela nora, D, a quem vê como pouco refinada, atrevida e cansativamente jovial. Apesar disso, M comporta-se sempre de forma exemplar, sem deixar transparecer os seus verdadeiros sentimentos. Com o tempo, e numa situação em que o casal está ausente ou mesmo após a morte de D, M reflete sobre as suas atitudes e reconhece que pode estar a ser preconceituosa, ciumenta ou *sno*be. Decide olhar para D de novo, de forma mais justa. Quando M é justa e amorosa, vê D como ela realmente é. Neste processo e gradualmente a visão de M sobre D se altera. M percebe que D não era vulgar ou indelicada, mas simples, espontânea e alegre.

Diapositivo 5

Questionário

<https://forms.gle/wpvgLu13NicZ5L289>

Diapositivo 6

Questão final

Concordas ou discordas da ideia de que devemos tentar ver o mundo como ele realmente é para sermos pessoas melhores? Explica o teu ponto de vista.

Anexo 2

Gostaste da teoria ética de Iris Murdoch? *

- ☐ Gostei muito
- ☐ Gostei
- ☐ Não gostei particularmente
- ☐ Não gostei
- ☐ Não tenho opinião formada

A teoria ética de Iris Murdoch ajudou-me a pensar na moralidade de uma forma diferente. *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

A ideia de que devemos afastar-nos do nosso próprio ego para ver o mundo como ele realmente é fez sentido para mim. *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

Achei a teoria ética de Iris Murdoch: *

- ☐ Muito difícil de entender
- ☐ Um pouco difícil
- ☐ Acessível
- ☐ Muito clara

Comparando com outras teorias éticas que estudámos, achei a de Murdoch: *

- ☐ Mais realista
- ☐ Menos realista
- ☐ Igual às outras

Considero importante incluir pensadoras como Iris Murdoch no estudo da ética. *

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

Em relação às outras teorias éticas que estudaste, consideras que a abordagem de Iris Murdoch é: *

- ☐ Mais exigente, porque foca-se no carácter interior
- ☐ Menos exigente, porque depende da percepção e não tanto da ação
- ☐ Semelhante, apenas expressa de outra forma
- ☐ Muito diferente e difícil de comparar

O que mais te chamou a atenção na teoria ética de Iris Murdoch? *

A sua resposta

Queres acrescentar alguma opinião ou comentário sobre o que aprendeste com esta teoria? *

A sua resposta

Anexo 3

Escola Secundária do Castelo da Maia

Ano letivo 2024/2025



Investigação de Mulheres Filósofas

Planificação de aula

Regência 15

Professora-estagiária: Laura Ribeiro

Orientadora cooperante: Diamantina Correia

1. Grelha de planificação

Disciplina: Filosofia		Ano de escolaridade: 11ºano		Turma: B, C, E	
Módulo IV. O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica Unidade: Temas/problemas da cultura científico tecnológica, de arte e de religião Subunidade: Desenvolvimento de um dos seguintes temas			Sumário: Trabalho de investigação: Mulheres filósofas.		
Data: 02/05/2025		Duração: 90 minutos		Regência: 15	
Objetivos: (A), (B), (C), (D), (E), (F), (H) ¹²					
Gerais: - Problematizar a ausência de mulheres filósofas nas aprendizagens essenciais; - Analisar a importância e a necessidade da presença de mulheres filósofas nas aprendizagens essenciais;			Específicos: - Identificar o problema nas aprendizagens essenciais; - Refletir sobre a importâncias de mulheres filósofas nas aprendizagens essenciais. - Analisar diferentes perspectivas de mulheres filósofas.		
Conceitos-chave: Mulheres; Filósofas; Ausência; Silenciamento.					
Tema	Conteúdos	Objetivos/ Competências		Estratégia / Recursos	Avaliação

¹² Em articulação com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

A ausência de mulheres filósofas nas AE	- Mulheres filósofas;	- Reconhecer a ausência de mulheres nos conteúdos estudados na disciplina de Filosofia e problematizar criticamente essa exclusão, desenvolvendo a capacidade de pensamento crítico. - Mobilizar capacidades de pesquisa, síntese e comunicação escrita e visual, através da elaboração colaborativa de um cartaz informativo e criativo sobre uma filósofa. - Desenvolver a capacidade de trabalho cooperativo e o diálogo em grupo, respeitando diferentes opiniões, distribuindo tarefas e tomando decisões em conjunto. - Tomar consciência do impacto da representatividade no acesso ao conhecimento e refletir sobre como as referências que estudamos moldam a nossa visão do mundo	- Trabalho de grupo; - Realização de um cartaz sobre uma mulher filósofa.	- Observação e registo de participação pertinente e adequada; - Empenho; - Comportamento e cumprimento das normas da sala de aula. - Pontualidade, assiduidade e material;
--	------------------------------	--	--	---

2. Fundamentação científica

A presente regência é realizada no âmbito do relatório de estágio e tem como objetivo problematizar a ausência de mulheres filósofas nas Aprendizagens Essenciais, bem como dar a conhecer aos alunos alguns dos seus nomes e contributos.

Ao longo dos dois anos em que os alunos estudam a disciplina de Filosofia no ensino secundário, ficam a conhecer diversos filósofos que marcaram profundamente a história da filosofia. No entanto, apesar da diversidade de temas e filósofos abordados, algo se torna evidente: a ausência de mulheres filósofas. Esta omissão não é casual, nem neutra. Ela reflete uma história longa de exclusão e silenciamento que precisa de ser problematizada.

No contexto do meu relatório de estágio, propus-me contrariar essa ausência dando a conhecer aos alunos alguns nomes de mulheres que pensaram, escreveram e contribuíram de forma importante para a Filosofia, mesmo tendo sido muitas vezes esquecidas ou deixadas de fora da história oficial da disciplina.

Durante séculos, as mulheres foram impedidas de aceder ao ensino, de escrever e de ensinar. Quando, apesar desses obstáculos, produziam pensamento filosófico, os seus textos eram frequentemente ignorados, apagados ou, nalguns casos, atribuídos a autores masculinos. Esta marginalização histórica criou uma falsa impressão: a de que a Filosofia sempre foi feita apenas por homens. Mas essa visão é incompleta e profundamente enganadora. A verdade é que muitas mulheres pensaram criticamente sobre os grandes temas da existência humana e contribuíram com perspetivas únicas, muitas vezes enraizadas em experiências de vida diferentes das dos seus colegas homens.

É, no entanto, importante reconhecer que a ausência de mulheres na história oficial da Filosofia não é apenas um dado estatístico: ela transmite uma mensagem. Uma mensagem implícita de que o pensamento feminino é secundário ou menos digno de ser estudado. E essa mensagem continua a ecoar no presente, afetando a forma como os alunos veem a disciplina.

Neste contexto, torna-se essencial perguntar: por que razão é importante incluir filósofas no ensino secundário? Em primeiro lugar, porque ouvir apenas homens é ouvir apenas metade da humanidade. Se queremos formar cidadãos críticos, abertos à diversidade e respeitadores da diferença, não podemos ignorar as vozes que foram historicamente

silenciadas. Diferentes experiências criam diferentes questões filosóficas ou diferentes respostas. Uma filósofa pode formular perguntas que escapariam a um filósofo, precisamente porque a sua vivência lhe permite ver o mundo a partir de outros ângulos: o cuidado, a empatia, as relações de poder invisíveis, ou a ética das emoções, por exemplo, são temas muitas vezes introduzidos com outra profundidade pelas filósofas.

Além disso, quando só estudamos homens, estamos a perpetuar uma tradição que exclui. E quem é excluído da história tem, ainda hoje, mais dificuldade em ser ouvido. Por isso, incluir filósofas no currículo não é apenas uma questão de justiça histórica, mas é uma oportunidade para enriquecer a própria Filosofia. Recuperar estas vozes é alargar os horizontes da disciplina, tornando-a mais plural, mais representativa da complexidade da condição humana.

Estudar filósofas, por fim, é importante porque:

- Enriquecemos a Filosofia com novas perguntas e novas perspetivas;
- Corrigimos uma injustiça histórica persistente;
- Mostramos, aos nossos alunos e alunas, que o pensamento pertence a todos e não apenas a quem teve, no passado, o privilégio de poder escrever, publicar e ser reconhecido.
- E estamos a recuperar vozes que nunca deviam ter sido silenciadas.

Ao dar a conhecer algumas dessas filósofas aos alunos do 11.º ano, procurei não só alargar os seus horizontes intelectuais, mas também criar espaço para uma Filosofia mais inclusiva e mais próxima da diversidade do mundo em que vivemos.

3. Fundamentação pedagógico-didática

Esta aula foi planejada com o objetivo de desenvolver as competências A (Linguagens e textos), B (Informação e comunicação), C (Raciocínio e resolução de problemas), D (Pensamento crítico e pensamento criativo), E (Relacionamento interpessoal), F (Desenvolvimento pessoal e autonomia) e H (Sensibilidade estética e artística) do PASEO (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).

A aula terá início com a partilha do sumário, com o objetivo de enquadrar os alunos na dinâmica investigativa que será desenvolvida. Este momento servirá para apresentar os propósitos da aula, orientar o foco do trabalho a realizar e incentivar uma postura ativa e crítica desde o início. Em seguida, darei início à parte introdutória com uma breve conversa com a turma. Começarei por lhes perguntar: “Quais são alguns dos filósofos que já estudaram ao longo da disciplina de Filosofia?” Depois de ouvir as respostas e recolher alguns nomes, colocarei a questão: “Quantas mulheres estudaram até agora?” A partir daí, lançarei uma nova pergunta: “E quantas mulheres filósofas conhecem? Em que contexto as conheceram?”.

Esta sequência de perguntas tem como objetivo criar consciência da ausência de mulheres na disciplina e abrir espaço para a problematização da questão. Será neste momento que explicarei brevemente aos alunos o projeto que estou a desenvolver no âmbito do meu relatório de estágio. Partilharei com eles que me propus investigar e contrariar a ausência de mulheres filósofas nos programas da disciplina, dando a conhecer alguns nomes e contribuições relevantes que, por diversos motivos históricos, foram esquecidos ou silenciados.

Após esta introdução, colocarei ao grupo uma nova pergunta: “Porque será que não estudamos mulheres na Filosofia? Será que foi porque não contribuíram? Ou será que houve outros motivos?” Incentivarei os alunos a refletirem sobre a importância da representatividade no conhecimento e, caso necessário, ajudarei a aprofundar esta problematização, salientando que diferentes experiências criam diferentes formas de pensar e que excluir vozes femininas empobrece a própria Filosofia.

Depois desta breve reflexão crítica, apresentarei a atividade da aula. A turma será dividida em grupos de quatro ou cinco elementos. Passarei então com um pequeno saco contendo

vários papéis, cada um com o nome de uma filósofa diferente. Um elemento de cada grupo retirará um papel, de forma aleatória.

O desafio proposto será a realização de um cartaz decorativo e informativo sobre a filósofa sorteada. Para isso, cada grupo deverá fazer uma pequena pesquisa e escrever um texto curto com algumas informações essenciais: quem foi a filósofa, o que defendeu, e em que se destacou. Como o cartaz deve ser claro, apelativo e visualmente interessante, o texto não deverá ser extenso. Será entregue a cada grupo uma folha de cartolina A3 e uma fotografia da filósofa em questão, que poderão colar no cartaz. Os restantes elementos decorativos ficarão ao critério dos alunos, sendo que, previamente, foi-lhes pedido que trouxessem materiais de casa para essa finalidade.

Os alunos terão cerca de 75 minutos para realizar a atividade. A escolha de um cartaz como forma de apresentação deve-se ao facto de ser uma proposta mais prática, criativa e visual, que normalmente cria uma maior motivação e entusiasmo por parte dos alunos, ao contrário de outras atividades mais teóricas.

Esta aula foi pensada de forma a promover diversas competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), nomeadamente:

- **A – Linguagens e texto**, através da produção escrita clara e cuidada;
- **B – Informação e comunicação**, através da pesquisa e seleção de conteúdos relevantes;
- **C – Raciocínio e resolução de problemas**, ao organizar e sintetizar informação de forma significativa;
- **D – Pensamento crítico e criativo**, ao refletir sobre a exclusão das mulheres da história da Filosofia e propor formas de dar-lhes visibilidade;
- **E – Relacionamento interpessoal**, através do trabalho colaborativo em grupo;
- **F – Desenvolvimento pessoal e autonomia**, pelo planeamento e execução autónoma da tarefa;
- **H – Sensibilidade estética e artística**, no cuidado com a apresentação visual do cartaz.

Com esta atividade, espero não só despertar nos alunos a curiosidade pelo pensamento de várias filósofas, mas também fomentar uma reflexão mais ampla sobre a forma como construímos o conhecimento e quem é incluído ou excluído dessa construção. As filósofas selecionadas foram: Iris Murdoch, Hannah Arendt, Philippa Foot, Simone de Beauvoir, Carol Gilligan, Serene J. Khader, Djamila Ribeiro, Linda Zagzebski, Judith Thomson, Nel Noddings, Elizabeth Anscombe, Angela Davis, Audre Lorde, Susanne Langer, Hipátia de Alexandria.

4. Bibliografia

Barwich, A. (2022). *The lady vanishes*. Aeon. Disponível em: <https://aeon.co/essays/why-are-women-philosophers-often-erased-from-collective-memory>

Boavida, J. (2010), *Educação filosófica*, Sete Ensaios, Imprensa da universidade de Coimbra.

Connell, M., & Janssen-Lauret, F. (2022), *Lost voices: on counteracting exclusion of women from histories of contemporary philosophy*, British Journal for the History of Philosophy. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09608788.2021.1984201?src=recsys> em:

Educação, D.-G. d. (2017), *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade*, Lisboa: Ministério da Educação.

Ferraz, A. e Belhot, R. (2010), *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais*, Gest. Prod., São Carlos.

Jenkins, F., & Hutchison, K. (Eds.). (2013). *Women in Philosophy*. Oxford University Press.

McKiernan A. & Lanphier E. (2020). *Thinking about Thought Experiments in Ethics* (Introduction).

Rachels J. & Rachels S. (2013). *Os elementos da filosofia moral* (Capítulo 11). Editora AMGH. Tradução e revisão técnica: Delamar José Volpato Dutra.

Zabalza M. (1994), *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, Ed.ASA, Porto.

5. Anexos

Imagens utilizadas:



Iris Murdoch



Hannah Arendt



Philippa Foot



Simone de

Beauvoir



Carol Gilligan



Serene J. Khader



Djamila Ribeiro



Linda Zagzebski



Judith Thomson



Nel Noddings



Elizabeth Anscombe



Angela Davis



Audre Lorde



Susanne Langer



Hipátia de Alexandria

Anexo 4

Trabalhos de investigação realizados pelos alunos do 11.º ano.

Audre Lorde  **Lorde**
Voz, luta e poesia

Quem foi?
Audre Lorde (1934-1992)
Mulher negra, lésbica, feminista, mãe e poeta
Escritora, filósofa, ativista e defensora dos direitos das mulheres

O que ela defendeu?
Intensificação da
Feminismo negro
Valorização das diferenças
Poesia como resistência

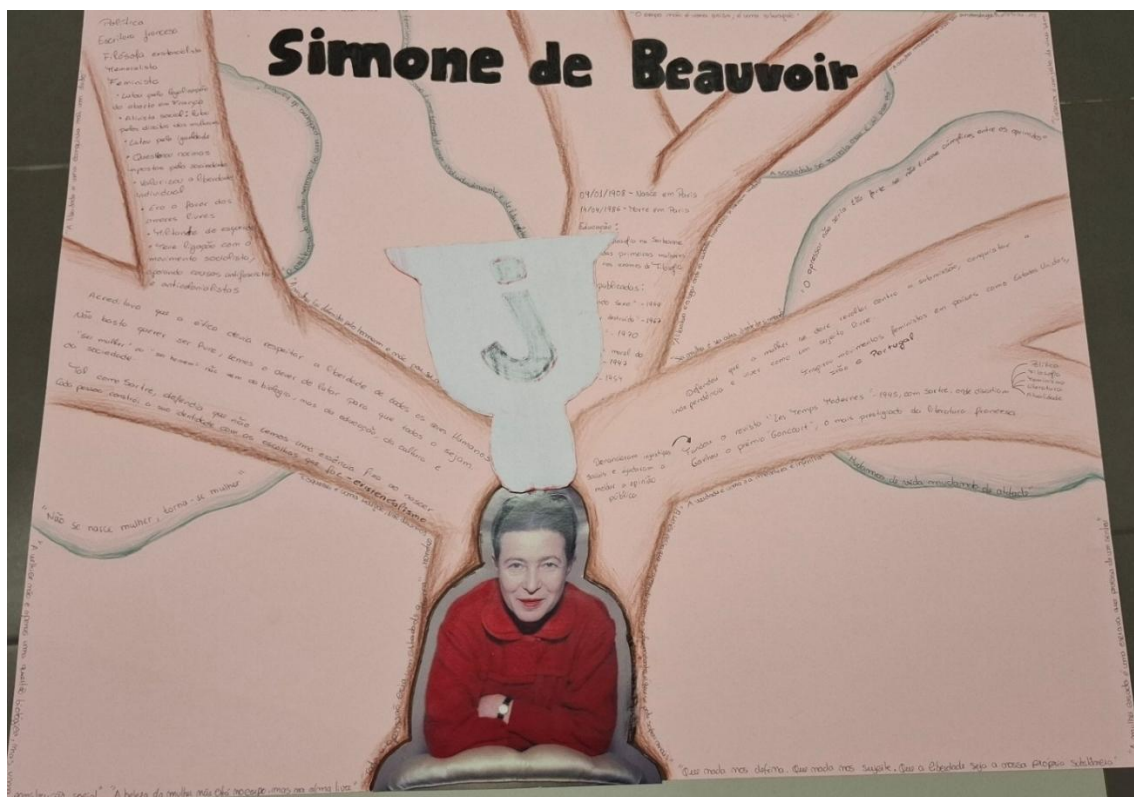
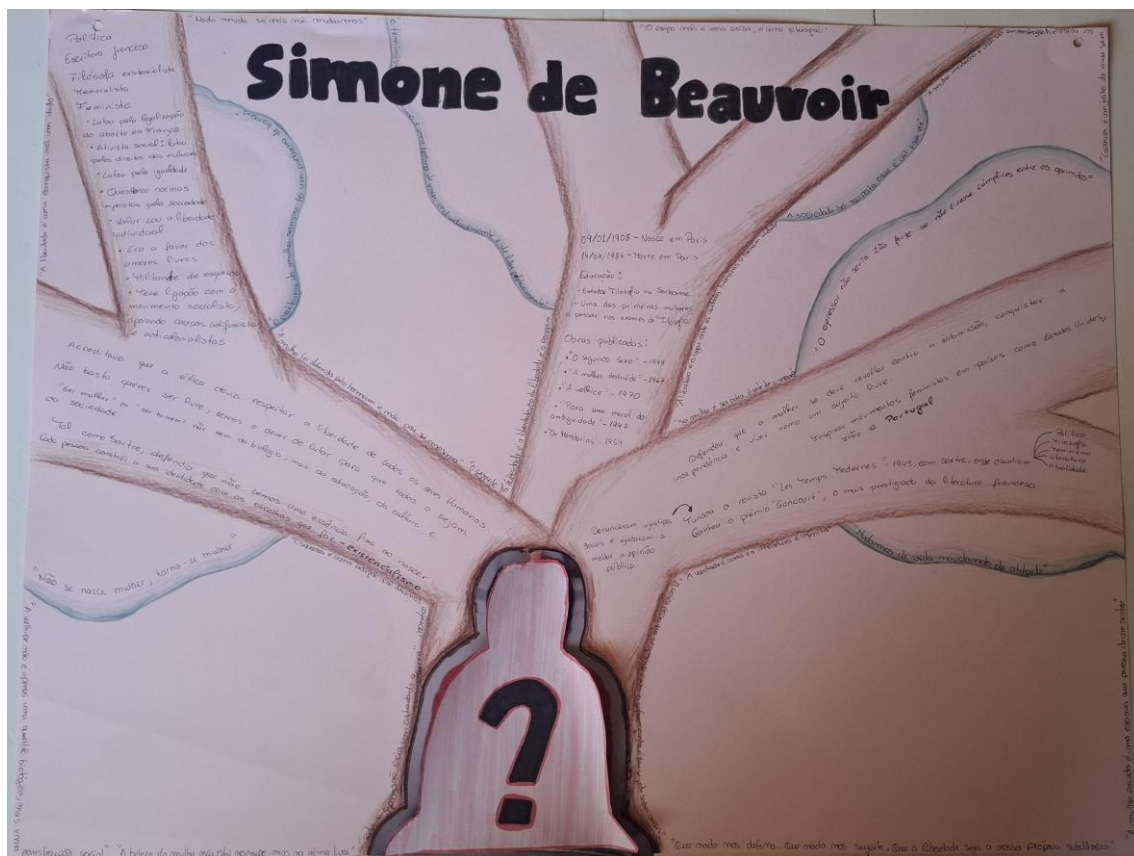
Obras principais
Sister outside
The black unicorn
Zami: Uma nova grafia para meus memórias

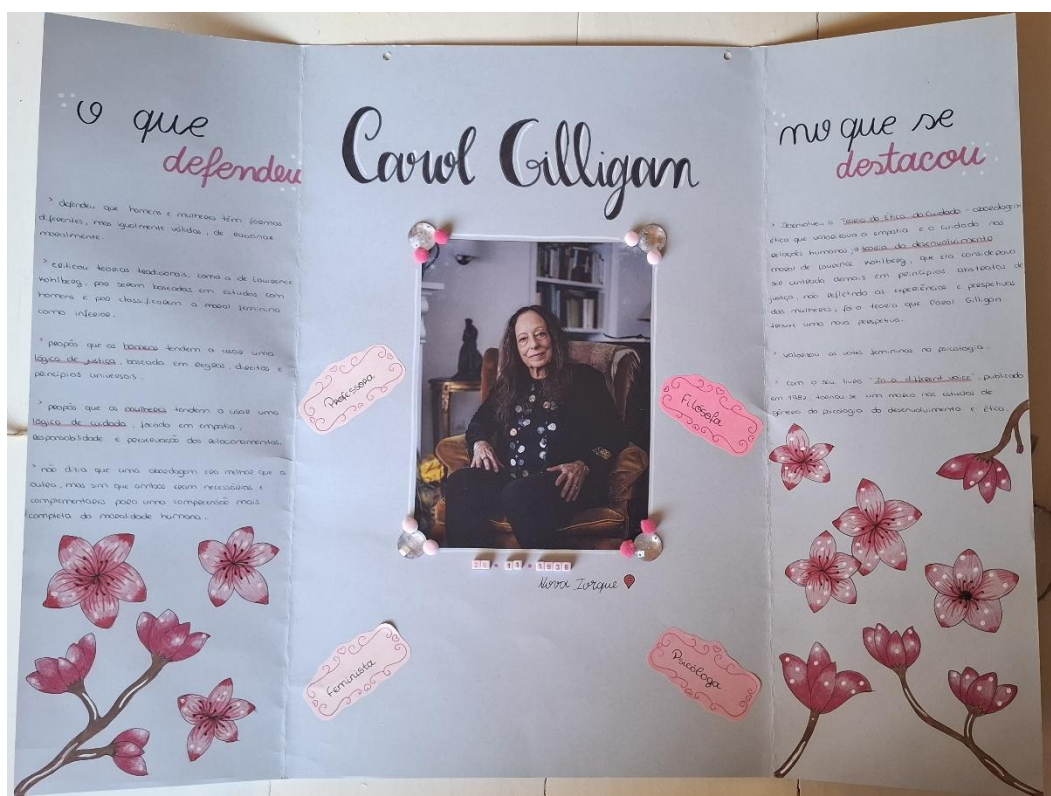


"Não sou feliz enquanto
alguma mulher não for
livre!"

Transformar o silêncio em
linguagem e ação

Impacto e legado
Influência no feminismo interseccional
Inspiração para movimentos
LGBTQ+ e antirracistas





Djamila Ribeiro

Quem sou?

Sou uma filósofa, escritora, professora e ativista brasileira. Nasceu a 4 de Agosto de 1980 em Santos, São Paulo.

Graduei-me numa das vagas mais influentes do feminismo negro e do pensamento antirracista contemporâneo no Brasil.

Tive o mestrado em Filosofia Política pela Unesp (Universidade Estadual de São Paulo).

De, palestras em instituições como a ONU, Harvard e MIT.

Sou académica da coleção "Feminismos Plurais" que visa democratizar o acesso ao conhecimento por meio de textos acessíveis escritos por autores negros.



O que defendo?

- o combate ao racismo estrutural;
- o feminismo negro e interseccionalidade;
- educação antirracista e inclusiva;
- valorização das vozes negras e feministas.

Oriento a importância de reconhecer as diferentes concepções sociais e experiências individuais na construção da justiça, propondo uma sociedade mais justa e igualitária.

Em que se destacou?

Libros publicados:

- Jogo de Fôlego (2017);
- Quem tem Medo do Feminismo Negro? (2018);
- Pequeno Manual Antirracista (2019);
- Retos para o Futuro Afro (2021).

Premios e reconhecimentos:

- Prémio Jabuti 2020 na categoria Humanidades;

Participações internacionais:

- Palestras na ONU (2018);
- Envolvimento nos debates de Vozes da Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa (2020).



Curiosidade

foi reconhecida internacionalmente, tendo sido listada pela BBC entre as 100 mulheres mais influentes do mundo em 2019.

HANNA ARENDT

(★ 1906(HM) — ★ 1975(NY))

QUEM FOI?

Escritora e filósofa germano-americana. Hannah Arendt nasceu em Hanover na Prússia Ocidental, Império Alemão. O pai dela trabalhava numa fábrica de vidro, mas os negócios falharam, ao longo do tempo, mas a sua paixão foi sempre a filosofia.

Desenvolveu-se com base na tese de pensamento de Santo Agostinho e passou a viver em Frankfurt.

Com a chegada de Hitler, Arendt foi perseguida, obrigada a fugir para Paris. Mas após a queda da França, Hannah e sua família refugiaram-se nos Estados Unidos da América.

Desenvolveu uma das grandes ideias do século XX: a ideia de uma nova forma de organização política, a ideia de uma nova forma de organização política, a ideia de uma nova forma de organização política.

Desenvolveu uma das grandes ideias do século XX: a ideia de uma nova forma de organização política, a ideia de uma nova forma de organização política, a ideia de uma nova forma de organização política.

Desenvolveu uma das grandes ideias do século XX: a ideia de uma nova forma de organização política, a ideia de uma nova forma de organização política, a ideia de uma nova forma de organização política.



NO QUE SE DESTACOU?

- As Origens do Totalitarismo** - Nesta obra, Arendt analisa o ascenso dos regimes totalitários, por exemplo o Nazismo e o Estalinismo, explorando as raízes do anti-semitismo, do imperialismo e o papel da propaganda e da Ideologia.
- Podão e Política** - Na obra a Condição Humana, Arendt distingue entre Trabalho, obra e ação.
- Filosofia da liberdade e da responsabilidade** - Arendt destaca a importância de cada pessoa pensar por si mesma e julgar moralmente os seus atos, sobretudo em contextos de opressão e violência.





IRIS MURDOCH

Filósofa e Romantista Britânica

1919 - 1999

Quem foi?

- Nasceu em Dublin, na Irlanda, e cresceu em Londres,
- Estudou em Oxford e em Cambridge,
- Foi professora de Filosofia e escreveu mais de 25 romances;

O que defendeu?

- Murdoch defendia a importância da moralidade, do amor e da bondade na vida humana. Acreditava que as pessoas deveriam buscar o bem superando o egoísmo. Influenciada por Platão, achava que a arte e a filosofia ajudavam a ver a realidade e a viver com mais virtude.

No que se destacou?

- Destacou-se como uma das maiores romantistas do século XX, ganhando prêmios como o Booker Prize. Também foi uma filósofa respeitada, com obras que uniam ética e literatura. O seu estilo profundo e reflexivo a tornou única tanto na filosofia quanto na ficção.



Susanne Langer

Quem foi?
Susanne Katherine Knauth Langer

- Nasceu em 20/12/1895, em Nova York (EUA)
- Faleceu em 17/07/1985, em Connecticut (EUA)
- Graduada pelo Radcliffe College
- Doutora em Filosofia por Harvard
- Aluna do filósofo Alfred North Whitehead
- Obra mais famosa: *Philosophy in a New Key* (1942)
- Desenvolveu o conceito de símbolo não-discursivo (como música, pintura, dança)
- Afirmava que a arte expressa emoções e ideias complexas que não podem ser traduzidas em palavras
- Pioneira na filosofia da mente emocional e estética simbólica
- Foi uma das primeiras filósofas mulheres a ganhar destaque nos EUA
- Inovou ao cruzar filosofia, psicologia, arte e ciência

O que defendeu?

A principal ideia que defendeu foi a ideia de que a arte é uma forma simbólica do pensamento humano, especialmente de sentimentos e emoções, que não podem ser expressos com precisão através da linguagem comum.

Símbolos e linguagem
Langer acreditava que os seres humanos são essencialmente criadores e utilizadores de símbolos. Ela distinguiu entre símbolos discursivos (como a linguagem verbal usada na lógica e ciência) e símbolos presentacionais (como a música, pintura ou dança, usados na arte).

A arte como forma simbólica
No seu livro mais conhecido, ela defende que a arte não é apenas uma imitação da realidade, mas sim uma forma simbólica que expressa emoções humanas complexas, muitas vezes impossíveis de descrever com palavras.

A música como exemplo máximo
Para Langer, a música era a arte mais pura, porque conseguia representar formas de sentimentos (chamava isto de formas lógicas do sentimento) sem precisar de significados concretos.

No que se destacou?

Destacou-se principalmente na filosofia da arte e na filosofia da mente, sendo uma das primeiras mulheres a explorar recentemente nesses áreas nos Estados Unidos.

Na filosofia da arte...
Langer defendeu que a arte é uma forma de linguagem simbólica que expressa sentimentos humanos de forma única, diferente da linguagem verbal.

Considerava a arte uma maneira de comunicar emoções através de "símbolos presentacionais", ou seja, formas que representam ideias e sentimentos sem depender de palavras.

Na filosofia da mente...
Encontrou intencional como os sentimentos e a consciência humana são formados por várias estruturas simbólicas.

Acreditava que o pensamento humano é profundamente simbólico e que a linguagem, a arte e a música são manifestações dessa capacidade.

PHILIPPA FOOT

1920-2010

1.

Quem foi a filósofa?

- Philippa Foot foi uma filósofa britânica do século XX.
- Estudou filosofia na Universidade de Oxford.
- Trabalhou com muitos importantes como Gilbert Ryle e Iris Murdoch.



2.

O que defendeu?

- Defendeu uma ética baseada na razão e na natureza humana.
- Ensaiou o emotivismo moral.
- Revalorizou a ética das virtudes, inspirando-se em Aristóteles.
- Apresentou abordagens unificadas apenas em regras ou consequências.

3.

No que se destacou?

- Foi uma das fundadoras da renovação da ética das virtudes no mundo contemporâneo.
- Ensaiou o conhecido "dilema do carrão" (trolley problem), amplamente debatido em ética prática e inteligência artificial.
- A sua obra contribuiu para renovar a moral na formação do carácter e das virtudes humanas.

virtudes pessoais

carácter de um indivíduo

HIPÁTIA

a primeira filósofa

O QUE DEFENDEU?

CORAGEM

RAZÃO

LIBERDADE DE PENSAMENTO

E contrariando uma das principais doutrinas da contra-reforma, significava também para o desenvolvimento do conhecimento científico.

Ajudou a desenvolver instrumentos como o astrolábio.

Trabalhou sobre os ciclos de Júpiter e Apolo, contribuindo na astronomia e na geografia.

NO QUE SE DESTACOU?



A SUA MORTE TRÁGICA

Os autores cristãos seculares, como Eusébio e João de Niqueia, tem como fontes, com base na descrição da sua morte.

Ela foi levada à força da sua casa, obrigada a levantar-se à igreja, e depois, brutalmente assassinada. Depois de terem misturado o corpo, queimaram os restos mortais.

Outros relatos dizem que Hipatia estava a dar uma palestra quando a multidão a encontrou e, depois de a levarem para a igreja, arrastaram-na pelas ruas. Então, o seu tutor, ordenou a assassiná-la.

ASSASSINADA

QUEM FOI?

Hipatia de Alexandria foi uma filósofa, matemática e astrónoma que viveu entre os séculos IV e V d.C., na época porle do Império Romano. É um símbolo do pensamento racional e do conhecimento científico.

EDUCADORA

ASTRONOMA

MATEMÁTICA

FILÓSOFA

Nel Noddings

A FILÓSOFA DO CUIDADO

QUEM FOI?



- Nome: Nel Noddings
- Data de nascimento: 19 janeiro 1929, U.S.
- Data de falecimento: 25 agosto 2022, U.S.
- Ocupação: filósofa e educadora

O QUE DEFENDEU?

- Noddings é conhecida por desenvolver a ética do cuidado, uma abordagem ética centrada nas relações humanas, na empatia e na responsabilidade afetiva.
- Argumento: o cuidado deve ser a base das decisões morais, em contraste com a ética tradicional baseada em regras universais e deveres abstratos.

NO QUE SE DESTACOU?

- Desenvolveu uma visão inovadora sobre a moralidade, valorizando a relação cuidador-cuidado;
- Influenciou a pedagogia contemporânea, propondo uma educação mais humana, sensível e relacional;
- Autora de obras marcantes tais como:
 - "Caring" (1984);
 - "Happiness and education" (2003);

"THE STUDENT IS INFINITELY MORE IMPORTANT THAN THE SUBJECT MATTER"

ANGIELA

Davis



26 de janeiro de 1944



- Estive presa entre 1990 e 1992 após ser acusada de envolvimento num tiroto.
- Foi também acusada de conspiração sequestro e assassinato.
- Começou a lutar ativamente nos movimentos de direitos civis e feministas nos Estados Unidos na década de 1960.

- Escreveu diversos livros sobre racismo, feminismo, sistema prisional e justiça social dos quais se destacam: "Mulheres, Raça e Classe", "A Liberdade é uma luta constante" e "Mulheres, Cultura e Política".

Quem foi?

- Angela Davis foi e ainda é uma professora, filósofa e ativista estadunidense.

Destacou-se.

Na luta pelos direitos das mulheres e contra a discriminação social e racial nos Estados Unidos.

Anexo 5

Ao longo da redação do presente relatório, recorri pontualmente a ferramentas de inteligência artificial (nomeadamente o ChatGPT da OpenAI), como apoio na revisão linguística, reformulação de expressões e tradução do meu resumo. Utilizei também essa ferramenta para confirmação de referências bibliográficas, nomeadamente no caso do conceito de 'décréation' em Simone Weil. Em nenhum momento o uso destas ferramentas substituiu a reflexão crítica, a investigação autónoma ou a redação autoral dos conteúdos apresentados.

Prompt

Em que obras de Simone Weil está presente o seu conceito de “décréation”?

Resposta

O conceito de “**décréation**” (descriação) ocupa um lugar central na filosofia espiritual e mística de **Simone Weil**, especialmente no seu pensamento sobre o **amor, o sofrimento, o eu e Deus**. Este conceito está presente principalmente nas seguintes obras:

■ 1. “Gravity and Grace” (*La Pesanteur et la Grâce*)

Publicada postumamente em 1947 (em francês) por Gustave Thibon, que selecionou textos dos cadernos de Weil.

A “décréation” aparece aqui associada à ideia de **renúncia ao eu**, uma espécie de “desfazer-se a si mesmo” para que Deus possa ser plenamente presente.

Weil propõe que a criação é um ato de afastamento de Deus (Deus cria ao retirar-se), e a **décréation** é o movimento inverso: o da alma que, por amor, **renuncia ao seu próprio ser** para regressar à origem divina.

Exemplo de passagem:
“*God created by withdrawing, and we must imitate this withdrawal by withdrawing ourselves.*”

■ 2. “Waiting for God” (*Attente de Dieu*)

Publicada em 1950. Contém cartas e ensaios, incluindo textos fundamentais como “Reflections on the Right Use of School Studies” e “Love of God and Affliction”.

O conceito de **décréation** é aqui abordado de forma mais desenvolvida no contexto do **sofrimento redentor** e do **anonimato espiritual**: Weil afirma que a alma deve “descriar-se” voluntariamente para se unir ao sofrimento do mundo e à vontade de Deus.

■ 3. “Notebooks” (*Cahiers*)

Os **Cadernos de Simone Weil**, publicados em volumes após a sua morte, contém reflexões mais fragmentárias e íntimas.

Nestes escritos, ela explora a **décréation** em termos metafísicos e existenciais, relacionando-a à ideia de que o mal, o sofrimento e até o próprio mundo são realidades necessárias para que o amor seja livre e puro.

■ Notas adicionais sobre o conceito:

A **décréation não é autodestruição**, mas um ato de amor e liberdade: a entrega voluntária da existência para além do ego.

É **inspirada na mística cristã**, especialmente em **São João da Cruz** e na tradição platônica e neoplatônica.

Está também relacionada com a **ideia de impessoalidade**, tão cara a Weil: o eu deve ser apagado para que a verdade e o bem se manifestem.

Se quiseres, posso ajudar-te a encontrar passagens específicas ou elaborar uma explicação didática do conceito para alunos.

Prompt

Traduz para inglês, por favor:

Traduz para inglês, por favor "Este relatório de estágio decorre da prática letiva desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, tendo como objetivo central refletir criticamente sobre a ausência de filósofas nas Aprendizagens Essenciais de Filosofia em Portugal. Através de uma abordagem teórico-

prática, procura-se compreender os mecanismos históricos, institucionais e pedagógicos que contribuem para a persistente invisibilidade das mulheres na disciplina, bem como explorar os impactos desta omissão no percurso formativo dos alunos e alunas. Defendo que a seleção curricular atual, predominantemente centrada em autores homens, brancos e europeus, transmite uma imagem parcial da tradição filosófica e contribui para a reprodução de desigualdades simbólicas no espaço educativo. Nesse contexto, proponho a inclusão do pensamento da filósofa Iris Murdoch como contributo relevante para diversificar os referenciais filosóficos oferecidos aos estudantes, destacando-se a pertinência ética da sua obra e a sua capacidade de questionar pressupostos das teorias dominantes. A análise da sua proposta ética permite não só uma ampliação conceptual do campo da moral, mas também um alargamento da própria compreensão do que é fazer filosofia. Desta forma, este relatório pretende contribuir para uma reflexão sobre o currículo de Filosofia em Portugal, salientando a urgência de um ensino mais inclusivo, que reconheça a pluralidade de vozes que compõem a história do pensamento filosófico.

Palavras-chave: Ausência feminina na filosofia; Aprendizagens essenciais; Iris Murdoch; Ética; Desapego; Egoísmo ético.”

Resposta

Claro, Laura! Aqui está a **tradução para inglês** do teu resumo, mantendo a fidelidade ao original:

Abstract

This internship report stems from the teaching practice developed within the scope of the Master's Degree in Philosophy Teaching in Secondary Education. Its central aim is to critically reflect on the absence of women philosophers in the Philosophy Core Curriculum ("Aprendizagens Essenciais") in Portugal. Through a theoretical-practical approach, the report seeks to understand the historical, institutional, and pedagogical mechanisms that contribute to the persistent invisibility of women in the discipline, as well as to explore the impact of this omission on students' educational paths.

I argue that the current curricular selection, predominantly centred on male, white, European authors, conveys a partial image of the philosophical tradition and contributes

to the reproduction of symbolic inequalities within the educational space. In this context, I propose the inclusion of the thought of philosopher Iris Murdoch as a relevant contribution to diversifying the philosophical references offered to students, highlighting both the ethical significance of her work and her ability to question the assumptions of dominant theories.

The analysis of her ethical proposal allows not only for a conceptual expansion of the field of morality but also for a broader understanding of what it means to do philosophy. In this way, this report aims to contribute to a reflection on the Philosophy curriculum in Portugal, emphasising the urgency of a more inclusive teaching approach—one that recognises the plurality of voices that make up the history of philosophical thought.

Keywords:

Female absence in philosophy; Essential Learnings; Iris Murdoch; Ethics; Detachment; Ethical egoism

Se quiseses uma versão mais curta para submissão em congressos ou plataformas académicas específicas, posso condensá-la. Também posso ajustar as palavras-chave caso queiras incluir termos como *moral imagination* ou *curriculum justice*.

Prompt

Eu quero fazer um questionário para que os alunos possam avaliar se gostaram da teoria ética da Iris. Podes me dar exemplos de algumas perguntas?

Resposta

Aqui estão algumas sugestões de perguntas para o questionário, para avaliar a opinião dos alunos sobre a teoria ética de Iris Murdoch:

Compreensão da teoria ética

A teoria ética de Iris Murdoch foi fácil de entender para você?

O conceito de "desapego" apresentado por Murdoch fez sentido para você? Explique por quê.

Relevância da teoria

Você acha que as ideias de Iris Murdoch sobre a moralidade e o "olhar justo e amoroso" são relevantes para o seu dia a dia?

Como você vê a relação entre a arte, a beleza e a moralidade na teoria de Murdoch? Você acha que isso é aplicável ao mundo real?

Aplicabilidade

Você consegue identificar situações da sua vida em que poderia aplicar os conceitos de desapego e atenção amorosa?

Você acha que a teoria de Murdoch ajuda a melhorar a compreensão das relações humanas e das ações morais?

Impacto emocional e reflexivo

As ideias de Murdoch mudaram a maneira como você vê o ego e a moralidade? Se sim, de que maneira?

Como você se sente sobre a ideia de que a moralidade depende mais da capacidade de ver as pessoas como elas realmente são, em vez de seguir regras ou normas rígidas?

Comparação com outras teorias

Como você compara a teoria ética de Iris Murdoch com outras teorias éticas que você já estudou (por exemplo, Kant, Mill ou Aristóteles)?

Quais pontos da teoria de Murdoch você acha mais convincentes ou interessantes em comparação com outras abordagens éticas?

Opinião geral

O que você mais gostou na teoria ética de Iris Murdoch?

Há algo na teoria de Murdoch que você não concorda ou que acha difícil de aceitar? Explique.

Essas perguntas podem te ajudar a avaliar tanto a compreensão dos alunos quanto a sua reação emocional e reflexiva em relação à teoria ética de Murdoch.

Prompt

Para a minha aula onde vou colocar os alunos a investigar mulheres filósofas e a fazer um cartaz para cada uma, estas são as mulheres que selecionei. Mas só preciso de 15, quais retiravas? Iris Murdoch, Simone Beauvoir, Edith Stein, Hannah Arendt, Linda Zagzebski, Judith Thompson, Carol Gilligan, Nel Noddings, Philipa Foot, Lisa Bortolotti, Sarah Kofman, Susanne Langer, Ayn Rand, Angela Davis, Audre Lorde, Kathryn Sophia Belle, Elizabeth Anscombe.

Resposta

Tens uma seleção rica e variada, o que é ótimo. Como precisas de reduzir para 15, aqui vão algumas sugestões de quem poderias considerar retirar, com base em critérios de diversidade temática, impacto na filosofia e acessibilidade para os alunos:

Sugestões para retirar (com justificação):

Lisa Bortolotti – Apesar de relevante na epistemologia e filosofia da mente, é menos conhecida e pode ser mais difícil de abordar num nível secundário.

Sarah Kofman – Uma figura densa, muito ligada a Derrida e Nietzsche. O seu estilo pode ser difícil para alunos nesta fase.

Susanne Langer – Importante na estética, mas menos citada no contexto da filosofia contemporânea geral.

Kathryn Sophia Belle – Contributos muito relevantes para a filosofia africana e feminista, mas menos acessível em termos de materiais em português e reconhecimento no meio escolar.

Ayn Rand – Embora conhecida, não é considerada uma filósofa académica no sentido tradicional e pode gerar mais confusão do que reflexão útil, dependendo do enfoque da aula.

Mantinha:

Iris Murdoch, Simone de Beauvoir, Hannah Arendt, Linda Zagzebski, Judith Thomson, Carol Gilligan, Nel Noddings, Philippa Foot, Elizabeth Anscombe, Angela Davis, Audre Lorde – todas com contributos significativos e variados (ética, política, epistemologia, feminismo, etc.) e com bons recursos para pesquisa.

Queres priorizar alguma área (ética, política, epistemologia) ou representatividade de diferentes origens e correntes? Posso ajustar as sugestões com base nisso.

Prompt

Podes sugerir obras de arte que nos permitam refletir sobre o que o outro sente?

Resposta

Procurei ideias de obras que comuniquem **empatia, perda, sofrimento ou intimidade**, sem necessidade de muita explicação prévia:

"Os Comedores de Batatas" – Vincent van Gogh
(Retrato da vida difícil e humilde de camponeses, com muita dignidade e sofrimento visível.)

→ Pode ser trabalhado como "ver a realidade do outro para além do nosso conforto".

"Mãe Migrante" – Dorothea Lange *(fotografia)*
(Grande Depressão americana, mãe com os filhos; transmite a vulnerabilidade e a responsabilidade.)

→ Perfeito para pensar no exercício de ver a dor do outro e sair do próprio ego.

"A Pequena Bailarina de Catorze Anos" – Edgar Degas *(escultura)*
(Expressa o esforço e a dureza escondida atrás de uma aparência de delicadeza.)

→ Bom para discutir como o que parece simples ou bonito pode esconder sacrifícios invisíveis.

"Guernica" – Pablo Picasso
(A dor e o sofrimento de civis inocentes após um bombardeamento.)

→ Para refletir sobre a violência e a atenção ao sofrimento humano em larga escala.

"Velho Guitarrista Cego" – Pablo Picasso (*época azul*)
(Solidão, pobreza, fragilidade humana.)

→ Pode ser usado para pensar sobre ver o sofrimento que muitas vezes ignoramos.

"O Abraço" – Egon Schiele
(Relação intensa entre duas pessoas, transmitindo uma ligação emocional profunda.)

→ Boa escolha para trabalhar a empatia e a ligação emocional autêntica.

Se quiseres, também posso sugerir **músicas** ou até poemas curtos que podem complementar esta atividade de forma ainda mais tocante. Queres?

Prompt

Não gostei da forma como escrevi, especificamente, o “Ainda assim”, podes me dar alternativas para reescrever? "Ainda assim, reconheço que existem aspetos a melhorar."

Resposta

Claro, Laura! O “ainda assim” pode soar um pouco forçado ou fazer uma transição demasiado marcada. Aqui tens algumas alternativas mais naturais:

Versão 1 – mais direta e suave:

Reconheço, no entanto, que existem aspetos a melhorar.

Versão 2 – com tom reflexivo:

Apesar dos progressos alcançados, estou consciente de que há ainda aspetos a melhorar.

Versão 3 – com tom de continuidade:

Como em qualquer processo formativo, há naturalmente aspetos que continuam a exigir atenção e melhoria.

Versão 4 – se quiseres manter o tom positivo sem perder o realismo:

Embora valorize o percurso realizado, reconheço que há dimensões da prática docente que necessitam de ser aprofundadas.

Prompt

Podes me referenciar bons artigos ou livros que falem do egoísmo ético?

Resposta

Claro, Laura! Aqui estão boas referências — acessíveis e academicamente relevantes — sobre **egoísmo ético**, tanto para aprofundamento quanto para uso didático:

Livros académicos e capítulos

Rachels, James & Rachels, Stuart – *The Elements of Moral Philosophy* (Capítulo sobre o Egoísmo Ético)

Muito didático, com críticas bem explicadas ao egoísmo ético psicológico e moral.

Tradução em português: *Os Elementos da Filosofia Moral* (Lisboa: Gradiva).

Shafer-Landau, Russ – *The Fundamentals of Ethics*

Inclui um capítulo crítico sobre o egoísmo ético, com exemplos envolventes.

Excelente para ensino, com linguagem clara e argumentação sólida.

Singer, Peter (org.) – *A Companion to Ethics*

Entrada sobre egoísmo escrita por especialistas, abordando tanto a vertente psicológica quanto a normativa.

LaFollette, Hugh (ed.) – *Ethics in Practice: An Anthology*

Inclui textos pró e contra o egoísmo ético. Útil para confrontar posições diferentes em sala de aula.

Artigos académicos

Feinberg, Joel (1978) – “Psychological Egoism” (in *Reason and Responsibility*, ed. Joel Feinberg)

Apesar de focar no egoísmo psicológico, oferece bases essenciais para depois criticar o egoísmo ético.

Rand, Ayn – *The Virtue of Selfishness* (1964)

Defesa controversa e provocadora do egoísmo ético. Pode ser útil como contraponto em debates.

Sidgwick, Henry – *The Methods of Ethics* (1874), Livro III, Capítulo XI

Um clássico que discute o egoísmo ético com profundidade filosófica, ainda citado hoje.

Para uso didático ou introdutório

Lemos, Noah – *Thinking about Ethics* (Capítulo sobre egoísmo)

Linguagem acessível, ótimo para introduzir estudantes ao tema com clareza conceitual.

Nagel, Thomas – “The Possibility of Altruism”

Argumenta contra o egoísmo ético, explorando a possibilidade da motivação moral desinteressada.

Se quiser, posso sugerir excertos específicos ou atividades com base em algum destes textos.

Prompt

Podes reescrever a primeira frase deste parágrafo “Por várias razões, uma das principais razões para a exclusão das filósofas foi, simplesmente, o seu género. Contudo, não podemos permitir que esse silenciamento e ausência se mantenham. É essencial agir de forma ativa para contrariar essa tendência, adaptando a história da filosofia para incluir as mulheres. Não devemos sustentar a ideia de que elas não têm um papel relevante na filosofia, nem desencorajar as alunas de seguirem estudos nesta área.”

Resposta

Por diversas razões, uma das principais causas da exclusão das filósofas foi, simplesmente, o facto de serem mulheres.

Prompt

Teria como substituir "metade da humanidade" neste parágrafo? "Com esta análise, pretende-se não apenas expor os problemas decorrentes da ausência de filósofas no ensino secundário, mas também contribuir para uma reflexão mais ampla sobre a necessidade de diversificar as referências filosóficas apresentadas aos alunos. Afinal, se a filosofia se pretende um exercício de pensamento crítico, inclusivo e ético, a sua transmissão no contexto educativo não pode continuar a ignorar as contribuições de metade da humanidade."

Resposta

Com esta análise, pretende-se não apenas expor os problemas decorrentes da ausência de filósofas no ensino secundário, mas também contribuir para uma reflexão mais ampla sobre a necessidade de diversificar as referências filosóficas apresentadas aos alunos. Afinal, se a filosofia pretender ser um exercício de pensamento crítico, inclusivo e ético, a sua transmissão no contexto educativo não pode continuar a ignorar as contribuições de uma parte significativa da humanidade.

Prompt

Esta frase está gramaticalmente bem escrita "Com 'participar corretamente', Murdoch refere-se à capacidade de ver o mundo como ele realmente é através de um olhar atento, justo e amoroso, de estar tão alinhado com o Bem que agir bem deixa de ser uma escolha difícil e passa a ser uma expressão natural do nosso modo de ser."?

Resposta

A frase está **quase perfeita**, mas pode beneficiar de uma pequena correção para melhorar a clareza e a fluidez. O problema principal está na coordenação entre as duas partes: o uso da vírgula antes de "de estar tão alinhado..." cria ambiguidade, como se fossem duas ideias independentes, quando na verdade são complementares.

5. Sugestão corrigida:

"Com 'participar corretamente', Murdoch refere-se à capacidade de ver o mundo como ele realmente é, através de um olhar atento, justo e amoroso, estando tão alinhado com o Bem que agir bem deixa de ser uma escolha difícil e passa a ser uma expressão natural do nosso modo de ser."

6. Alternativa mais fluída:

"Com 'participar corretamente', Murdoch refere-se à capacidade de ver o mundo como ele realmente é através de um olhar atento, justo e amoroso — de estar tão alinhado com o Bem que agir bem deixa de ser uma escolha difícil e passa a ser uma expressão natural do nosso modo de ser."

A segunda versão usa um travessão para marcar melhor a explicação, sem quebrar a estrutura. Ambas são gramaticalmente corretas e claras — depende do estilo que preferires. Queres que reformule num tom mais académico ou mais acessível?