

Universidade Aberta



A Ação e os Valores Éticos numa Perspetiva de Género

Propostas para o ensino-aprendizagem do programa de Filosofia
Do 10º ano

Maria João Salvador da Cruz

Mestrado em Estudos sobre as Mulheres

2015

Universidade Aberta



A Ação e os Valores Éticos numa Perspetiva de Género

Propostas para o ensino-aprendizagem do programa de Filosofia
Do 10º ano

Maria João Salvador da Cruz

Mestrado em Estudos sobre as Mulheres

Dissertação de Mestrado orientada

Pela Professora Doutora Teresa Joaquim

e Coorientada pela Professora Doutora Teresa Pinto

2015

RESUMO

Este trabalho consiste na apresentação de propostas sobre uma nova forma de lecionar os conteúdos do programa de Filosofia do 10º ano, apresentando atividades diversificadas para os vários temas, com recurso ao pensamento produzido por filósofas e à discussão de questões levantadas pela temática da igualdade de género no ensino da Filosofia. Pretende-se contribuir para promover nos e nas jovens uma atitude crítica e reflexiva que os prepare para o exercício da cidadania, através de um desenvolvimento alternativo do programa, sem deixar de seguir os objetivos curriculares definidos. Para cada proposta são especificados os objetivos a alcançar e os recursos utilizados para a prossecução desses objetivos, bem como explicitada uma metodologia de aprendizagem para cada atividade.

O breve percurso que apresentamos pela razão ocidental, onde se mostra que sempre existiram filósofas desde a antiguidade grega até à atualidade, bem como filósofos que refletiram sobre as questões de género, permite questionar: “Se existem, por que razão não se estudam na disciplina de Filosofia do ensino secundário?”

Com o objetivo de responder a esta questão, foi feita uma análise crítica do programa da disciplina, com a finalidade de mostrar que os temas que dele constam permitem a integração de pensamento filosófico construído, quer por mulheres, quer por homens sobre as mulheres.

Daí apresentarmos um breve *corpus* filosófico, constituído por pensadoras do século XX e que refletem as questões fundamentais do nosso tempo, sendo passíveis de ser integradas nos temas do programa em análise, com especial destaque para as questões de natureza ética, dado serem transversais ao programa da mesma. É a partir dessas teorias que foram criadas estas propostas de abordagem do programa de Filosofia do 10º ano, com recurso ao pensamento produzido por teóricas e à discussão de questões levantadas pela temática da igualdade de género no ensino da Filosofia.

Palavras-chave: ensino da filosofia, filósofas, filosofia no feminino, género, valores éticos.

ABSTRACT

This work consists on the presentation of proposals of new ways to teach the contents of Philosophy of the 10th school grade. This is done by the suggestion of various activities for the diverse themes, based on the thinking produced by female philosophers as well as on the discussion about issues raised by the problematic of the equality of gender within the context of the teaching of Philosophy. One aims to contribute and to promote a critical and reflexive attitude in young people so as to foster active citizenship, by means of conceptualizing an alternative table of contents and at the same time respecting the predefined curricular objectives.

For each proposal the aimed objectives are specified and so are the resources used for their achievement, alongside with the learning methodology for each activity.

The brief overview on the western reasoning, in which it is shown that there have always been women philosophers ever since Ancient Greece until present time, together with the existence of male philosophers who have thought over the issues of gender, allows us to ask the question: «As women philosophers exist, why are they not included in the contents of the Philosophy subject in secondary studies?»

Bearing this question in mind and aiming to answer it, a critical analysis of the programme of Philosophy was made, with the objective of showing that its themes enable the inclusion of the thinking developed either by women or by men over female philosophers. Hence the presentation of a brief philosophical *corpus* built by female thinkers of the 20th century, who have dealt with the fundamental issues of our times, and who are admissible to be included in the contents of this school subject. This was done with a special attention to the issues of ethics once these are transversal to the programme itself. Upon those theories, new proposals of approach of the contents of Philosophy of the 10th school grade were made. This been done with the resource of the thinking produced by women theorists and the discussion created over the issues of the equality of gender in the teaching of Philosophy.

Key words: teaching of Philosophy, women philosophers, Philosophy in the female gender, gender, ethical values.

À memória:

De meu pai, de minha mãe e de meu avô Salvador
Pelos exemplos das suas ações e pelos valores que me transmitiram.

AGRADECIMENTOS

As minhas primeiras palavras de gratidão são para as minhas orientadoras, Professora Doutora Teresa Joaquim e Professora Doutora Teresa Pinto, pelos conselhos e sábias sugestões que sempre me deram, bem como o constante estímulo na elaboração deste trabalho, a par da liberdade que me concederam para a estruturação do mesmo.

Agradeço às Professoras e ao Professor do décimo Mestrado em Estudos sobre as Mulheres da Universidade Aberta, que com entusiasmo e sabedoria me transmitiram novos conhecimentos e me mostraram que nada ganharemos se continuarmos a ignorar a metade da humanidade de que “não reza a História”, despertando-me a vontade de conhecer e aprofundar o pensamento produzido pelas mulheres.

Às minhas colegas de curso, especialmente à Lurdes, pela empatia que criámos durante esta etapa de realização da dissertação e pelas palavras de apoio nos momentos de maior desânimo.

Agradeço, ainda, às minhas amigas e aos meus amigos que, de uma maneira ou de outra, me incentivaram na realização deste trabalho, estimulando-me quando o cansaço começava a marcar presença, teimando em instalar-se.

Também aos meus alunos e às minhas alunas pela vivacidade com que provocatoriamente me perguntavam se não existiam “mulheres filósofas”, desafiando-me, sem o saberem, para a realização desta dissertação.

Por fim, uma palavra de especial gratidão para a Vicência, minha irmã e amiga, pelo apoio, pela compreensão perante as minhas demissões relativamente a assuntos importantes e pelo constante incentivo na elaboração deste trabalho.

Obrigada a todas/os!

ÍNDICE GERAL

RESUMO	II
ABSTRACT	III
DEDICATÓRIA.....	IV
AGRADECIMENTOS.....	V
ÍNDICE GERAL.....	VI
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
1.1. Estudos realizados sobre as mulheres.....	10
1.2. Questões de género.....	13
1.3. Questão do “Falso neutro”	14
1.4. As mulheres na História do pensamento ocidental.....	15
1.4.1. Domínio da mitologia	15
1.4.2. Domínio da Religião.....	16
1.4.3. Domínio da Medicina	17
1.4.4. Domínio da Arte.....	18
1.4.5. Domínio da Filosofia	18
1.5. As mulheres na filosofia.....	20
1.5.1. Na antiguidade.....	21
1.5.2. Na época medieval	23
1.5.3. Pensadoras da modernidade.....	24
1.6. Filósofos com teorias sobre questões de género	27
1.7. Filósofas do século XX.....	31
PARTE II – ANÁLISE DO PROGRAMA DE FILOSOFIA NUMA PERSPETIVA DE GÉNERO ...	33
2.1. Finalidades	36
2.2. Objetivos gerais	40
2.2.1. Domínio cognitivo	41
2.2.2. Domínio das atitudes e dos valores.....	44
2.2.3. Domínio das competências, métodos e instrumentos.....	46
2.3. Conteúdos do programa	48

2.4. Análise crítica de uma rubrica do programa de Filosofia.....	51
2.4.1. Uma resposta na perspetiva da ética deontológica.....	53
2.4.2. Uma resposta na perspetiva da ética utilitarista	56
PARTE III - PENSADORAS COM TEORIAS NO ÂMBITO DA AÇÃO E DOS VALORES	61
3.1. Hannah Arendt: A Condição Humana	64
3.1.1. A condição humana	64
3.1.2. O cidadão e a esfera da vida política	72
3.2. Carol Gilligan: A Ética do Cuidado	76
3.2.1. Teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg.....	77
3.2.2. Análise feita por Carol Gilligan aos dilemas de Kohlberg.....	78
3.2.3. Ética da justiça <i>versus</i> ética de preocupação com os outros.....	80
3.2.4. Um novo paradigma ético: a ética do cuidado	88
3.3. Victoria Camps: A Justiça Social.....	93
3.3.1. A legitimação do poder político	93
3.3.2. A imparcialidade e a igualdade entre cidadãos e cidadãs	94
3.3.3. A solidariedade individual como complemento da justiça social na perspetiva de Victoria Camps.....	97
3.4. Vandana Shiva: A responsabilidade Ecológica	103
3.4.1. A responsabilidade ecológica	103
3.4.2. O ecofeminismo na perspetiva de Vandana Shiva.....	105
3.4.2.1. O modelo de desenvolvimento não sustentável exportado pelo Ocidente	106
3.4.2.2. As ameaças decorrentes do desenvolvimento e do progresso das sociedades.....	109
3.4.2.3. A defesa de um novo paradigma ecológico.....	114
PARTE IV – A AÇÃO HUMANA E OS VALORES: PROPOSTAS DE ABORDAGEM NUMA PERSPETIVA DE GÉNERO	117
4.1. A Ação Humana	124
4.1.1. Fazer e agir: realidades distintas?	125
4.1.2. A condição humana e as condicionantes espaço e o tempo	128
4.2. Os Valores	132
4.2.1. Valores e critérios valorativos	133
4.2.2. A crise dos valores	136
4.3. A Dimensão Ético-Política da Ação	138
4.3.1. Intenção ética	140
4.3.2. A ética do cuidado na perspetiva de Carol Gilligan	143
4.3.3. Justiça social e direitos das mulheres.....	148

4.3.4. Debate sobre a problemática do mal	151
4.4. A responsabilidade Ecológica	153
4.4.1. O modelo de desenvolvimento exportado pelo Ocidente	155
4.4.2. As ameaças decorrentes do desenvolvimento e do progresso dassociedades.....	157
4.4.3. A defesa de um novo paradigma ecológico	160
CONCLUSÃO	163
BIBLIOGRAFIA	169
ANEXOS	189
Anexo 1 –Texto 1 –HANNAH ARENDT: A vida ativa: labor, trabalho e ação	190
Anexo 1a –Esquem 1 –HANNAH ARENDT: A vida ativa: labor, trabalho e ação	192
Anexo 2 - Texto 2 –HANNAH ARENDT: A condição humana	194
Anexo 3 –Texto 3 –LAURA ESQUÍVEL: Ao redor do fogo	196
Anexo 3a –Esquema 2 –LAURA ESQUÍVEL: Ao redor do fogo	199
Anexo 4 – Texto 5 –HELOÍSA PERISTA: condicionantes da ação humana – os usos do tempo	201
Anexo 5 –Texto 5 –HELOÍSA PERISTA: condicionantes da ação humana – o tempo dedicado às tarefas domésticas	203
Anexo 6 –Planificação das atividades propostas para o tema 1. <i>A ação humana</i>	205
Anexo 7 –Guião de visualização do filme <i>Billy Elliot</i>	208
Anexo 8 –Texto 6 –VICTORIA CAMPS: o valor do trabalho	210
Anexo 9 –Texto 7 –VICTORIA CAMPS: o individualismo e a crise dos valores	212
Anexo 10 –Planificação das atividades propostas para o tema 2 Os valores.....	215
Anexo 11 –Texto 8 –VICTORIA CAMPS: o sujeito da ética.....	217
Anexo 11 a – Esquema 3 –VICTORIA CAMPS: o sujeito da ética	219
Anexo 12 –Texto 9 –KOHLBERG: o dilema de Heinz.....	221
Anexo 13 –Texto 10 – DANIEL GOLEMAN: o pensamento e as emoções	223
Anexo 14 –Texto 11 –CAROL GILLIGAN: o dilema de Heinz – respostas dadas por um rapaz (Jake) e por uma rapariga (Amy)	225
Anexo 14a –Esquema 4 –CAROL GILLIGAN: o dilema de Heinz – respostas dadas por um rapaz (Jake) e por uma rapariga (Amy)	228
Anexo 15 – Texto 12 – CAROL GILLIGAN: análise das respostas de Jake e de Amy ao dilema de Heinz	230
Anexo 16 –Texto 13 –CAROL GILLIGAN: conclusões extraídas das respostas de Jake e de Amy.....	232
Anexo 17 – Texto 14 – CAROL GILLIGAN: escala de desenvolvimento moral	234
Anexo 18 –Texto 15 – CAROL GILLIGAN: uma voz diferente.....	236

Anexo 19 – Esquema 5 – Ética, direito e política.....	238
Anexo 20 –HANNAH ARENDT: A esfera da polis	240
Anexo 20a –Esquema 6.- HANNAH ARENDT: A esfera da polis.....	243
Anexo 21 –Texto 17 –JOSTEIN GAARDER: .Olympe de Gouges e os direitos das mulheres	245
Anexo 22 –OLYMPE DE GOUGES: Declaração dos direitos da mulher e da cidadã....	249
Anexo 23 –Sinopse do filme de Margarethe von Trotta: Hannah Arendt – as suas ideias mudaram o mundo	254
Anexo 24 –Planificação das atividades propostas para o tema 3 <i>A dimensão ético- política da ação humana</i>	257
Anexo 25 –Texto 19 –VIRIATO SOROMENHO-MARQUES: Crise no ambiente	261
Anexo 26 –Texto 20 – BIRKELAND E MIES: Ecofeminismo	264
Anexo 27 – Guião do vídeo: Entrevista a Vandana Shiva	266
Anexo 28 – Esquema 7 – VANDANA SHIVA: Consequências do desenvolvimento tecnológico	268
Anexo 29 – Esquema 8 – Fracasso do paradigma do desenvolvimento tecnológico, segundo Vandana Shiva	271
Anexo 30 – Texto 21 – MARIA MIES: A crise da água.....	273
Anexo 31 – Texto 22 –LEONARDO BOFF: Uma nova ética	275
Anexo 32 –Metodologia de elaboração de um Guião do trabalho no âmbito do tema “Temas/problemas do mundo contemporâneo.....	278
Anexo 33 – Guião de elaboração de um trabalho da disciplina de Filosofia de 10º ano sobre responsabilidade ecológica.....	281
Anexo 34 – Planificação das atividades propostas para o tema 4A <i>responsabilidade ecológica</i>	285

INTRODUÇÃO

“Também há mulheres filósofas? Por que razão os filósofos que estudamos são todos homens?” Enquanto docente da disciplina de Filosofia no ensino secundário, tenho-me deparado algumas vezes com estas questões, provenientes da curiosidade de alunos e alunas relativamente ao facto de nos currículos da disciplina apenas constarem filósofos, o que os/as leva a questionar a existência de mulheres filósofas. Como as mulheres nunca foram objeto de estudo enquanto fui aluna, quer do curso secundário quer, mais tarde, do superior, ficava muitas vezes na dúvida perante esta questão e, ao tentar esclarecer esse assunto, deparava-me com a clássica explicação de que se existiram não foram relevantes para a Filosofia, o que significava que as suas ideias não tinham sido importantes a ponto de se destacarem, quer nas suas épocas, quer posteriormente, daí não serem conhecidas e, conseqüentemente, estudadas.

Apesar da curiosidade dos/as jovens pela (in)existência de filósofas ser uma preocupação que se tem vindo a manifestar nas aulas desde há já alguns anos, só comecei por me sentir motivada para esta área de estudos quando frequentei uma oficina de formação, no ano letivo 2008-2009, organizada pela Comissão de Cidadania e Igualdade de Género (CIG), intitulada “Género e Cidadania na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário”, tendo nesse momento tomado contacto, pela primeira vez, com as questões de género e verificado que se encontram presentes em quase todos os campos do saber como a educação, a saúde, o desporto, entre muitos outros; curiosamente, em todos esses domínios as mulheres apresentavam menor visibilidade comparativamente aos homens e ainda desempenhavam os papéis menos relevantes na sociedade.

Posteriormente, fiquei ainda mais desperta para esta temática pelo facto de pertencer ao quadro docente da Escola Secundária Professor Reynaldo dos Santos, de Vila Franca de Xira, que faz parte de um Agrupamento com o mesmo nome, no qual se desenvolve um projeto em parceria com a CIG, denominado “Educação, Género e Cidadania”, integrado num projeto de âmbito nacional promovido pela CIG com a

colaboração do Ministério da Educação em torno da aplicação das atividades constantes nos *Guiões de Educação, Género e Cidadania* desde o pré-escolar ao terceiro ciclo do ensino básico, podendo ser adaptadas e aplicadas, também, ao ensino secundário e cuja finalidade é “a integração da dimensão de género nas práticas educativas formais e nas dinâmicas organizacionais das instituições educativas, com vista à eliminação gradual dos estereótipos sociais de género (...)” (Pinto, 2010: VI)¹. O contacto com essa realidade funcionou como um fator muito positivo, suscitando-me interesse em aprofundar essa temática tão atual e que também constitui preocupação das políticas europeias para a igualdade², levando-me posteriormente à frequência deste Mestrado em Estudos sobre as Mulheres (MEM), com o objetivo de adquirir não só preparação teórica que me possibilitasse abordar com naturalidade e eficácia esta temática junto dos/as discentes, mas também competências que me permitissem iniciar uma investigação sobre o contributo dado pelas mulheres ao nível da produção de pensamento filosófico.

Com este trabalho pretendemos, em primeiro lugar, investigar no sentido de descobrirmos se há mulheres que produziram pensamento filosófico significativo que justifique a sua abordagem no ensino secundário, pelo que começaremos por fazer um levantamento de outros estudos já realizados acerca das mulheres na filosofia. No caso de existirem, iremos analisar as suas teorias a fim de conhecermos os temas sobre os

¹ Em “Nota Prévia” do Guião intitulado *Introdução Enquadramento teórico* pode ler-se: “A produção destes Guiões integra-se nos compromissos internacionais assumidos por Portugal, inscrevendo-se, nomeadamente, nos Objetivos Estratégicos da Plataforma de Acção de Pequim (1995) relativos à educação e na Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (Convenção CEDAW), constituindo uma resposta às Recomendações dirigidas a Portugal por este Comité, em Novembro de 2008. A nível nacional, os Guiões respondem às medidas da área da educação do III Plano Nacional para a Igualdade, Cidadania e Género, relativas à orientação escolar e profissional, ao currículo escolar, à organização das escolas, ao combate e prevenção da discriminação e da violência e à formação de profissionais de educação. Estes Guiões respondem, ainda, às Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania emanadas do Fórum de Educação para a Cidadania que decorreu entre 2006 e 2008, promovido pela Ministra da Educação e pelo Secretário de Estado da PCM [Presidência do Conselho de Ministros]. Decorrendo das responsabilidades acrescidas da CIG que, por força da sua Lei Orgânica de 2007, passou a ter competências na área da educação para a cidadania, os Guiões traduzem também a intervenção da CIG nesta área enquanto Mecanismo Nacional para a Igualdade entre Mulheres e Homens.” (2010: VII).

² Entre essas políticas europeias encontram-se a Recomendação Rec (2007) 13 do Comité de Ministros *do Conselho da Europa aos Estados-membros sobre a integração da perspetiva da Igualdade de Género na Educação* (adoptada pelo Comité de Ministros a 10 de outubro de 2007), Lisboa, CIG, disponível em linha em http://www.cig.gov.pt/siic/pdf/2014/siic-REC_Brochura_EducPT.pdf, [consultado em 12 de dezembro de 2014].

quais elas se debruçaram. Considerando, então, a sua existência, colocamos uma segunda questão: O programa permite que o(s) pensamento(s) dessas mulheres seja(m) transmitido(s)? Para respondermos a esta pergunta, torna-se crucial uma análise do programa da disciplina de Filosofia, em termos de finalidades, objetivos e conteúdos, bem como da permissibilidade que o mesmo poderá facultar à sua integração, uma vez que existem programas fechados não permitindo qualquer inclusão de novas temáticas e/ou de novas formas de abordar as que são propostas. No caso do programa permitir uma abordagem que inclua textos de filósofas, ou/e que os seus conteúdos sejam tratados em termos de (des)igualdade de género, consideramos ser importante criar um *corpus* de pensadoras com teorias no âmbito dos temas do programa.

Antes de prosseguirmos, impõe-se esclarecer que na análise que nos propomos fazer, serão usados os conceitos de “currículo” e de “programa de ensino”, pelo que se torna necessário distingui-los desde já. Assim, sendo o “currículo” um conceito amplo e abrangente, deverá ser entendido “como um processo social, político e relacional; como algo socialmente construído e em permanente processo de desconstrução, aceite e contestado nas fases que vulgarmente designamos de construção e implementação” (Silva e Saavedra, 2010:64). Por essa razão, teremos de ter em conta que ele não detém uma estrutura rígida e definitiva, apresentando-se num primeiro nível como “currículo prescrito”, ou seja, como um “texto fundado que define as orientações e justificações fundamentais relativamente às finalidades visadas” (Rodrigues, 2009 (texto inédito) *in* Silva e Saavedra, 2010:63), estando em processo de constante recetividade às várias interpretações que lhe poderão ser dadas e às inovações que a experiência e a criatividade de cada docente lhe possa conferir sempre que planifica os conteúdos programáticos que irão ser a sua base de trabalho, transformando-o em “currículo percebido” (*Idem*: 63). Deste decorrem, necessariamente, contínuas adaptações em função das turmas que o/a docente tem na sua frente, transformando esse “currículo percebido” em “currículo em ação” ao colocá-lo em prática num “contexto de sala de aula, numa dada escola, numa dada comunidade”, (*Idem*: 63) passando, deste modo, a um outro nível de aplicação.

Quanto ao “programa de ensino”, ele “expressa-se numa apresentação esquematizada de conteúdos programáticos, desejavelmente acompanhada de orientações pedagógico-didáticas” (Ribeiro e Ribeiro, 1989: 48), pelo que faz parte do currículo, do mesmo modo que os “objetivos ou resultados de aprendizagem a alcançar (...) e os processos ou experiências de aprendizagem a promover” (*Idem*: 51) também fazem. Portanto, enquanto no currículo encontramos flexibilidade, dado que cada escola pode interpretar o “currículo prescrito” em função do contexto específico da sua comunidade educativa – embora respeitando sempre o currículo nacional – o programa, por ser de carácter nacional, assume maior rigidez, uma vez que não permite alterações mas apenas adaptações na forma de o entender e de o pôr em prática. Deste modo, o termo “programa de ensino” será usado sempre que nos referirmos aos conteúdos programáticos da disciplina que estão na base da elaboração do “currículo percebido” e, posteriormente, do “currículo em ação”.

Este trabalho, enquanto tentativa inicial de responder a uma questão emergente da curiosidade de alunos e de alunas acerca da (in)existência de filósofas e, em segundo lugar, enquanto vontade de apresentar propostas capazes de contribuir para uma forma diferente de lecionar os conteúdos do programa da disciplina de Filosofia com recurso ao pensamento produzido por mulheres, desenvolver-se-á, essencialmente, em quatro momentos distintos: o primeiro será ao nível da investigação da razão ocidental, colocando o enfoque ao nível da produção de conhecimentos feita por mulheres ou visando as mulheres; o segundo momento, desenvolver-se-á ao nível da viabilidade da transmissão de pensamento feminino, tendo em consideração o programa concreto da disciplina; o terceiro momento, terá por finalidade apresentar um *corpus* de pensadoras com teorias no âmbito dos conteúdos programáticos da disciplina, contemplando as questões de género e passíveis de complementarem as teorias dos filósofos considerados clássicos; por fim, o quarto consistirá na apresentação de propostas de atividades para a leção dos temas do programa, integrando textos produzidos por mulheres ou diretamente relacionados com as questões de género.

Assim, numa primeira parte, que denominaremos de “Enquadramento teórico”, procederemos ao levantamento dos estudos feitos sobre a temática da igualdade de género no âmbito da Filosofia, tentando, em primeiro lugar, perceber o que se tem feito em Portugal no sentido de divulgar o pensamento produzido por mulheres ou sobre elas, de modo a esclarecermos se ainda ninguém se interessou pelo tema e daí não se conhecerem resultados, ou se, contrariamente, alguém já investigou, mas essa não foi uma área do saber sobre a qual as mulheres desenvolveram teorias e, por essa razão, permanece desconhecida.

Deste modo, a partir de uma investigação sobre os trabalhos já realizados no âmbito do que tem sido feito ao nível dos estudos sobre as mulheres, procuramos perceber a razão por que nem os textos produzidos por mulheres nem os que falam sobre as mulheres, como ainda as questões de género não são significativamente contemplados nos programas da disciplina de Filosofia.

Nesta parte faremos, também, um levantamento do modo como as mulheres têm sido representadas nos vários discursos que fazem parte do pensamento ocidental.

Procuraremos mostrar pensamento produzido por mulheres desde a antiguidade grega, apresentando alguns exemplos ilustrativos dessa realidade; ao mesmo tempo mostraremos que também existiram pensadores que refletiram sobre questões de género, particularmente sobre a defesa do direito das mulheres a uma cidadania ativa e à educação. Referiremos os argumentos, a que recorreram os pensadores ao longo do tempo, que nos permitem perceber a razão por que, tanto as questões da diferença sexual, como o pensamento produzido por mulheres, foram esquecidos ao longo da História da Humanidade.

Na segunda parte, partindo do facto, que nesse momento já será conhecido, de ter havido mulheres que se destacaram no domínio do pensamento filosófico, questionamos a razão por que as suas ideias não são transmitidas no programa da disciplina de Filosofia do ensino secundário. A fim de também tentarmos responder a esta questão, iremos analisar o programa de Filosofia do ensino secundário em termos de finalidades e competências, no sentido de percebermos se o programa permite esse tipo

de abordagem, ou se, pelo contrário, se trata de um programa fechado que nos impedia de analisar o currículo em termos de igualdade de género e de integrar pensamento produzido por mulheres na criação do “currículo em ação”.

Apresentamos, numa terceira parte, um *corpus* filosófico constituído por pensadoras do século XX que defendem teorias passíveis de serem integradas nos temas do programa de Filosofia. Nesta parte faremos uma síntese de alguns dos aspetos das teorias defendidas por essas pensadoras, que mais se relacionam com os conteúdos programáticos e que refletem as questões características do nosso tempo, de que destacamos as questões de natureza ética ligadas ao **agir humano**, dado tratar-se de uma temática transversal a todo o currículo do 10º ano de Filosofia como especificaremos na parte II deste trabalho.

Proceder ao estudo do pensamento das filósofas torna-se importante, como tão bem referiu a filósofa Alícia Puleo (2004), na medida em que nos permite:

“ver se realmente tem importância o que se disse sobre a metade da humanidade, sobretudo quando o que se afirma desde a filosofia influi na *praxis* social e política. [...] não se trata de buscar pérolas da misoginia para um museu de curiosidades do passado, mas de entender nosso presente, de compreender por que chegamos onde estamos, que mecanismos teórico-práticos permitem que estejamos organizados socialmente da maneira como estamos e que tipo de discursos e de argumentações tem sido feito sobre isso desde a filosofia.”

(Puleo, 2004: 15)

Este estudo das teorias das ou sobre as mulheres irá potenciar uma visão mais clara sobre o pensamento humano, dado que “só se entende verdadeiramente o nosso presente se entendermos a nossa história” (*Idem*: 15).

Finalmente, numa quarta parte, serão apresentadas propostas de abordagem de alguns temas do programa de Filosofia do 10º ano, com recurso ao pensamento produzido por mulheres, apresentado na III Parte do trabalho; além da integração de pensamento de filósofas na leção de alguns temas do programa, pretendemos, também, apresentar propostas de atividades que integrem a temática da igualdade de género com o objetivo de promover a igualdade social e interpessoal dos indivíduos de ambos os sexos, de forma transversal, continuada e sustentada, de modo a consciencializar os e as jovens, com a naturalidade possível, para a existência de

preconceitos e de estereótipos de género, levando à sua desconstrução e, conseqüentemente, à criação de novas representações de género.

Trata-se, portanto, de apresentar propostas de atividades que têm por objetivo desenvolver alguns temas do programa, recorrendo a teorias de filósofas e a teorias que, paralelamente, promovam a igualdade de género.

Impõe-se, ainda, fazer uma breve referência à linguagem usada neste trabalho, pois, considerando-a um elemento amplamente influenciador da nossa relação com o mundo, no sentido de nos permitir moldá-lo para, eventualmente, poder dominá-lo, não é inocente o uso que dela possamos fazer; por essa razão, é urgente que se tenha em conta que a linguagem supõe sempre uma função simbólica, ou seja, que nos consciencializemos que qualquer signo linguístico ou palavra, para lá de significar alguma coisa, ainda remete o recetor para diferentes registos de significação, dado que as palavras denotam e conotam certas realidades em função do contexto em que são usadas; essa tomada de consciência irá permitir-nos afirmar que a linguagem tem o poder de gerar novas ideias, tanto positivas como negativas acerca da realidade que é nomeada e/ou dita. Como refere Fernanda Henriques (2007) “Pela fala, o ser humano dignifica ou menospreza a realidade, mas, em qualquer dos casos, introduz nela uma ordem valorativa, salientando, rebaixando, em suma, hierarquizando” (Henriques, 2007: 111). É também por esta razão que somos levadas/os a fazer eco do que Fernanda Henriques defende quando afirma: “Do ponto de vista da discriminação com base no sistema sexo/género, a forma como falamos ou escrevemos é mais ou menos igualitária consoante está, ou não, atenta ao facto de o discurso dar visibilidade ao feminino” (*Idem*: 111). É considerando que a linguagem estrutura o pensamento e com ele o que transmitimos a quem nos ouve ou lê, que optámos por usar nos textos que fazem parte deste trabalho, linguagem que, simultaneamente, incluía o género feminino e o masculino ou, sempre que isso não seja possível, recorreremos ao uso dos vocábulos referindo-nos a um e a outro género, de modo a que um – que, invariavelmente seria o feminino, uma vez que a nossa língua é masculina – não fique relegado para plano secundário, ou não

permaneça ignorado ou confundido com um masculino pensado como neutro (Abranches e Carvalho, 1999).

É por esta razão que recorreremos ao uso de linguagem inclusiva em todos os textos deste trabalho, dando também, desse modo, cumprimento às diretivas emanadas do Comité de Ministros do Conselho da Europa³ que recomendam a eliminação do sexismo na linguagem pública, onde se integra a linguagem usada em contexto educativo.

Trata-se de contribuirmos para a eliminação progressiva do uso do masculino genérico, ao mesmo tempo que se promoverá, como refere Graça Abranches (2009):

“a sua substituição por formas não discriminatórias que respeitem o direito de homens e mulheres à representação linguística da sua identidade e impliquem o reconhecimento de que nenhum dos dois tem o exclusivo da representação geral da humanidade ou da cidadania. Mais do que uma simples renomeação, uma substituição de umas formas por outras formas, o que está em causa é uma redefinição do universo de utentes – um universo composto por cidadãos e por cidadãs.”

(Abranches, 2009: 13, 14)

³ Recomendação nº R (90) 4 do Comité de Ministros a do Conselho da Europa aos Estados-membros sobre a Eliminação do Sexismo na Linguagem (adoptada a 21 de fevereiro de 1990), Lisboa, CIG, disponível em linha em http://www.cig.gov.pt/siic/pdf/2014/siic-REC_Eliminacao_Sexismo_na_Linguagem.pdf. [consultado em 12 de dezembro de 2014].

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Uma filosofia no feminino [tem por objetivo] dar visibilidade às mulheres num domínio em que aparentemente tiveram um estatuto de sombras, a sua tarefa é eminentemente reconstrutiva.

Luísa R. Ferreira⁴

⁴ Ferreira, Luísa Ribeiro (2009), *As mulheres na filosofia*, Lisboa: Edições Colibri, p. 29.

Durante séculos as mulheres permaneceram invisíveis na história, sobretudo porque, como refere Gisela Bock (1989), as suas experiências, atividades e esforços não foram merecedores de análise histórica. As mulheres apenas foram analisadas tendo como referência o homem e, nessa comparação entre indivíduos de diferentes sexos, eram referidas por aquilo que lhes era menos favorável ou por estarem ausentes dos acontecimentos onde só os homens marcavam presença (Bock, 1989: 164), entre eles a produção de conhecimento filosófico.

A fim de se contrariar essas ideias que têm propagado a inexistência de filósofas, ao longo da história, torna-se imprescindível investigar a produção desse tipo de conhecimento, no sentido de saber se realmente existiram mulheres no domínio da filosofia apesar de terem permanecido invisíveis, ou se realmente não mereceram destaque.

1.1- Estudos realizados sobre as mulheres

Na nossa investigação acerca da (in)existência de filósofas, socorremo-nos de um texto da autoria de Teresa Joaquim (2008), *Os estudos sobre as mulheres em Filosofia*, no qual é feito um balanço do que tem sido feito em Portugal, no âmbito dessa temática, sem, no entanto, deixar de fazer referência à “fraca implantação universitária que esses estudos têm tido, e a falta de credibilidade dos mesmos ao nível da comunidade científica portuguesa” (Joaquim, 2008: 2), fundamentando a sua opinião nas conclusões do relatório de um estudo que realizou em 1987 onde era feito o levantamento sobre a investigação e ensino feministas e/ou sobre as mulheres, financiado pela Comissão Europeia (Joaquim, 2008: 2) e se chegara à conclusão que “a maioria das respostas das investigadoras ao questionário enviado referiu que trabalhavam na área dos estudos sobre as mulheres e não em estudos feministas ou femininos” (*Idem*: 8). Refere a mesma autora que:

“(...) em 1983, [foi] organizado pela Comissão da Condição Feminina (atual CIDM) o primeiro seminário sobre esta área de estudos, tendo depois, em 1985, dois seminários constituído um marco institucional importante nesta área, organizados respetivamente pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e pelo Instituto de História Económica e Social da Universidade de Coimbra. Deve ser dito que o peso destas instituições atraíu alguns/as investigadores/as que tiveram aí uma intervenção esporádica.”

(Joaquim, 2008: 2)

É de salientar, também, a importância dos estudos que têm sido feitos pela Comissão da Condição Feminina (CCF), depois Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres (CIDM), e atual Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), desde a sua institucionalização em 1977, ao nível de um largo conjunto de iniciativas “que foram e são instrumentos necessários e fundamentais para a prossecução da investigação e para um conhecimento mais cabal da produção científica realizada” (Joaquim, 2008: 4); entre essas iniciativas contam-se as seguintes: “criação de um centro de documentação especializado; seminários e conferências (1º seminário em 1983); apoio financeiro a estudos; edição de publicações; edição de bibliografias; levantamento das dissertações realizadas e de artigos de revistas” (*Idem*: 4).

Todavia, é possível reconhecer que, sobretudo a partir dos finais dos anos 90, o relacionamento entre investigadores e/ou investigadoras e os Ministérios, bem como outros mecanismos que têm por fim a igualdade, começa a ser diferenciado, na medida em que “estes organismos podem oferecer outro tipo de condições, nomeadamente financeiras, para a realização de estudos no âmbito de projetos financiados pela Comunidade Europeia” (Joaquim, 2008: 5), considerando que esses estudos são fundamentais à implementação de políticas na área da igualdade de oportunidades.

Relativamente a instituições que têm por objetivo a promoção da igualdade de género, teremos que referir a Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM), criada em 1991 e, posteriormente, a Associação Portuguesa de Investigação Histórica sobre as Mulheres (APIHM), que surgiu em 1997, como também o aparecimento de duas revistas científicas: a *Ex-aequo*, publicação da APEM e as *Faces de Eva, Revista de estudos sobre a Mulher*, do Instituto Pluridisciplinar de História das Ideias da Universidade Nova de Lisboa (Joaquim, 2008: 5).

Quanto aos estudos superiores, temos a assinalar a criação do primeiro Mestrado em estudos sobre as Mulheres, pela Universidade Aberta em 1995, sob a coordenação inicial da Professora Doutora Beatriz Nizza da Silva e, posteriormente, da Professora Doutora Teresa Joaquim, avaliado pela própria, como “uma experiência extremamente interessante, tanto do ponto de vista humano como científico” (Joaquim, 2008: 5); as dissertações desse mestrado versam as mais diferentes áreas, embora no domínio

estritamente filosófico não tenhamos conhecimento da existência de nenhuma, até à data deste trabalho. Também na Universidade de Évora foi criado o Mestrado em Questões de Género e Educação para a Cidadania, pela Professora Doutora Fernanda Henriques, que produziu já algumas dissertações no âmbito das questões de género; na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, foi criado o Mestrado em “Estudos sobre as Mulheres. As Mulheres na Sociedade e na Cultura”.

É ainda digno de destaque o projeto “Uma filosofia no feminino” do Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, coordenado pela Professora Doutora Luísa Ribeiro Ferreira, iniciado em 1997 e que, segundo a própria,

“privilegia uma dimensão reflexiva prosseguindo um objetivo mais restrito: estudar a presença da mulher e do feminino na tradição filosófica ocidental. Trata-se de um estudo teórico, (com implicações práticas óbvias) de temas ligados à mulher, à natureza feminina, ao pensamento feminino, ao problema da identidade, à especificidade de uma filosofia feminina, etc.”

(Ferreira, 2001: 289)

A esse propósito, a autora refere que “Foi fascinante a descoberta relativamente ao passado (...). Há presença feminina em cartas, ensaios e tratados, nos quais as mulheres se debruçam sobre temáticas filosóficas” (*Idem*: 291). Apesar dessas descobertas constituírem apenas vestígios, à semelhança dos fragmentos que foram compilados sobre os filósofos pré-socráticos, os mesmos potenciam a reconstituição do pensamento das suas autoras e da sua forma de agir, levando-nos a constatar que a filosofia não tem de passar apenas pela construção sistematizada de um pensamento, havendo diferentes maneiras de fazer filosofia (Ferreira, 2001: 293, 294).

Mais recentemente, em 2011, foi realizada uma dissertação de Mestrado em Filosofia, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, por Ana Sofia Pedro Roque, intitulada *Política e modernidade, crítica da tradição do pensamento político em a Promessa da Política de Hannah Arendt*.

Não conhecemos outros estudos, no entanto poderão existir mais alguns, dado que se trata de uma área que começa a ganhar adeptas/os no nosso país.

Ao nível do ensino secundário, o pensamento das mulheres tem estado quase ausente, com pequenas exceções de alguns, poucos, manuais da disciplina de Filosofia que, pontualmente, incluem um ou outro texto de uma ou outra pensadora, ou tocam superficialmente as questões de género.

1.2 Questões de género

A investigação sobre a (in)existência de filósofas, remete-nos para a problemática da igualdade de género, uma vez que na origem dessa situação se encontram fatores sociais e culturais capazes de explicar essa e outras ausências das mulheres nos espaços de poder públicos, entre eles, as academias e universidades, entre outros locais de produção de conhecimento, pelo que, necessariamente, teremos de fazer referência, neste trabalho, às questões de género. Antes de prosseguirmos, impõe-se-nos esclarecer que ao recorrermos ao termo *género* estamos a referir-nos “a uma relação social, e não a uma propriedade de indivíduos concretos, e essa relação, que é marcada pela assimetria no plano dos significados e define um contexto de dominação, é socialmente construída” (Amâncio, 2003: 702). O conceito género será, então, uma categoria de análise que permite distinguir e separar o que é biológico atribuído ao sexo, dos aspetos culturais e sociais do indivíduo, determinados pelo contexto sociocultural onde se insere (Bock, 1989: 166); isto acontece pela razão que o conceito sexo não é o mais apropriado, porventura nem será sequer válido para explicar as diferenças de atividades desempenhadas por homens e por mulheres nos diversos contextos culturais, incluindo a produção de pensamento filosófico. Assim, a categoria “género sexual”, como defende Gisela Bock (*Idem*: 166), deve ser concebida como dependente do contexto e não como um princípio universal explicativo de toda a realidade. Atualmente, constatamos que as questões de género estão cada vez mais presentes, quer no dia-a-dia dos indivíduos, quer nas questões mais académicas e já não se pode compreender integralmente e com verdade qualquer tema/assunto se o mesmo não for integrado no seu contexto histórico e cultural do qual faz parte o elemento "género".

Considerando, como refere Teresa Alvarez, que “a igualdade de género implica a valorização da diversidade” (Alvarez, 2007: 738), toda a sociedade deveria aproveitar a complementaridade proveniente do capital humano que possui, uma vez que a sua riqueza poderá estar na valorização dos seus recursos humanos, sendo tanto mais profícua quanto maior for essa diversidade de capital, independentemente do sexo a que pertence. A este propósito, Alvarez chama a atenção para as Orientações produzidas no

quadro das Nações Unidas, do Conselho da Europa e da União Europeia, mostrando, desse modo, que as entidades oficiais não têm estado indiferentes ao tema da igualdade entre homens e mulheres, antes o valorizando,

“quer no sentido da sua integração em todas as políticas [...], quer no âmbito específico das áreas mais resistentes à sua concretização como a participação política e a tomada de decisão [...], [considerando que] a igualdade entre mulheres e homens constitui um dos alicerces do funcionamento democrático e sem ela não podemos falar de cidadania nem de democracia.”

(Alvarez, 2007:738)

1.3 Questão do “Falso neutro”

Teremos, também, em consideração outra questão merecedora de atenção e que se prende com a problemática do “falso neutro”, expressão utilizada por Isabel Barreno (1985), em que o termo “homem” inclui ambos os sexos, pelo que quando se faz referência aos filósofos, supostamente, estamos a incluir também as filósofas; conseqüentemente, quando colocamos a questão filosófica “O que é o homem?”, estamos, quase sempre, a referir-nos aos indivíduos de ambos os sexos e não apenas aos do sexo masculino, parecendo anular, desse modo, as diferenças entre homens e mulheres, ao mesmo tempo que criamos um universo único de seres humanos, entendendo o homem como modelo ou padrão, sendo correto aquilo que tem como referência a forma de agir dos indivíduos do sexo masculino.

Se, por um lado, isso parece não ter incomodado a maioria das pessoas, por outro, há quem considere, como Luísa Ribeiro Ferreira (2009: 35), que esta forma de designar toda a humanidade, recorrendo ao termo “homem” para incluir os indivíduos de ambos os sexos, não é desprovida de inocência, dado que, relativamente à filosofia, a expressão “o homem”, invariavelmente, “significa um modelo que se impõe, um modelo masculino pois foi pensado por homens e teve os homens como destinatários. Face a esse modelo, a mulher aparece como desviante (...) ou como «outro»” (Ferreira, 2009: 35, 36); esta forma de ver a mulher fez parte da tradição filosófica até meados do século XX, sem ter levantado problemas de natureza ética ou política, exceto nas situações em que a esse “outro” era atribuída uma conotação pejorativa que, por sua vez, se manifestava com o facto de o relegar para plano secundário, discriminado ou anulado (*Idem*: 36), como se

verificou nas teorias de filósofos como Platão e Aristóteles (*Idem*: 36), para quem o lugar das mulheres deveria estar afastado dos espaços de decisão e de poder.

1.4 As mulheres na História do pensamento ocidental

Desde a antiguidade clássica, as mulheres estiveram presentes na história do pensamento ocidental, quer como objeto de reflexão, pois alguns homens dedicaram-lhes algumas páginas dos seus escritos, quer como produtoras de algumas ideias, na medida em que dedicaram parte das suas vidas a refletir sobre os problemas do seu tempo. Encontramo-las em diversos domínios do saber como a mitologia, a religião, a medicina, a arte e a filosofia.

1.4.1 Domínio da mitologia

Na mitologia encontramos as mulheres que encarnam a feminilidade positiva, na medida em que se integram na ordem masculina definida pelo patriarcado, como é o caso de Penélope (Puleo, 2000: 44), “personagem descolorida, passiva, aguarelada de uma entediante virtude que aborrece” (Serra, 2003: 19) e as que representam a feminilidade negativa ameaçadora da ordem estabelecida, como Clitemnestra (Puleo, 2000: 44); a primeira simbolizando a esposa fiel que espera pacientemente a chegada do marido – Ulisses – tecendo de dia e desfazendo o trabalho durante a noite numa luta contra o tempo revelando, no entanto, uma certa astúcia “que se expressa mediante o pensamento e a ação com que engana os pretendentes” (Serra, 2003: 19). Embora pareça esquecer-se de si própria enquanto mulher, centrando-se apenas no seu papel de esposa, que se enquadra perfeitamente nos padrões culturais de feminilidade da sociedade patriarcal da época, Penélope é, simultaneamente apresentada como uma personagem capaz de congeminar uma forma de sair de uma situação complexa sem se comprometer, ganhando tempo através da congeminação de uma ampla teia:

“Este ambíguo comportamento, no qual uma certa tradição viu indícios de deleites menos fiéis, mostra, ao contrário, uma imensa e artilosa habilidade, pois o que Penélope faz, num outro plano, é fiar e desfiar as esperanças, nem as definhando até à extinção, o que certamente desencadearia uma brutal reação, nem as conduzindo até à consumação do

casamento, o que representaria para si a perdição. Os pretendentes são mantidos à distância ideal, a única possível, nem excluídos, nem aceites; e assim se alarga a trama de Penélope.”

Serra (2003: 20)

A segunda, Clitemnestra, símbolo da mulher adúltera e sedutora, encarnação do mal, rompe com os modelos de feminilidade tradicionais; o seu esposo, “Agamémnon, o herói poderoso entre os heróis, o vencedor da guerra de Tróia, sofreu uma morte ignominiosa no regresso à Pátria: morreu *enredado*, enquanto se banhava, às mãos de sua mulher, Clitemnestra, ajudada pelo amante, Egisto” (Serra, 20003: 25). Esta personagem, depois de assassinar barbaramente o esposo exhibe o seu cadáver na varanda do palácio; ao fazê-lo surge, assim, como um desvio à ordem estabelecida, representando “a imagem invertida, a projeção sombria, da teia luminosa de Penélope” (*Idem*: 25).

Deste modo, encontramos na mitologia a denúncia de um modelo feminino que é necessário combater, o que neste caso é feito através da ridicularização da força e da sua coragem femininas entendidas como características, supostamente, pertencentes aos homens.

Também Pandora, personagem da mitologia grega muito presente na cultura ocidental, ilustra a forma como as mulheres eram vistas nas sociedades patriarcais da antiguidade (Hacquard, 1984: 206); nesse mito, a mulher aparece ligada diretamente à origem de todos os males existentes, pois foi a sua luxúria, gula e curiosidade irrefletida que a levou a abrir a jarra onde estavam encerrados todos os males do mundo (Puleo, 2000: 44) que todo o universo é contaminado, apenas ficando no interior da jarra a esperança que ainda hoje persiste para reconfortar o género humano (Hacquard, 1984: 206).

1.4.2 Domínio da Religião

Na religião judaico-cristã, encontramos Eva, a mulher que ao tentar Adão com a maçã - fruto proibido da árvore do conhecimento – é castigada e, conseqüentemente, acusada de ser a causadora da mortalidade humana, encontrando-se a humanidade a cumprir o seu desígnio por culpa de uma mulher que, além de desobedecer à ordem divina, ainda incita o homem a fazer o mesmo.

Durante largos séculos, no Ocidente, o discurso hegemónico foi o religioso (Puleo, 2000: 44) e, de acordo com a mesma autora, “Explicava-se a ordem política e social na base de uma suposta vontade divina. Quando esta explicação é abandonada, também o discurso de legitimação do patriarcado muda de registo e se faz laico”⁵ (*Idem*: 44), sendo o lugar das mulheres e dos homens no seio da sociedade, fundamentado com recurso ao que os textos bíblicos das religiões patriarcais defendiam.

1.4.3 Domínio da Medicina

Com a secularização muda-se, progressivamente, o discurso sustentado na misoginia, recorrendo-se a uma explicação fundamentada nas ciências humanas que irá fazer a defesa do lugar natural de cada um dos sexos, passando a filosofia a desempenhar um importante papel, tanto no discurso de legitimação do poder patriarcal, como na sua contestação, reivindicando os direitos das mulheres (Puleo, 2000: 48). No século XVIII surgem uma série de tratados sobre a mulher, que combinam princípios metafísicos com observação empírica, pelo que se denominam de “Medicina filosófica” (*Idem*: 48), os quais acreditavam e defendiam que “o corpo feminino era regido pelo útero. No século XVIII considerava-se que o útero era móvel, se trasladava da cabeça aos pés e produzia alucinações. Isto fazia da mulher um ser totalmente dominado pelo sexo”⁶ (*Idem*: 48, 49); deste saber científico da época se extraía uma consequência política:

“os homens deviam (...) [assumir] todas aquelas ações culturais que o Iluminismo concebia como necessárias para o progresso da humanidade (educação, organização democrática e racional dos aspetos económicos, culturais, sanitários, etc., da sociedade). As mulheres, como seres dominados pela sua biologia, deviam dedicar-se ao aperfeiçoamento da espécie”⁷.

(Puleo, 2000: 49)

⁵ Tradução livre da autora. No original “Se explicaba el orden político y social en base a una supuesta voluntad divina. Cuando esta explicación teológica es abandonada, también el discurso de legitimación del patriarcado cambia de registro y se hace laico”, (Puleo, 2000: 44).

⁶ Tradução livre da autora. No original “(...) el cuerpo femenino se halla regido por el útero. En el siglo XVIII se consideraba incluso que el útero era móvil, se trasladaba de la cabeza a los pies y producía alucinaciones. Esto hacía de la mujer un ser totalmente dominado por el sexo”, (Puleo, 2000: 48, 49).

⁷ Tradução livre da autora. No original “[...] los hombres debían [assumir] todas aquellas acciones culturales que la Ilustración concebia como necesarias para el progreso de la humanidad (educación, organización democrática y racionalde los aspectos económicos, culturales, sanitários, etc., de la sociedad). Las mujeres, como seres dominados por su biología, habían de dedicarse al perfeccionamiento de la especie”, (Puleo, 2000: 49).

Verifica-se, deste modo, como o discurso proveniente da Medicina também legitimou a divisão entre sexos com vantagem para o masculino.

1.4.4 Domínio da Arte

No domínio da arte encontramos várias figuras de mulher de que destacamos “Salomé”, interpretada por vários artistas, especialmente pelos pintores. Salomé era a filha da mulher do rei Herodes; ao dançar para o rei pede-lhe, como recompensa e por sugestão da mãe, a cabeça de João Baptista, tendo-lhe o rei concedido esse desejo, embora contrariado. Esta narrativa consta dos Evangelhos, mas os simbolistas apresentam-na com outra versão: a vingança de Salomé em relação a S. João Baptista parece óbvia e Herodes vê-se obrigado a cumprir a palavra quando lhe prometeu o que ela quisesse em troca da dança. Nesta nova narrativa, Herodes é referido como um homem contrariado que não é responsável pelo ato que vai permitir, porque honestamente ele não quer cumpri-lo, é Salomé que lhe exige o seu cumprimento. E esta Salomé representada pelos artistas do século XIX, é guiada por despeito e por um amor não correspondido pelo profeta, que a leva a agir por amor e por vingança. A mulher aparece, assim, representada nesta obra de arte “como grande tentadora [que] arrasta o homem para a animalidade, desviando-o do seu destino de progresso e espiritualidade” (Sousa, s.d.: 710), colocando, mais uma vez, em destaque a superioridade racional masculina, contrapondo-a à emotividade que, supostamente, guia o espírito e, consequentemente, o agir das mulheres.

1.4.5 Domínio da Filosofia

No que se refere ao pensamento filosófico, o que a História da Filosofia tem mostrado sobre as mulheres são, sobretudo, algumas das perspetivas que lhes são menos favoráveis, como as que encontramos na teoria aristotélica; a esse propósito, Maria Luísa Ribeiro Ferreira (2009) dá-nos exemplos do que podemos ler na obra de Aristóteles: “a menoridade feminina é sempre enfatizada: a mulher sendo naturalmente inferior é feita para obedecer ao homem (*Política*, 125b 6-14); a mulher é um homem incompleto (*Geração dos Animais* 737^a 27-28); (...)” (Ferreira, 2009:16). Concepções idênticas são

recorrentes nas teorias de alguns pensadores, dos quais destacamos Aristófanes (447 a.C.-385a.C.) e Platão (427/428a.C.-348a.C.), chegando este último a apresentar “considerações sobre a inferioridade da alma das mulheres” (Ferreira, 2009:39). Como é referido por Fernanda Henriques “quando não é possível ignorar as mulheres divulga-se delas aquilo que é mais desprestigiador aos olhos de uma moral, também ela, apenas, pretensamente neutra” (Henriques, 2010: 27).

Também em épocas posteriores, outros filósofos de que é exemplo Rousseau, construíram teorias nas quais tentaram evidenciar uma suposta superioridade dos homens relativamente às mulheres. De acordo com a filósofa Alicia Puleo, Rousseau (1712-1778), no seu tratado educativo *Emílio* (1762), “apresenta um modelo de educação diferenciada segundo o sexo” (Puleo, 2000: 31), fundamentada no facto de que o cidadão ideal devia ter uma participação intensa e direta, pelo que necessitava de uma mulher para se ocupar de todas as tarefas relacionadas com o lar (*Idem*: 31). Também Fernanda Henriques (2010) faz referência à superioridade atribuída por Rousseau aos homens, fundamentada numa suposta “natureza das coisas”, pois enquanto o sexo masculino devia ser forte, o feminino devia ser passivo e fraco: “é preciso, necessariamente, que um vigie e tenha poder, sendo suficiente que o outro ofereça pouca resistência” (Henriques, 2010: 20).

Acrescente-se, ainda, que:

“No livro V de *Emílio* pode ler-se: “Toda a educação das mulheres deve referir-se aos homens. Agradar-lhes, ser-lhes úteis, fazer-se amar e honrar por eles, educá-los em jovens, cuidá-los em adultos, aconselhá-los, consolá-los, fazer-lhes a vida agradável e doce: são estes os deveres das mulheres em todo o tempo e o que lhes deve ser ensinado desde a sua infância”⁸.

(Puleo, 2000: 78)

De acordo, ainda, com Luísa R. Ferreira (2000), “Há um silêncio conivente dos filósofos, para os quais a condição feminina se circunscreve ao espaço privado, enquanto

⁸ Tradução livre da autora. No original “En el libro V del Emilio puede leerse: “Toda la educación de las mujeres debe referirse a los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerles amar y honrar por ellos, educarlos de jóvenes, cuidarlos de adultos, aconsejarlos, consolarlos, hacerles la vida agradable y dulce: he ahí los deberes de las mujeres en todo tiempo y lo que debe enseñarles desde su infancia”, (Puleo, 2000: 78)

a filosofia é um acontecimento público, mesmo quando se desenrola num quarto e diz respeito ao ato íntimo de morrer” (Ferreira, 2000: 27), referindo-se ao episódio da morte de Sócrates relatado na obra *Fédon* (385 a.C.), de Platão, quando o filósofo, no cárcere, antes de iniciar o último dos seus diálogos filosóficos, pede que levem a sua mulher, Xantipa, para casa (Platão, 1999⁷: 43), permitindo, no entanto, que os seus discípulos – todos homens – lhe fizessem companhia naquele momento e presenciassem esse grande acontecimento da sua morte – decorrente de uma condenação injusta – embora o mesmo ato estivesse vedado às mulheres, incluindo a sua própria esposa.

1.5 As mulheres na filosofia

Na atualidade, a filosofia encontra-se ligada ao estudo das questões de género, essencialmente, através de duas tarefas em que, de acordo com Alicia Puleo (2000), a primeira se encontra ligada à constituição de um *corpus* não sexista através da recuperação de figuras esquecidas da história da filosofia, bem como de textos no âmbito das questões de género, produzidos tanto por mulheres como por homens sensíveis à realidade do seu tempo e, por isso, capazes de a criticar (Puleo, 2000: 85), entre os quais destacamos o filósofo francês Condorcet (1743-1794) e o filósofo inglês John Stuart-Mill (1806-1873).

De acordo com Luísa Ribeiro Ferreira (2001), o objetivo deste modo de construir filosofia consiste em “refletir sobre a situação das mulheres com o objetivo muito concreto de compreender a condição feminina e de lutar em prol da sua realização” (Ferreira, 2001: 289); encontramos nas várias orientações da filosofia feminista, a presença de uma “dialética teoria/praxis e um desejo de colocar o conhecimento ao serviço de uma causa” (Ferreira, 2001: 289). Trata-se de uma filosofia no feminino que, de acordo com Luísa Ribeiro Ferreira (2001),

“privilegia uma dimensão reflexiva prosseguindo um objetivo mais restrito: estudar a presença da mulher e do feminino na tradição filosófica ocidental. Trata-se de um estudo teórico de temas ligados à mulher, à natureza feminina, ao pensamento feminino, ao problema da identidade, à especificidade de uma filosofia feminina, etc.”.

(Ferreira, 2001: 289)

A segunda tarefa, por seu lado, consiste no reconhecimento das filósofas através da análise da obra filosófica feita por mulheres, quer se refira ou não ao tema da diferença dos sexos (*Idem*: 289), pois o campo de reflexão crítica e de debate de ideias situa-se muito para além das questões de género, detendo-se, sobretudo, sobre os problemas marcantes de cada época. Por essa razão, encontramos a produção de pensamento no feminino, ligada a momentos históricos específicos.

Contudo, dado tratar-se de uma distinção que não é consensual, havendo quem considere essa diferença irrelevante para o estudo do pensamento produzido por mulheres, como é o caso de Mary Warnock, que muito contribuiu para a divulgação das mulheres filósofas com a obra *Women Philosophers* (1996), (Ferreira, 2001: 289), não nos deteremos nesse tipo de questões neste trabalho. Pretendemos, sobretudo, mostrar alguns exemplos de pensamento filosófico construído por mulheres e de questões que envolvem as mulheres. Assim, como exemplos de formas diferentes de elaborar uma abordagem filosófica com fundamento no pensamento das mulheres, faremos referência a algumas pensadoras e, também, a alguns pensadores que refletiram sobre as questões de género, desde a antiguidade até ao século XX; esta escolha recaiu sobre as filósofas que mais surgem referidas na pesquisa que efetuámos, ou por se terem destacado nas épocas em que viveram ou pelo facto de as suas teorias terem despertado maior interesse nas investigadoras e nos investigadores. No entanto, sendo o critério bastante discutível, assumimos que facilmente poderiam ter sido outras as filósofas contempladas.

1.5.1 Na antiguidade

Entre as várias mulheres que se destacaram na antiguidade, começamos por referir **Aspásia de Mileto** (470-410 a.C.) que nascendo na cidade de Mileto, chegou a Atenas por volta do ano 450 a.C.; parece ter sido uma mulher com uma educação refinada e, sendo solteira, era-lhe concedido o direito de estudar, assistir a palestras e participar em debates com homens (Solana, 2006). Conta-se que tinha uma escola de retórica e de filosofia e que Platão e Sócrates eram frequentadores dos seus salões, tal como alguns artistas e políticos, destacando-se Péricles, distinto governante de Atenas e que tudo fez para tornar essa cidade um estado democrático (*Idem*). Apaixonaram-se e viveram juntos,

já que não poderiam casar dado que as leis proibiam qualquer estrangeira de se casar com um cidadão ateniense. Pensa-se, contudo, que foi por influência desta pensadora que Péricles mudou as leis que restringiam os papéis das mulheres na sociedade grega; daí ter sido atacada e denegrida por todos aqueles que desejavam combater politicamente Péricles (Puleo, 2000: 104).

Hipátia de Alexandria (370-415), também conhecida por Hipácia, é outra das mulheres que se destacaram neste período. Nasceu na cidade de Alexandria, de quem herdou o nome. Filha de um ilustre matemático e filósofo da época, cresceu num ambiente intelectual, sob a influência de seu pai que se encarregou da sua educação devido à morte precoce de sua mãe e, de acordo com o que lemos na sua biografia, da autoria de Ana Lúcia Santana (s.d.), ele “sempre a estimulou a vencer qualquer obstáculo que tentasse impedir o seu acesso ao saber, mesmo que se tratasse de qualquer princípio de fé ou de credo” (Santana, s.d); também “cultivava não somente um cérebro privilegiado, mas também o corpo saudável”⁹(Santana, s.d.), o que deixa transparecer que era seguidora de um tipo de educação preconizada por Platão na sua época, pois como refere Olga Pombo (2006) teve uma esmerada educação que, para além de treino físico diário incluía também arte, ciência, literatura e filosofia. Depois de estudar geometria e astronomia em Alexandria, foi estudar para Atenas, para a Academia neoplatónica onde concluiu os seus estudos, tendo regressado à sua terra natal para lecionar no Museu onde anteriormente estudara. Aí se destacou pela sua inteligência e saber, embora poucos dos seus trabalhos tivessem chegado até nós, devido a muitos terem ficado destruídos no incêndio da Biblioteca de Alexandria; sabe-se, no entanto, que desenvolveu estudos sobre álgebra e inventou alguns instrumentos no âmbito da astronomia e da física. Em termos filosóficos foi neoplatónica, uma escola que na sua época tinha a oposição de grupos cristãos; parece ter sido isso que conduziu esta ilustre pagã ao seu assassinato por ser considerada herege, numa manhã de 415, quando regressava do Museu, de acordo com Dzielska (2009).

⁹ Santana, Ana Lúcia (s.d.), *Hipatia*, disponível em <http://www.infoescola.com/biografias/hipatia/>, [consultado em 20 de novembro de 2014]

1.5.2- Na época medieval

Entre as mulheres que se destacaram na Idade Média referimos Hildegarda de Bingen (1098-1179) e Cristina de Pizan (1364-1430).

Na Idade Média, a Igreja era fortemente dominada pelos homens, o que não significa que não tenha havido pensadoras, como **Hildegarda de Bingen**; apesar de ser mulher, de acordo com Gaarder (1986) “foi pregadora, escritora, médica, botânica e cientista. Foi um exemplo de que na Idade Média as mulheres eram frequentemente mais práticas – e mesmo mais científicas- que os homens” (Gaarder, 1986¹⁰: 166). Esta freira alemã que viveu na Renânia, destacou-se por ter refletido, já na sua época – século XII – sobre a questão da igualdade entre homens e mulheres. Condenou corajosamente as heresias que ameaçavam a Igreja católica, tendo-o assumido como missão, além de condenar os vícios e abusos do clero, nas suas pregações. Hildegarda de Bingen foi considerada, pela Universidade de Paris, uma autoridade em assuntos religiosos e as suas ideias foram divulgadas em Inglaterra no séc. XV. Esta freira – considerada Doutora da Igreja pelo Papa Bento XVI a partir de 10 de maio de 2012 – recorreu aos quatro elementos para explicar o ser humano, associando o homem ao fogo e à terra e a mulher ao ar e à água (Heller, 2012), contrariamente a Aristóteles para quem os quatro elementos formavam o homem; simbolicamente, este equilíbrio que estabelece entre elementos, refletem-se na relação entre homens e mulheres. Em outro momento entra em oposição a Aristóteles, que exige a submissão da mulher ao homem por esta não controlar as suas emoções, o que rejeita fundamentando-se no facto de que, além de as controlar o faz a partir de uma posição que a favorece (*Idem*).

No campo dos valores, Hildegarda defende que a virtude de uma mulher está em construir e em falar ao mesmo nível do homem (Heller, 2012). Em 1174 houve uma tentativa de inclusão das suas obras no currículo dos estudos teológicos, mas foram as de Aristóteles as escolhidas pelas autoridades eclesiásticas para enriquecer o currículo académico; talvez por essa razão, as obras de Hildegarda foram ficando esquecidas “o que provavelmente as salvou de uma destruição completa ou parcial por parte de um clero que se pensava «definitivamente» acima das mulheres” (Heller, 2012).

Também pensadora da época medieval, **Cristina de Pizan** foi uma escritora franco-italiana, cujo pensamento é caracterizado por denunciar a injustiça do tratamento que é dado às mulheres, embora não chegue a reivindicar ainda a igualdade de direitos entre homens e mulheres; foi a primeira mulher, que se conhece, a ter a escrita como profissão e a editar os seus próprios trabalhos mostrando, desse modo, que a defesa das mulheres não deverá ser um mero exercício de retórica, mas antes o desempenho de um papel ativo na sociedade (Puleo, 2000: 89). Na sua obra *Cidade das Damas*, Cristina de Pizan apresenta-nos uma cidade simbólica na qual as mulheres são apreciadas; recorre a três figuras alegóricas – a Razão, a Justiça e a Retidão – com quem dialoga de modo a chamar a atenção para os estereótipos, sobretudo, de género, num mundo em que o sexo masculino domina, com o objetivo de repor a verdade acerca do papel desempenhado pelas mulheres. Tem a pretensão de reivindicar uma atitude de respeito relativamente aos papéis desempenhados pelas mulheres, respeito esse ausente nos discursos misóginos que despertaram a sua indignação (Puleo, 2000: 90), de modo a evitar que se desvalorizem os papéis femininos afirmando que “se fosse costume enviar meninas para a escola e ensinar-lhes todas as diferentes matérias que ensinam aos rapazes, elas compreenderiam e apreenderiam as artes e as ciências com a mesma facilidade que os rapazes” (Pizan, 2007: 35), o que mostra a importância que também já atribuía à educação, independentemente dos sexos.

1.5.3 Pensadoras da modernidade

No século XVIII, há duas mulheres que se destacam na defesa da igualdade entre ambos os sexos: Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft.

Olympe de Gouges, (1748-1793), de nacionalidade francesa, foi grande defensora dos Direitos das Mulheres, sendo as suas causas as mais diversas, desde o direito ao divórcio, a abolição da escravatura, os direitos das crianças ilegítimas, pelo que pode ser considerada uma verdadeira filha do espírito iluminista e da Revolução que acabou por a condenar. Apesar da Revolução Francesa defender os ideais do Iluminismo – universalidade dos direitos de cada indivíduo enquanto cidadão, ou seja, enquanto membro ativo do espaço público – esses direitos reclamados não eram universais, uma

vez que as mulheres eram conotadas como seres destituídos de racionalidade, dado que os estereótipos sociais as viam como seres demasiado imaginativos e emocionais, pelo que seriam inferiores ao homem, único ser dotado de razão, capaz de alcançar a maioridade intelectual e, conseqüentemente, a liberdade e a cidadania. Portanto, a tão proclamada universalidade de direitos não chegou às mulheres, sendo neste contexto que Olímpia de Gouges cria a sua obra mais marcante, *Declaração Universal dos Direitos da Mulher e da Cidadã* (1791), recusando o argumento essencialista de uma natureza feminina inferior à do homem, pois pretendeu que as mulheres além de cidadãs tivessem também direito a exercer a sua cidadania. No preâmbulo dessa obra, começa por reivindicar em nome das mães, filhas, irmãs e representantes da nação, a sua constituição em Assembleia Nacional, “a fim de que as reclamações das cidadãs sejam fundadas, doravante, sobre princípios simples e incontestáveis, voltados para a manutenção da Constituição, dos bons costumes e da felicidade de todos” (Gouges, 1791, 2011: 31); e no artigo VI, apela à igualdade de acesso e de oportunidades aos postos e empregos públicos com o argumento de que “todas as cidadãs e todos os cidadãos devem ser igualmente admitidos a todas as dignidades, postos e empregos públicos, segundo as suas capacidades e sem outras distinções a não ser aquelas decorrentes das suas virtudes e dos seus talentos” (Gouges, 1791, 2011: 38). Olympe de Gouges e muitas outras mulheres estiveram presentes e ativas na revolução, defendendo os seus ideais e apoiando os ativistas, mas, apesar disso, viram-se excluídas dos centros de decisão política, pelo que denunciou a ingratidão dos homens, acabando por transformar o combate pela igualdade como “uma guerra de sexos”, denunciando esse facto em *Declaração dos direitos da mulher e da cidadã* com um grito de revolta:

“Mulher, acorda! O rebate da razão faz-se ouvir em todo o universo: reconhece teus direitos. O poderoso império da natureza já não se encontra rodeado de preconceitos, fanatismo, superstição e mentiras. (...). Livre, [o homem] tornou-se injusto para com a sua companheira”.

(Gouges, 2011: 51)

Todavia, por ter ousado enfrentar o poder instituído, defendendo no artigo décimo da sua Declaração que “a mulher tem o direito de subir ao cadafalso; mas ela deve igualmente ter o direito de subir à tribuna”. Olympe de Gouges foi presa e

condenada à guilhotina. Podemos afirmar que foi uma teórica da revolução que recusou aceitar uma razão masculina e uma razão feminina, cuja diferença seria fundamentada nas diferenças sexuais, por considerar que a razão é universal, não podendo ser usada como justificação para suprimir os direitos políticos que são devidos a todos os indivíduos, incluindo as mulheres. Podemos afirmar, citando Cristina Molina Petit (1994), que “o Iluminismo não [cumpriu] as suas promessas: a razão não é a Razão Universal. A Mulher fica de fora dela como aquele setor que as Luzes não querem iluminar”¹⁰ (Petit, 1994: 20 *apud* Puleo, 2000:74).

Mary Wollstonecraft (1759-1797), pensadora inglesa, na sua obra mais conhecida – um ensaio intitulado *Vindication of the rights of woman* (1792) – reclama uma educação igual para homens e para mulheres baseada na razão (Puleo, 2000: 100), defendendo que as mulheres não são, por natureza, inferiores aos homens; quando mostram essa inferioridade, isso pode ser explicado pela falta de instrução. Também para Luísa Ribeiro Ferreira, “um dos pontos fortes do pensamento de Mary Wollstonecraft é a defesa da humanidade plena das mulheres. Como tal, é apologista de uma educação que as valorize enquanto seres racionais” (Ferreira, 2009: 126), pelo que rejeita o discurso de tipo paternalista, pela deturpação concetual que veicula, dado subvalorizar as mulheres e menosprezar as suas capacidades físicas e intelectuais ao pretender protegê-las de eventuais situações mais complicadas, acabando por as transformar em criaturas angélicas desprovidas de humanidade (Ferreira, 2009: 127). Portanto, a luta que trava tem por objetivo “elevar a mulher à dignidade de ser humano completo” (Ferreira, 2009: 131), investindo na sua autonomia e nas suas capacidades de autossustentação e no respeito pela sua individualidade própria (Ferreira, 2009: 129, 130), o que nem sempre é fácil, uma vez que a educação que recebem funciona, muitas vezes, como obstáculo difícil de superar, muitas vezes até por culpa das próprias. Por essa razão, Wollstonecraft critica as mulheres que alimentam e propagam muitos dos estereótipos de que o sexo feminino é alvo (Ferreira, 2009: 136, 137), culpando, no entanto, a deficiente educação recebida

¹⁰ Tradução livre da autora. No original “la Ilustración non cumple sus promesas: la razón no es la Razón Universal. La mujer queda fuera de ella como aquel sector que Las Luces no quieren iluminar” (Petit, 1994: 20 *apud* Puleo, 2000:74).

como a causa desse comportamento. Propõe na sua obra *Vindication* um plano nacional de educação por considerar que esta transcende a família sendo função do Estado promovê-la, tendo em conta, ao mesmo tempo, a realização de cada indivíduo e o progresso da sociedade (Ferreira, 2009: 143).

“Wollstonecraft procurará sempre mostrar que é a educação e não o sexo que marca a diferença existente entre homens e mulheres e não uma qualquer determinação biológica. Nessa medida, tomará sempre uma posição contrária à de quem defendia a sexualização da razão e manter-se-á intransigente na defesa de uma única natureza humana.”

(Henriques, 2010: 10)

Essa educação servirá, também, para adquirir saberes que lhe permitam desempenhar uma profissão, dado que o indivíduo só se engrandece através do trabalho (Ferreira, 2009: 147); defende ainda uma pedagogia que promova a socialização, privilegiando as atividades de relacionamento com os outros, numa antecipação da ética do cuidado tão defendida na atualidade, ao considerar que essas atividades produtivas contribuem para o enriquecimento da humanidade e para o desenvolvimento de uma cidadania mais ativa. (*Idem*: 147)

Mary Wollstonecraft defende a mulher enquanto ser social, distanciando-se das questões políticas e entendendo a cidadania das mulheres como uma questão de natureza cultural. Por essa razão, aborda o tema da igualdade de direitos numa perspetiva ética, uma vez que o que está em causa é o respeito e a dignidade da mulher no espaço público, ou seja, dentro da sociedade, na defesa de uma partilha de papéis e não aceitando, portanto, que a responsabilidade social seja gerida apenas por metade da população e exclua a outra metade, que corresponde à população feminina.

1.6- Filósofos com teorias sobre questões de género

Na Idade Moderna, entre vários homens que se dedicaram à defesa de um pensamento construído por mulheres, consideramos relevante fazer referência a Poullain de la Barre (1647-1723) e a Condorcet (1743-1794), dado que ambos fazem parte do grupo dos homens pensadores pró-feministas que têm defendido os direitos das mulheres ao longo da História (Carmo e Amâncio, 2004). Também Stuart-Mill se destacou pela sua obra em defesa da igualdade entre homens e mulheres.

Poullain de la Barre, pensador francês da segunda metade do século XVII e início do século XVIII (1647-1723), é considerado por Alicia Puleo “o primeiro marco de uma tradição feminista ilustrada”¹¹ (Puleo, 2000: 96), se definirmos o feminismo como “igualdade de direitos e funções e não só como defesa das mulheres face ao discurso misógino” (Puleo, 2000: 96)¹². O seu pensamento é marcado pela defesa dos direitos das mulheres à educação e à participação na vida política, sendo um dos primeiros filósofos a questionar o patriarcado e a denunciar os preconceitos culturais que impediam as mulheres de aceder à educação, à política e ainda à ciência. Considera que:

“se as mulheres tivessem estudado nas universidades, com os homens, ou noutras criadas especialmente para elas, poderiam atingir os mesmos graus e adquirir o título de Doutor e de Mestre em Teologia, e em Medicina e num e noutro Direito: e o seu génio, que as predispõe a aprender com tanta facilidade, dispô-las-ia também a ensinar com sucesso”

(Poullain de la Barre, 1673: 162, 163 *apud* Sonnet, 1991: 146, 147).

Refere Fernanda Henriques que:

“Poullain de la Barre põe, ainda, em evidência uma ideia que me parece fundamental e que resulta de uma reflexão perspicaz – trata-se da sua chamada de atenção para o facto de que o preconceito sobre a desigualdade entre os sexos estar interiorizado pelas próprias mulheres, sendo, por conseguinte, um forte factor da manutenção da sua sujeição e da própria reprodução do preconceito. Daí a sua insistência na defesa de uma educação despida de preconceitos e que alimentasse as mulheres e os homens com as luzes da razão”

(Henriques, 2010: 8).

Também o **Marquês de Condorcet** (1743-1794), filósofo e matemático do Iluminismo que viveu a Revolução Francesa:

“apresentou como deputado da Assembleia revolucionária, o projeto de educação igualitária para ambos os sexos e a proposta de concessão de direitos de cidadania às mulheres que cumpram os requisitos exigidos aos homens no modelo de democracia censitária vigente”¹³

(Puleo, 2000: 98)

¹¹ Tradução livre da autora. No original “[...] el primer hito de una tradición feminista ilustrada”, (Puleo, 2000: 96).

¹² Tradução livre da autora. No original “[...] igualdad de derechos y funciones y no sólo defensa de las mujeres frente al discurso misógino”, (Puleo, 2000: 96).

¹³ Tradução livre da autora. No original “(...) presentó, como diputado de la Asamblea revolucionaria, el proyecto de educación igualitaria para ambos sexos y la propuesta de concésion de derechos de ciudadanía a las mujeres que cumplieran los requisitos exigidos a los hombres en el modelo de democracia censitária vigente”, (Puleo, 2000: 98).

considerando como “uma tirania injustificada”, a ideia de uma subordinação natural da mulher, pelo que foi defensor da igualdade de direitos entre ambos os sexos. Assim, reivindicou para as mulheres um papel ativo na sociedade, como cidadãs, o que a *Declaração dos direitos do homem e do cidadão* de 1789 não contemplara, apesar de ser criada na sequência dos valores da liberdade e da igualdade, defendidos pelos partidários da Revolução Francesa. Para que as mulheres desempenhassem esse papel ativo na sociedade seria fundamental que lhes fosse proporcionado o acesso à educação:

“as mulheres têm os mesmos direitos que os homens; elas têm, pois, o direito de obter as mesmas facilidades para adquirir os conhecimentos, os únicos que podem dar-lhes os meios de exercer realmente estes direitos com uma mesma independência e igual extensão”¹⁴.

(Condorcet, 1993: 99 apud Puleo, 2000: 98)

No entanto, Condorcet representa quase uma exceção, uma vez que a maioria dos filósofos considerava que mesmo que a razão tornasse ilegítima a desigualdade, a natureza queria que a esfera privada fosse do domínio das mulheres e a pública dos homens.

Condorcet foi contemporâneo das duas filósofas referidas anteriormente – Olimpia de Gouges e Mary Wollstonecraft – que se destacaram pela relevância das ideias que defenderam no auge das reivindicações preconizadas a seguir à Revolução Francesa pelos seus partidários e pelos defensores dos ideais de liberdade e igualdade.

O pensamento de **John Stuart-Mill** (1808-1873), filósofo inglês, e da sua companheira intelectual e sentimental, Harriet Taylor (1807-1868), representa, também, um marco importante na constituição de um corpus filosófico não sexista (Puleo, 2000: 101), dado que dedicou parte da sua obra à defesa dos direitos das mulheres. A sua obra *The subjection of woman* (1869) reflete o pensamento de ambos e, ainda, o de Helen Taylor, filha de Harriet Taylor, que foi quem terminou a obra juntamente com Mill, após a morte de sua mãe, em 1868. Apesar de não ser muito conhecida, por não ter sido

¹⁴Tradução livre da autora. No original “las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres; ellas tienen, pues, el de obtener las mismas facilidades para adquirir los conocimientos, los únicos que pueden darles los medios de ejercer realmente estos derechos con una misma independencia e igual extensión”, (Condorcet, 1993: 99 apud Puleo, 2000: 98).

valorizada pelos estudiosos de Stuart-Mill, essa obra é considerada, na opinião de Alicia Puleo, não apenas uma obra clássica do feminismo liberal, mas também uma obra de grande importância para a compreensão da teoria utilitarista defendida pelo filósofo, dado constituir uma parte fundamental da sua teoria filosófica (Puleo, 2000: 101). Atualmente, segundo ainda Puleo (*Idem*: 101), Ana de Miguel, estudiosa de Stuart-Mill, resgata o feminismo dos dois autores, considerando *The subjection of woman* – obra onde o filósofo defende que o sufrágio das mulheres é um ato de justiça – uma parte fundamental do seu edifício concetual, referindo:

“Para Mill a regeneração da humanidade ou o estabelecimento de uma autêntica democracia exige uma notável mudança do carácter humano, fundamentalmente um desenvolvimento dos sentimentos sociais e solidários, contra o egoísmo e a falta de solidariedade atuais”¹⁵

(Miguel, 1994: 104 *apud* Puleo, 2000: 101)

o que exige o reconhecimento tanto de direitos políticos como civis para as mulheres, a fim de alargarem os seus interesses saindo para fora da esfera da sua vida privada, essencialmente constituída pela família, na qual domina o patriarcado e, conseqüentemente, a perpetuação da desigualdade entre homens e mulheres; assim, torna-se necessário que se passe a conhecer e a optar por novas formas de estar na vida, ganhando autonomia e individualidade que só uma educação igualitária lhe poderá proporcionar, bem como um trabalho remunerado (Puleo 2000: 101).

Stuart-Mill, ao formular as suas teorias sobre o progresso da sociedade e da cidadania, não esqueceu os direitos das mulheres, defendendo que:

“o princípio que regula as relações sociais entre os dois sexos – a subordinação legal de um sexo ao outro – está em si mesmo errado, constituindo hoje um dos principais obstáculos ao desenvolvimento humano; e que, justamente por isso, deveria ser substituído por um princípio de perfeita igualdade, que não admitisse qualquer poder ou privilégio de um dos lados, nem discriminação do outro”.

(Stuart-Mill, 2006: 33)

Como filósofo empirista que era, não reconheceu que os argumentos usados por outros pensadores, como Rousseau – que defendiam que os homens e as mulheres

¹⁵Tradução livre da autora. No original “Para Mill la regeneración de la humanidad o el establecimiento de una autêntica democracia exige un notable cambio del carácter humano, fundamentalmente un desarrollo de los sentimientos sociales y solidários, frente al egoísmo e insolidaridad actuales”, (Condorcet, 1993: 99 *apud* Puleo, 2000: 98).

tinham uma “natureza” diferente – tivessem origem na experiência. Para Stuart-Mill, a análise da experiência só se poderia ter em conta se as mulheres acedessem aos mesmos direitos que os homens e se eliminasse qualquer legislação discriminatória contra elas, centrando o seu debate, sobretudo, no direito ao voto e à educação, sendo esta a sua principal reivindicação:

“Desde que as mulheres começaram a ter possibilidade de exteriorizar os seus sentimentos pela escrita (o único modo de expressão pública que a sociedade lhes permite), um número crescente delas tem vindo a registar protestos contra a sua presente condição social. E, muito recentemente, largos milhares delas, lideradas pelas mais eminentes mulheres publicamente conhecidas, entregaram uma petição ao Parlamento a solicitar o direito de sufrágio. A reivindicação pelas mulheres do direito a uma educação e nas mesmas áreas de conhecimento que a dos homens também se tem feito ouvir de forma cada vez mais insistente, e com boas perspectivas de sucesso, ao mesmo tempo que a necessidade da sua admissão em profissões e atividades que até aqui lhes estavam vedadas se vai tornando, de ano para ano, mais premente.”

(Stuart-Mill, 2006: 56, 57)

Pressupõe-se, então, que se as mulheres tiverem acesso à instrução poderiam educar melhor as suas filhas e os seus filhos e ter um papel mais ativo na família, sendo mais livres nas suas escolhas, eliminando as imposições de género, o que se repercutiria no desenvolvimento da sua personalidade em toda a sua plenitude.

Stuart-Mill, defensor de uma teoria filosófica utilitarista, baseada no conceito de bem-estar social na qual a felicidade individual depende da felicidade dos outros indivíduos, ou, pelo menos, da maioria, entende como poucos entenderam na sua época que nesse grupo dos indivíduos também se encontram as mulheres, reconhecendo-lhes, por isso, o direito à individualidade e à cidadania, dando-lhes a visibilidade política que a maioria delas não possuía.

1.7 Filósofas do século XX

Relativamente ao século XX, a pesquisa do pensamento das filósofas é considerada, por Luísa Ribeiro Ferreira, “fácil, pois a sua existência tem sido suficientemente divulgada, quer na linha das chamadas “filósofas feministas”, quer na produção filosófica «tout court»” (2001: 293), destacando-se nesta última linha Hannah Arendt, Susan Langer, Simone Weil, Iris Murdoch, Mary Warnock, Maria Zambrano; na primeira linha destacam-se as pensadoras Simone de Beauvoir, Luce Irigaray, Sara Rudick,

Carol Gilligan, Gennneviève Lloyd, entre outras. Destaque-se, ainda, Victoria Camps no campo da ética e Vandana Shiva na defesa de uma perspetiva feminista do ecossistema.

De todas estas, iremos deter-nos em quatro – Hannah Arendt, Carol Gilligan, Victoria Camps e Vandana Shiva – na Parte III deste trabalho, pelas razões que especificaremos posteriormente, pelo que não desenvolveremos nesta parte do trabalho o seu pensamento.

PARTE II – ANÁLISE CRÍTICA DO PROGRAMA DE FILOSOFIA NUMA PERSPETIVA DE GÉNERO

O V PNI pretende reforçar a intervenção no domínio da educação, designadamente com a integração da temática da igualdade de género como um dos eixos estruturantes das orientações para a educação pré-escolar, ensino básico e secundário.¹⁶

¹⁶In: *V Plano nacional para a igualdade de género, cidadania e não-discriminação 2014 -2017*, in: Diário da República, 1.ª série, N.º 253, 31 de dezembro de 2013.

A disciplina de Filosofia desempenha um importante papel na educação das e dos jovens portugueses, fazendo parte da componente de formação geral de todos os cursos do ensino secundário, estimando-se que, em Portugal, de acordo com o consignado no Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto – que prevê a escolaridade obrigatória até ao 12º ano – passe a fazer parte da educação da totalidade das e dos jovens. Isso permite que Portugal responda de forma positiva às recomendações da UNESCO, nas quais foi solicitado aos diversos estados “a introdução ou o alargamento da formação filosófica a toda a educação secundária, considerando substantivo o vínculo entre Filosofia e Democracia, entre Filosofia e Cidadania” (Droit, R. P., 1995, apud Almeida, 2001: 6, 7), o que permitirá, entre outros aspetos, dotar cada jovem de uma maior capacidade crítica potenciadora do desenvolvimento de competências que lhe permitam desempenhar um papel mais ativo e responsável enquanto cidadã ou cidadão da comunidade onde se integra.

Ora, entendendo-se por cidadania “um conjunto de princípios que serve de base às conceções de justiça social. [...]um conjunto de propostas sobre como os indivíduos deveriam ter direitos e deveres políticos, civis e sociais para serem capazes de realizar plenamente o seu potencial humano” (Walby, 2004: 169) e sabendo-se que esses direitos não são iguais em todas as culturas e em todos os indivíduos, coloca-se a questão de saber se as mulheres têm o mesmo acesso à cidadania que os homens, ou seja: “A cidadania tem diferenças de género?”

Relativamente a essa questão, diretamente ligada com os conceitos de cidadania e de género, há dois aspetos fundamentais a merecer consideração, referidos por Teresa Alvarez Nunes (2007): a reciprocidade entre direitos e deveres e a indissociabilidade, na prática, entre direitos cívicos, políticos e sociais (Alvarez, 2007: 739). Se, durante muito tempo, a liberdade e a igualdade – valores que definem o sujeito político – estiveram vedadas às mulheres, hoje estão consignados na lei; portanto, “É na possibilidade de concretização do exercício desses direitos, por parte de homens e de mulheres, que surgem as dificuldades e se revela a desigualdade entre uns e outras.” (Alvarez, 2007: 739). A mesma autora refere, ainda, que “as práticas de cidadania se alicerçam na liberdade [...]. A livre participação exige poder de escolha [...]. Ser livre para escolher exige

a existência de capacidade individual, interior, de o fazer e a ausência daquilo que anula essa capacidade – a dominação.” (Alvarez, 2007: 741). Assim se infere, portanto, que o livre-arbítrio é incompatível com as limitações provenientes de relações de subordinação e/ou de submissão a normas e princípios vigentes numa sociedade, na maioria das vezes decorrentes de valores culturais assentes em preconceitos e estereótipos, nos quais o saber e o querer das mulheres não só não são tidos em conta, como também são desvalorizados apenas por pertencerem a indivíduos do sexo feminino. Parece ser esta (de)formação construída tacitamente pela sociedade que faz com que existam mulheres que não assumem os seus direitos legais por não os considerarem legítimos, uma vez que foram educadas de acordo com princípios e valores de submissão à figura masculina que contribui para que ela se secundarize a si própria e se reveja apenas como cuidadora dos outros, a cujos interesses e necessidades atribui a legitimidade que a si não concede, embora racionalmente possa reconhecê-la, explicando-se, deste modo, “a contradição entre direitos outorgados e direitos assumidos, entre legitimação socio-legal e legitimação subjetiva.” (Alvarez, 2007: 741); será precisamente daqui que emerge o conflito desenrolado entre “os termos em que se definem os direitos de cidadania, iguais para todos os elementos de uma mesma comunidade e o modelo de mulher” (Alvarez, 2007: 741) que, apesar de constituir metade dessa comunidade, assenta na construção de um modelo culturalmente diferente e que se mostra incapaz de respeitar as categorizações sociais em que se integra o grupo de indivíduos do sexo feminino.

É por esta razão que está reservado à educação e, também à disciplina de Filosofia, enquanto componente da formação geral dos/as jovens, um importante papel na aquisição de atitudes cívicas e de cidadania, na medida em que estas deverão ser uma interiorização enraizada em cada indivíduo, passando a fazer parte do seu modo habitual de ser e não existirem apenas como um conhecimento racional esporádico que se usa, à semelhança do uso que se faz de um objeto que habitualmente se guarda numa gaveta; deste modo, ao exercitarmos continuamente práticas de cidadania, adquirimos também o exercício da vivência da igualdade entre indivíduos no seio da sociedade, independentemente do sexo a que pertencem.

2.1 Finalidades do programa

O programa de Filosofia do ensino secundário, em vigor (Almeida et al, 2001), apresenta-nos cinco finalidades fundamentais, todas elas empenhadas em dotar as e os jovens de várias competências para uma cidadania ativa e responsável, de modo a:

- 1- “Proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica para a compreensão do caráter limitado e provisório dos nossos saberes e do valor da formação como um *continuum* da vida”.

(Almeida et al, 2001: 9)

Por esta razão, relevamos a importância do exercício pessoal da razão, fator que nos permite alcançar a liberdade de pensamento, fazendo com que, desse modo, os alunos e as alunas questionem a realidade, como se de uma maiêutica socrática se tratasse, levando-os/as a perceberem que a filosofia é, ou deverá ser, uma atitude de questionamento ativo da realidade, não se coadunando com uma acumulação passiva de conhecimentos que são transmitidos e assimilados. É preciso ainda que cada pessoa “[assuma como ponto de partida] os seus próprios conhecimentos e valores prévios para incorporar os novos elementos que a enriqueçam e corrigir os preconceitos e os julgamentos prévios”¹⁷ (Sabater, 2004: 15).

- 2- “Proporcionar situações orientadas para a formulação de um projeto de vida próprio, cívico e profissional, contribuindo para o aperfeiçoamento da análise crítica das convicções pessoais e para a construção de um diálogo próprio com uma realidade social em profundo processo de transformação”.

(Almeida et al, 2001: 9)

Tudo isto se direciona para o agir humano e para a problemática dos valores, levando-nos a reconhecer o caráter valorativo da nossa relação com o mundo e o vasto campo de possibilidades que podemos alcançar através da maneira como agimos. Ao mesmo tempo que nos remete para as repercussões que as mudanças sofridas pelas sociedades têm no projeto de vida próprio de cada indivíduo e que se manifesta no modo como interage com o mundo.

¹⁷ Tradução livre da autora. No original “Cada persona necessita partir de sus propios conocimientos y valores previos para incorporar los nuevos elementos que la enriquezcan y corregir los preconceptos y los prejuicios”, (Sabater, 2004: 15).

Encontramos, assim, presente neste programa, a necessidade de valorização de uma capacidade de reflexão e de crítica no interior de uma vida comunitária, o que se alcança na promoção e incentivo da prática de princípios inerentes à coeducação.

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

(Almeida et al, 2001: 10)

Os princípios da coeducação deverão ser o fundamento da promoção da igualdade, na medida em que nela reside a garantia de “uma real internalização da perspectiva de género ao nível da cultura organizacional, das práticas pedagógicas e das interações sociais.” (Menezes, 2005, citado por Alvarez, 2007:742).

Por essa razão, é “conveniente assinalar [...] que o sistema educativo adequue as suas propostas formativas às novas necessidades colocadas pela sociedade”¹⁸ (Sabater, 2004: 14) de que, mais uma vez, é exemplo a discussão sobre as questões de género.

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

(Almeida et al, 2001: 10)

Há que ter em conta que a experiência estética e, com ela o tema da arte, permite-nos a desconstrução de mecanismos que perpetuam as diferenças de género, considerando-se como um passo importante a introdução natural de uma iniciação à linguagem da imagem como defende Alario Trigueros (1997: 108).

Este trabalho de análise da obra de arte poderá pôr em evidência uma atitude de perpetuação histórica de imagens estereotipadas e, simultaneamente, desenvolver o sentido crítico dos e das jovens, evitando a aceitação acrítica de tudo o que lhes é

¹⁸ Tradução livre da autora. No original “Conviene señalar [...] que o sistema educativo adecue sus propuestas formativas a las nuevas necesidades demandadas por la sociedad”, (Sabater, 2004: 14).

oferecido como “artístico”, permitindo-lhes a identificação dos estereótipos que, com naturalidade, seriam passivamente assimilados como uma simples forma de arte (Alario Trigueros, 1997: 108, 109) e, na realidade, escondem em si uma mensagem que será assimilada pela consciência individual de cada um/a.

- 5- “Proporcionar mediações conducentes a uma tomada de posição sobre o sentido da existência, contribuindo para a compreensão da articulação constitutiva entre o ser humano e o mundo e da sua dinâmica temporal, assumindo a responsabilidade ecológica como valor e como exigência incontornável”.

(Almeida et al, 2001: 10)

Esta competência apresenta um valor de grande importância para nós na medida em que diz respeito a um problema do mundo contemporâneo, muito do agrado da classe discente, que começa a despertar a sua consciência no sentido da preservação da Natureza.

A responsabilidade perante o planeta Terra vem colocar-nos algumas exigências, entre elas, uma nova noção de cidadania ao exigir-nos que preservemos a possibilidade de uma vida saudável e digna às gerações futuras.

As finalidades referidas permitem-nos constatar que, em primeiro lugar, está reservado à disciplina de Filosofia no ensino secundário, um papel pluridimensional aglutinador de uma diversidade de aspetos da vida humana – desde a defesa de pontos de vista bem argumentados até à responsabilidade pela própria vida, vivida com dignidade e pelo respeito pela vida dos outros, assim como a responsabilidade pelo mundo enquanto palco da existência de toda a humanidade.

Por essa razão, esta disciplina não poderá descuidar o valor da educação para a cidadania que, por sua vez, se traduz, como recentemente foi explicitado através de linhas orientadoras emanadas da Direção-Geral da Educação (2013), “numa atitude e num comportamento, um modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (DGE, 2013: 1).

É assim que a educação para a cidadania deverá ter como objetivo fundamental “contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros,

com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo”¹⁹. Ora, se “A escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação, tais como: [...] a educação para a igualdade de género”²⁰, consideramos que a Filosofia, ao fazer parte da formação geral de toda a classe discente que frequenta os cursos científico-humanísticos do ensino secundário, não se poderá eximir do importante papel que lhe está reservado ao nível dessa dimensão. Também ao nível socio-afetivo, através do modo como apresenta os conteúdos do currículo e se relaciona e interage com os alunos e com as alunas, também é verdade que a disciplina de Filosofia é potenciadora de uma abordagem que valoriza a cidadania, os princípios e os valores éticos, dado esses temas/assuntos fazerem parte dos próprios conteúdos do seu programa.

Em segundo lugar, também a legislação em vigor, ao contemplar as questões de cidadania e género, mostra a importância que lhe está a ser atribuída a nível governamental; no *V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e não-discriminação 2014-2017*²¹, integrado no tema *Educação, Ciência e Cultura*, é proposto, entre outras recomendações, “Integrar a temática da igualdade de género como um dos eixos estruturantes de orientações para a educação pré-escolar, ensino básico e secundário”²²; o mesmo documento refere ainda que serão envolvidas as escolas na execução dessas medidas, defendendo como objetivo a “Inserção da temática da igualdade de género nas orientações curriculares”²³.

Então, considerando em primeiro lugar, as finalidades do currículo, e em segundo, as orientações emanadas do Ministério da Educação, iremos passar à análise dos objetivos do programa, a fim de considerarmos a viabilidade da integração de pensamento de filósofas na abordagem dos temas do programa.

¹⁹ In: *V Plano nacional para a igualdade de género, cidadania e não-discriminação 2014 -2017*, in Diário da República, 1.ª série, N.º 253, 31 de dezembro de 2013.

²⁰ *Idem.*

²¹ In Resolução do Conselho de Ministros nº 103/2013 de 31 de dezembro de 2013.

²² *Idem.*

²³ *Idem.*

2.2 Objetivos gerais do programa

Quanto aos objetivos gerais da disciplina, o programa apresenta-os integrados em três domínios amplos: o cognitivo, o das atitudes e dos valores e o das competências, métodos e instrumentos.

Relativamente ao primeiro domínio, os objetivos surgem sintetizados em dois grupos, sendo o primeiro constituído pelos que dizem respeito à apropriação progressiva das especificidades da Filosofia e o segundo pelos objetivos que dizem respeito ao reconhecimento do contributo específico desta disciplina “para o desenvolvimento de um pensamento informado, metódico e crítico e para a formação de uma consciência atenta, sensível e eticamente responsável” (Almeida et al, 2001: 10), pelo que pressupõe a aquisição de conhecimentos filosóficos e de meios e capacidades que permitam efetivar não só essa aquisição de saberes, como também compreender a importância que isso poderá ter na autonomia e na emancipação de cada jovem e, conseqüentemente, na responsabilização de cada um/a pelo futuro de todos/as.

No que se refere ao domínio das atitudes e dos valores, o programa objeto desta análise apresenta-nos também dois objetivos gerais, a saber: “Promover hábitos e atitudes fundamentais ao desenvolvimento cognitivo, pessoal e social” (Almeida et al, 2001: 11) e “Desenvolver um quadro coerente e fundamentado de valores” (Almeida et al, 2001: 11).

O programa apresenta três vastos subgrupos de objetivos no “domínio das competências, métodos e instrumentos” (Almeida et al, 2001: 11), que passamos a referir:

“Ampliar as competências básicas de discurso, informação, interpretação e comunicação” [...]; “Iniciar às competências específicas de problematização, conceptualização e argumentação” [...]; e “Iniciar às competências de análise e interpretação de textos e à composição filosófica”.

(Almeida et al, 2001: 11)

Será sobre estes objetivos que nos iremos deter.

2.2.1 Domínio cognitivo

2.2.1.1- Especificidades

A Filosofia apresenta, entre as suas especificidades, a ocupação com problemas para os quais ainda não foi encontrada uma resposta científica, socorrendo-se da reflexão como método de investigação e estudo dessas questões problemáticas criando, assim, as suas teorias ou pontos de vista sobre o tema/assunto em causa; dada a diversidade de teorias ou de opiniões sobre o mesmo problema, torna-se de enorme importância ser capaz de passar à defesa dos aspetos mais relevantes através de argumentos sólidos e, por isso, credíveis. Assim, a argumentação lógica constitui a “ferramenta” por excelência da atitude filosófica, pelo que os alunos e as alunas deverão começar por adquirir competências ao nível do discurso lógico-argumentativo e por “reconhecer o trabalho filosófico como atividade interpretativa e argumentativa” (Almeida et al, 2001: 10). O e a jovem deverão, ainda, começar por identificar os problemas que as várias ciências ainda não resolveram e como esses problemas, ao estarem presentes na vida humana, afetam o comportamento dos indivíduos de ambos os sexos, muitas vezes de forma diferente consoante seja homem ou mulher; deverão, igualmente, perceber que além dos clássicos problemas filosóficos assentes em crenças básicas, como o da existência de Deus e o da vida humana para lá da morte do corpo, muitos outros se colocam no dia-a-dia dos indivíduos como são exemplos a questão da legitimidade da eutanásia, se os animais têm direitos, ou se existe um pensamento com características realmente femininas, tanto em termos de conteúdo como de forma, ou se apenas há pensamento construído por indivíduos, independentemente do sexo a que pertencem.

Será construtivo – tanto do ponto de vista cognoscitivo, como do da sua formação enquanto indivíduos informados e conscientes dos reais problemas do seu tempo – que os alunos e as alunas identifiquem a racionalidade filosófica, distinguindo-a de outros tipos de racionalidade, especialmente da científica e aceitem o papel da Filosofia como espaço de reflexão interdisciplinar, situando os problemas filosóficos no seu contexto histórico-cultural, inseridos em diferentes áreas de reflexão, de que poderá ser um exemplo compreender a razão por que ao longo da História do pensamento, as mulheres

têm permanecido invisíveis, assunto este que já começa a inquietar alguns e algumas jovens.

2.2.1.2- Contributos

O segundo objetivo do domínio cognitivo, atrás referido e que tem a ver com o contributo que esta disciplina poderá dar ao desenvolvimento do pensamento individual, torna-se crucial na medida em que pretende levar os e as jovens a darem-se conta do papel que a Filosofia assume no desenvolvimento e aceitação de um pensamento informado, metódico e crítico, levando cada um e cada uma a pensar por si, de forma ativa, em detrimento de uma aceitação passiva das ideias que lhes são transmitidas como se fossem pessoas destituídas da capacidade de pensar, questionar e debater a realidade que está ao seu redor. É importante analisar criticamente e desconstruir muitos dos estereótipos ainda presentes na sociedade e na cultura atuais.

Pretende-se assim que, com naturalidade, as novas representações sociais, neste caso, as que dizem respeito às questões de género – podendo, no entanto, aplicar-se a quaisquer outras – passem a fazer parte da linguagem de todos os indivíduos, desde cedo e, conseqüentemente, a longo e a médio prazo, se alarguem a todos os setores da sociedade, cumprindo-se as diretiva da comissão europeia que dizem respeito a várias áreas de intervenção, entre elas a eliminação dos estereótipos de género.

A “formação de uma consciência atenta, sensível e eticamente responsável” (Almeida et al, 2001: 10) preconizada nos objetivos do atual programa de Filosofia do ensino secundário, terá de ter por base a autonomia e a conseqüente responsabilidade daí emergente na emancipação do pensamento individual. Tudo isto passará, sem dúvida, pela aquisição de “ferramentas” de trabalho capazes de permitirem uma abordagem não apenas cognitiva, mas também concetual e metodológica que permita o desenvolvimento do trabalho filosófico e, simultaneamente, se aplique também a outras disciplinas e outros saberes. No entanto, para se compreender os problemas e os desafios que “se colocam às sociedades contemporâneas nos domínios da ação, dos valores, da ciência e da técnica” (Idem: 10), teremos que entender essas mesmas sociedades como um conjunto de homens e de mulheres com características próprias e específicas que se

completam e/ou complementam entre si, de modo a não deixarmos de fora o querer, o saber e o sentir de metade da humanidade que as constitui, metade essa identificada com as mulheres.

Assim, para o desenvolvimento de um pensamento autónomo e emancipado é preciso que os saberes parcelares de cada um dos grupos sociais, incluindo os grupos mais esquecidos, neste caso específico o grupo das mulheres, seja progressivamente integrado como forma válida e por direito próprio como fazendo parte do saber global da humanidade, podendo alcançar-se esse nível de autonomia pessoal, dando a conhecer os contributos específicos dados pelos homens e pelas mulheres na evolução das diversas sociedades e culturas (Sabater, 2004: 16), de modo a:

“valorizar criticamente os modelos estereotipados, que se têm adjudicado às mulheres e aos homens na cultura, pintura, literatura, filosofia, etc; comprovar o desigual acesso dos distintos sexos à educação, ao trabalho produtivo, ao poder e à ciência; refletir sobre o valor e a importância do afeto, a tolerância equilibrada e a compreensão mútua como base das relações interpessoais”²⁴

(Sabater, 2004: 16).

A partir destes conteúdos parece ser possível, por um lado, analisar a questão da igualdade e dos deveres de todos os seres humanos e, por outro, dar conta da riqueza que se encontra na diversidade, pontos-chave para a elaboração de um modelo integral e coeducativo (Idem: 16). Como a este propósito refere Teresa Alvarez, é necessário considerar a diversidade de características específicas dos indivíduos dos dois sexos, enriquecedoras da humanidade e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento, uma vez que se não o fizermos, estaremos a excluir metade dessa diversidade (Alvarez, 2007: 740).

²⁴ Tradução livre da autora. No original “(...) valorar críticamente los modelos estereotipados que se han adjudicado a las mujeres y a los hombres en la cultura, pintura, literatura, filosofía, etcétera; comprobar el desigual acceso de los distintos sexos a la educación, al trabajo productivo, al poder y a la ciencia; reflexionar sobre el valor y la importancia del afecto, la tolerancia, la cooperación equilibrada y la comprensión mutua com base de las relaciones interpersonales”, (Sabater, 2004: 16).

2.2.2 Domínio das atitudes e dos valores

Hábitos e atitudes

Começando pela análise dos aspetos que especificam o primeiro destes objetivos – promover hábitos e atitudes fundamentais ao desenvolvimento cognitivo, pessoal e social – consideramos que a par de uma atitude que se deseja autónoma relativamente ao estudo e ao trabalho, é necessário fomentar e desenvolver uma atitude cívica “perante a informação e os saberes transmitidos” (Almeida et al, 2001: 10) que leve cada jovem a uma inquietação constante relativamente aos conhecimentos que adquire, assumindo uma atitude de contestação saudável e construtiva desses saberes e se afaste da passividade e indolência com que recebe os ensinamentos que lhe são transmitidos, Ora, isso parecerá ser benéfico para qualquer jovem se paralelamente desenvolver atitudes não só de curiosidade, mas, sobretudo, de “honestidade e de rigor intelectuais” (Almeida et al, 2001: 10), o que certamente passa por dar uma interpretação conveniente e adequada ao que é do âmbito do masculino e ao que é do âmbito do feminino sem confundir este último com o “falso neutro” (Barreno, 1985) a que normalmente está associado. Igualmente, deverá haver e ser manifestado de modo claro e sem equívocos “o respeito pelas convicções e atitudes dos outros, descobrindo as razões dos que pensam de modo distinto” (Almeida et al, 2001: 10), sem que exista uma hipotética fundamentação apoiada no clássico argumento, já referido anteriormente, do “ser considerado normal ou natural”, dado que o mesmo não deixa, em si, de ser falacioso, como vimos anteriormente ao fazermos referência à “Medicina filosófica” praticada no século XVIII.

Um outro obstáculo à promoção de atitudes conducentes ao desenvolvimento humano, referido no programa e que a disciplina de Filosofia deverá esforçar-se por ajudar a ultrapassar, é o comodismo da indiferença quando falta a coragem de assumir posições pessoais distintas da norma vigente na sociedade em que nos integramos, o que nos leva a calar, mesmo em situações de declarada violência relativamente a temas e assuntos – de que, mais uma vez, destacamos as questões de género – com receio de segregação por parte da maioria que pensa de modo diferente.

Por tudo isto, é preciso cultivar atitudes solidárias perante os problemas da sociedade, participando ativamente na vida da comunidade, contrariando deste modo, um certo individualismo tão característico da nossa época e que a filósofa Vitoria Camps analisa na sua obra *Paradoxos do Individualismo*, definindo-o como “atomização, fechamento na esfera privada e desafeto em relação ao público. E com isso a democracia vê-se ameaçada nas suas bases” (Camps, 1996: 17), pelo que se queremos viver numa sociedade assente em princípios éticos e valores promotores da igualdade, da justiça social e da solidariedade, teremos de fomentar a inter-relação entre os indivíduos que a constituem e isso inclui um *são* convívio entre homens e mulheres, assente no respeito pela dignidade da pessoa humana. É preciso, como Teresa Alvarez propõe, uma reflexão “sobre as condições subjectivas e as condições objectivas de que gozam os homens e as mulheres para a concretização do exercício dos seus direitos cívicos, políticos e sociais” (Alvarez, 2007: 737), pelo que não se deve desperdiçar o papel que cabe à educação nesse processo, de maneira a evitar a enorme discrepância existente entre a nossa identidade, isto é, entre o que somos enquanto pessoas e o que “nos define enquanto cidadãos e cidadãos” (Alvarez, 2007: 737), razão pela qual se torna imperioso promover uma cultura de igualdade entre homens e mulheres tendo em conta não apenas as diferenças associadas ao sexo biológico mas, especialmente, as diferenças decorrentes da forma como a sociedade vê e trata cada um dos sexos, ou seja, a desigualdade de género (CIDM, 1999:13 citado por Alvarez, 2007:738).

Valores

Quanto ao segundo objetivo no campo em análise – Desenvolver um quadro coerente e fundamentado de valores – pretende-se que, com este programa, tanto os jovens como as jovens possam reconhecer “distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração” (Almeida et al, 2001: 11), numa atitude de recetividade ao que ainda não foi descoberto por si próprios/as, em vez de se fecharem no quadro de valores vigente na sociedade e na cultura onde se integram, à maneira dos prisioneiros que se encontravam no interior da caverna, confundindo sombras com realidade, conforme é relatado por Platão no VII livro da *República* (514a-517c) e reconheçam e respeitem os

critérios que presidem aos valores dos outros grupos diferentes do seu, desenvolvendo “uma sensibilidade ética, estética, social e política” (Almeida et al, 2001: 11), comprometendo-se “na compreensão crítica do outro, no respeito pelos seus sentimentos, ideias e comportamentos” (Almeida et al, 2001: 11), uma vez que se trata de algo essencial à cidadania ativa e participada de cada indivíduo.

Ainda no âmbito das atitudes e dos valores, “o exercício da cidadania” ocupa um lugar relevante, na medida em que ninguém se deverá eximir do papel que lhe está reservado na esfera pública, desempenhando-o de forma informada e participativa, sobretudo assumindo os seus pontos de vista e defendendo os seus ideais relativamente aos problemas de interesse público, nacionais e internacionais (Almeida et al, 2001: 11). Também cada um e cada uma deverá “Desenvolver a consciência do significado ético e da importância política dos direitos humanos”(Almeida et al, 2001: 11), bem como “Desenvolver a consciência crítica dos desafios culturais decorrentes da nossa integração numa sociedade cada vez mais marcada pela globalização” (Almeida et al, 2001: 11), encarando os padrões culturais específicos das outras sociedades como um fator de enriquecimento cultural de si enquanto indivíduo e da sua própria sociedade, atribuindo-lhe o valor que lhe é devido e não assuma uma atitude de subvalorização dos mesmos.

2.2.3 Domínio das competências, métodos e instrumentos

Discurso, interpretação e comunicação

Este grupo enuncia objetivos, especialmente de natureza técnica que visam, sobretudo, constituírem-se como ferramentas e meios que facilitem o exercício da atividade filosófica, permitindo, em primeiro lugar, a apreensão e a apropriação de novos saberes decorrentes de uma atitude reflexiva e crítica sobre a realidade e a sua transmissão, uma vez que a atividade filosófica é essencialmente uma atitude de partilha, quer de saberes, quer de opiniões, pontos de vista ou teorias, através de discussões e/ou de debates de forma clara, fundamentada e com coerência lógica.

Problematização, concetualização e argumentação

O segundo grupo propõe que os alunos e as alunas tomem consciência que a reflexão filosófica emerge da análise de problemas para os quais ainda não existe uma

solução ou resposta científica e, por isso, podem encontrar várias formas ou modos de responder, em vez de uma única resposta objetiva e universal. Daí ser necessário recorrer a mais do que uma teoria a fim de tentar explicar a questão problemática, devendo fazê-lo de forma aprofundada e crítica, explorando o problema até à raiz, de modo a que a solução encontrada não fique a pairar na superficialidade do assunto, ou nas evidências do senso comum, mas antes o aprofunde numa busca da sua causa última.

O programa sugere ainda que para cada tema se identifique o problema que está na sua origem e que deverá ser objeto de questionamento filosófico e, conseqüentemente, se clarifiquem os conceitos que lhes subjazem, com recurso a exemplos, a definições, a explicações simbólicas e etimológicas (Almeida et al, 2001: 11), entre outras, bem como se recorra aos conceitos operatórios transversais da Filosofia (Almeida et al, 2001: 11); sugere, ainda, que se proceda à identificação e clarificação dos conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos no programa e que “se [desenvolvam] atividades de análise e confronto de argumentos” (Almeida et al, 2001: 11), ainda que tenham que ver com temas/assuntos transversais ao currículo. É na confrontação de perspetivas diferentes que, necessariamente, encontramos não só uma forma de enriquecer as nossas perspetivas como de despertar para uma nova visão da realidade diferente da nossa.

Análise e interpretação de textos

No que diz respeito ao terceiro grupo de objetivos neste último domínio, é proposta uma iniciação à análise e à interpretação de textos com recurso à sua «desconstrução», para depois, numa analogia com a metodologia cartesiana, proceder de modo a “Analisar a estrutura lógica-argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo, explorando possíveis objeções e refutações” (Almeida et al, 2001: 12). De forma a desenvolver uma atitude crítica, autónoma e responsável, é fundamental que se confrontem textos e teorias com outros alternativos e em confronto e se redijam “composições de análise e de interpretação de textos que incidam sobre temas/problemas do programa efetivamente desenvolvidos nas aulas” (Almeida et al, 2001: 11).

2.4- Conteúdos do programa

No que se refere a conteúdos, o programa de filosofia do 10º ano começa com uma abordagem introdutória – Unidade I – ao que se poderá entender por Filosofia e por filosofar, na qual também são exemplificados alguns dos problemas sobre os quais o conhecimento filosófico se debruça. Contudo, coloca o enfoque na Unidade II – A ação humana e os valores, apresentando-se esta unidade didática dividida nas quatro rubricas seguintes:

- 1- *A ação humana – análise e compreensão do agir*, que analisa a especificidade e a complexidade humanas do agir e propõe uma “reflexão sobre o problema mais abrangente do determinismo e liberdade da ação” (Almeida et al, 2001: 26), onde são reconhecidas e discutidas algumas das suas condicionantes, tanto de natureza físico-biológica, como de natureza histórico-cultural.

Consideramos ser possível a integração de outras condicionantes de que destacamos o espaço e o tempo. O primeiro permite-nos uma abordagem em termos de público e de privado, conceitos diretamente ligados com a problemática de género, uma vez que parece ser no domínio do espaço privado que se desenrola toda a ação que não faz parte da história da humanidade, mas que supostamente lhe garante as condições para a sua efetivação. O tempo porque nos permite uma análise do agir humano em termos de como é diferentemente ocupado pelos indivíduos de ambos os sexos.

- 2- *Os valores – Análise e compreensão da experiência valorativa*, que incide na temática dos valores começando por destacar a natureza da nossa relação com o mundo à luz de preferências e valores, propondo, de seguida, uma análise da questão dos critérios valorativos e terminando com uma reflexão sobre a necessidade e a importância de um diálogo intercultural.

Nesta rubrica é questionável o papel que as culturas têm na construção de normas morais e padrões de comportamento e o papel dos critérios subjacentes à sua

valorização. Relevamos, também, a importância que os preconceitos e os estereótipos de género assumem na valoração da realidade.

3- *Dimensões da ação humana e dos valores*, rubrica na qual é dado relevo a três dessas grandes dimensões:

3.1 *A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial*, cujo percurso oficialmente proposto, inclui quatro subtemas:

3.1.1- *Intenção ética e norma moral*, onde é feita a distinção entre os conceitos de “moral e ética, intenção e norma”;

3.1.2- *A dimensão pessoal e social da ética – o si mesmo, o outro e as instituições*, onde é proposta a “compreensão da indissociabilidade da relação consigo mesmo, com os outros e com as instituições no agir ético” (Almeida et al, 2001: 26);

3.1.3- *A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas*, que será especificado mais à frente, dado ser o tema sobre o qual irá incidir este trabalho.

3.1.4- *Ética, direito e política*, que propõe uma “análise do direito e da política, enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial.

3.2- *A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética*: nesta rubrica será questionada a natureza do juízo estético e o conceito de arte e proposta uma reflexão sobre a multidimensionalidade da obra de arte.

3.3- *A dimensão religiosa – análise e compreensão da experiência religiosa*: o programa propõe a possibilidade de se analisar “a religião como resposta à questão sobre o sentido da existência”(Almeida et al, 2001: 26), as dimensões das religiões e a relação entre razão e fé.

4- *Temas/Problemas do mundo contemporâneo*, onde se propõe que cada docente opte por um tema, abordando-o de múltiplos modos e apresente atividades com vista ao desenvolvimento das competências básicas de cada aluna ou aluno.

O tema a que este programa de Filosofia de 10º ano dá maior relevância é a dimensão ético-política da ação humana, atribuindo-lhe quase o dobro do número de aulas proposto para cada uma das outras duas dimensões, pelo que será também sobre esta rubrica que nos iremos deter, especialmente sobre o tema 3.1.3- *A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas* por tratar detalhadamente não só temas, mas dois autores específicos. Neste ponto, o currículo prescrito propõe “o questionamento da fundamentação da moral e dos critérios de apreciação da moralidade dos atos humanos” (Almeida et al, 2001: 27) e ainda uma “análise comparativa e o confronto de duas perspetivas clássicas, ou de duas contemporâneas, ou de uma clássica e uma contemporânea” (Almeida et al, 2001: 27), tendo os autores e as autoras dos diversos manuais desta disciplina – manuais criados de acordo com as orientações emanadas pelo Ministério da Educação e que constituem este programa em análise – optado, invariavelmente, pelas perspetivas éticas de Emmanuel Kant (séc. XVIII) e de John Stuart-Mill (séc. XIX), pelo que têm sido estas teorias a fazer parte, quer dos currículos “em ação” e “realizado” e respetiva avaliação interna, quer como objeto de avaliação externa através de provas intermédias e de exames nacionais. Apesar de não encontrarmos, no programa analisado, obrigatoriedade legal no seguimento dos dois autores propostos, consideramos que as razões evocadas são suficientes para continuarmos a atribuir relevância a estes dois autores na abordagem desta rubrica, pelo que nos iremos deter sobre ambos, embora complementando as suas perspetivas com outra que privilegie o relacionamento entre pessoas, não as percecionando como seres despersonalizados e puramente racionais, em que o agir de um deverá, necessariamente, ser igual ao do outro indivíduo, mas antes na sua diversidade e autonomia. Dada a relevância atribuída a esta rubrica, será sobre ela que o presente trabalho terá maior incidência.

A fim de fundamentarmos o valor que atribuímos a esta complementaridade de perspetivas éticas, iremos apresentar, de seguida, um exemplo ilustrativo de análise de um tema dessa rubrica, onde as questões levantadas numa aula, pelos alunos e pelas alunas, remetem para um modelo de ética centrado em valores como a solidariedade e o relacionamento interpessoal.

2.4 Análise crítica de uma rubrica do programa de Filosofia

Numa aula em que o tema planificado se inseria no ponto 3.1.3, referido anteriormente, foi pedido aos alunos e às alunas que prestassem atenção ao seguinte caso imaginado, de modo a analisarem os dilemas morais aí presentes:

“O Presidente de uma Organização Não Governamental (ONG) empenhada na erradicação da fome em vários países do mundo recebe a notícia que um seu amigo, enfermeiro, ficou refém enquanto fazia voluntariado na Guerra da Coreia.

Então, resolve ajudar o amigo enfermeiro, contactando um eminente advogado para proceder às negociações em prol da sua libertação; no entanto, os honorários que este pede são muito elevados e a única solução que lhe ocorre é usar o dinheiro dos donativos recolhidos; tentaria repor o dinheiro em breve e, assim, ninguém ficaria a saber que usara indevidamente o dinheiro que lhe fora confiado. Vive intensamente este conflito interno sem saber como resolve-lo, acabando, finalmente, por decidir usar o dinheiro da organização para pagar ao advogado a fim de libertar o seu amigo.

No entanto, vários jornalistas que se encontravam no terreno tomam conhecimento do caso e questionam-se sobre o que deverão fazer, vivendo também eles um dilema:

- Devem publicar a notícia a fim de não pactuarem com um crime de uso indevido de dinheiro ou de abuso de poder, alertando as pessoas para o facto de não se poder confiar em ONG.s?

- Não devem publicar o caso uma vez que o presidente da ONG tem a intenção de repor o dinheiro daí a alguns dias, podendo o enfermeiro ajudar ainda a salvar muitas pessoas ao ser libertado?

Após a identificação do primeiro dilema: ajudar um amigo em apuros, ou trair a confiança que depositaram em si quando o nomearam para o cargo, perguntou-se aos alunos e às alunas como resolveriam a situação, se estivessem no lugar do Presidente da referida ONG.

Num segundo momento, a turma foi questionada no âmbito do segundo dilema: deve-se cumprir o dever profissional de informar o público, ou omitir a verdade e ajudar a salvar uma vida humana?

Na discussão que se gerou a partir destes dilemas, surgiram inúmeras opiniões: enquanto alguns alunos e alunas consideravam que o Presidente da ONG deveria ter pedido um empréstimo bancário para resgatar o amigo enfermeiro, outros achavam que se ele não fosse amigo do enfermeiro, não teria agido do mesmo modo recusando-se a desviar os fundos da organização; houve também quem considerasse que o Presidente poderia explicar a situação ao advogado para este não levar tão caro e ter pena do refém ou permitir que lhe pagassem em prestações ou mais tarde quando juntasse o valor necessário. Relativamente ao segundo dilema, na opinião de alguns, e de algumas, os jornalistas deveriam ficar calados porque também poderiam vir a correr algum perigo de vida na guerra e o enfermeiro poderia tratá-los, o que não aconteceria se estivesse preso; também defenderam que deveria ser dado um prazo ao responsável pela ONG para ele repor o dinheiro e se ao fim de uma semana não o tivesse feito, então dariam a notícia, ou talvez lhe concedessem uma segunda oportunidade se a razão evocada para não cumprir não dependesse dele; houve ainda quem defendesse que deveriam investigar o carácter do presidente da ONG para saberem se podiam confiar nele; em outras opiniões foi referido que, se publicassem a notícia, as pessoas deixariam de confiar em ONG.s, prejudicando assim quem beneficiava dos apoios concedidos pelas organizações de solidariedade social. Ora, inicialmente, esta diversidade de opiniões levou-nos a concluir que ainda havia alguma imaturidade no pensamento da faixa etária dos 15 anos – aquela onde se integra, maioritariamente, o grupo de discentes do 10º ano de escolaridade – pelo que considerámos esta primeira aula de abordagem do tema pouco produtiva em termos dos objetivos que se pretendia alcançar. Saliente-se que estas tomadas de posição catalogadas *a priori* como imaturas, acabaram por, mais tarde, revestirem um outro sentido, como adiante será explicitado.

O principal objetivo que tivéramos em mente, ao planificar o tema recorrendo a esta situação imaginária da qual constavam os dois dilemas referidos, seria provocar um debate de ideias que permitisse posteriormente introduzir as duas teorias éticas recomendadas no programa da disciplina e presentes em manuais e em documentos oficiais da disciplina de Filosofia: a teoria deontológica de Emmanuel Kant e a teoria utilitarista de John Stuart-Mill.

2.4.1 Uma resposta na perspectiva da ética deontológica

Na sua teoria, Kant investiga a natureza da ação moral, respondendo à questão: O que é uma ação moral, ou seja, uma boa ação? Existirá no homem algo bom em si mesmo, algo absolutamente bom, a partir do qual possamos fundamentar a moralidade?

A esta questão, o autor responde com a constatação de que nenhuma das qualidades humanas pode ser considerada boa em si mesma; todas as virtudes são coisas boas e desejáveis, mas podem ser prejudiciais dependendo do uso que a vontade delas fizer. Por exemplo, a coragem é uma coisa boa se um indivíduo se atirar ao mar para salvar uma pessoa que se está a afogar, mas será uma coisa má se ele pegar numa pistola e disparar sobre outra pessoa matando-a. Também a justiça será algo de bom se for aplicada de acordo com a lei; no entanto, será algo mau se o sujeito fizer justiça pelas suas próprias mãos. Kant deixa claro que:

“A boa vontade não é boa por aquilo que se promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-somente pelo querer, isto é, em si mesma, e, considerada em si mesma, deve ser avaliada em grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação”.

(Kant, 1785, 1995: 32)

Dado que nenhuma qualidade será boa se a vontade não for ela mesma boa, a forma de evitar o mau uso dessas qualidades seria as pessoas que as possuem terem uma boa vontade, ou seja, uma vontade que age por dever e não apenas uma vontade em conformidade com o dever, que sendo igualmente correta do ponto de vista legal, não o é do ponto de vista da moral uma vez que a moralidade de uma ação não é determinada pela finalidade ou pelo propósito a atingir, mas pela intenção que a originou, tal como o próprio filósofo refere:

“Uma acção praticada por dever tem o seu valor moral, não no propósito que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina; não depende, portanto, da realidade do objecto da acção, mas somente do princípio do querer, segundo o qual a acção, abstraindo de todos os objectos da faculdade de desejar, foi praticada”.

(Kant, 1785, 1995: 37)

Por esse motivo, surge o problema de muitas vezes o que queremos não coincidir com o que devemos fazer, pelo que a razão prática – razão dirigida para a ação, para o agir – atua segundo imperativos categóricos que para Kant são princípios, fórmulas ou leis

que expressam a noção de dever ser, exercendo pressão sobre a razão. O imperativo categórico é, portanto, um único princípio enunciado, na sua primeira fórmula, do seguinte modo: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.” (Kant, 1785, 1995: 59). De acordo com Kant, este é o único critério válido que devemos seguir para decidir se um ato é ou não moralmente permissível.

Então, se voltarmos ao caso do Presidente da ONG e aplicarmos a máxima de Kant seguindo o princípio de ação referido, teremos de formular a seguinte questão:

- Pode alguém usar dinheiro que não lhe pertence para aplicar em fins diferentes daqueles a que esse dinheiro se destina em benefício de um amigo?

Ora, a resposta parece-nos ser claramente negativa, o que nos leva a concluir que de acordo com a teoria deontológica de Kant o Presidente da ONG não agiu de forma moralmente correta, uma vez que a sua intenção foi ajudar e, eventualmente, salvar um amigo; ele agiu em conformidade com o dever da amizade, da solidariedade, mas não por puro respeito pelo dever.

Relativamente ao segundo dilema, que pretende avaliar a forma moralmente correta como os jornalistas deveriam agir: tornar público que aquele sujeito, de quem se esperava um comportamento exemplar, tinha-se apropriado de dinheiro que não lhe pertencia para beneficiar um amigo, ou ignorar o caso, tendo em conta que esse amigo poderia vir a ser uma pessoa útil no campo de guerra, teremos de aplicar também a mesma máxima de Kant, formulando a seguinte questão, a fim de se tentar universalizar o princípio da ação projetada:

- Um ou uma jornalista deverá omitir a verdade quando esta puder prejudicar pessoas que lhe possam vir a ser úteis no futuro?

Ora, aplicando a fórmula do imperativo categórico no seu primeiro princípio de ação, parece-nos não restarem muitas dúvidas que os e as profissionais de comunicação deveriam praticar o dever de informar, sem serem influenciados por qualquer inclinação sensível, pois dizer a verdade é sempre um dever que deve ser praticado.

É precisamente neste ponto que se levantam algumas vozes de jovens perguntando: Onde está o mal de se agir por amizade e por solidariedade? O que pode haver de errado com as pessoas que se preocupam com outras pessoas concretas?

De acordo com a teoria de Kant, a resposta parece ser óbvia: a intenção com que agem é praticada por interesses específicos e pessoais e não apenas por respeito ao dever. Nesta perspectiva, a moralidade reduz-se à intenção com que se age, ou seja, abstrai a ação de todo o contexto que a envolve, tal como é referido pelo filósofo: “quando se fala de valor moral, não é das acções visíveis que se trata, mas dos seus princípios íntimos que se não vêem” (Kant, 1785, 1995: 46).

De acordo com esta perspectiva, parece-nos legítimo afirmar que, relativamente ao primeiro dilema em análise, não nos é possível encontrar uma resposta inequívoca e clara que nos diga qual seria a forma moralmente correta, segundo a ética kantiana, de o Presidente da ONG agir, pois se por um lado tinha o dever de ajudar o seu amigo, por outro tinha o dever de não usar indevidamente o dinheiro que lhe tinha sido confiado.

Do mesmo modo, também a classe jornalística, apesar de ter a obrigação de noticiar a verdade, também tem o dever de não usar outros indivíduos para atingir os seus fins, neste caso, revelar o ato praticado pelo responsável pela organização de solidariedade social, apenas para poder construir notícias do interesse do público consumidor, sem se preocupar com os riscos que o enfermeiro corria se permanecesse refém. Aplicando o princípio prático da moral de Kant: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (Kant, 1785, 1995: 66), se os jornalistas tornassem o caso público, também não estariam a agir de forma moralmente correta, dado que estariam a usar o enfermeiro não como uma pessoa que lhes deveria merecer respeito e consideração, mas como um meio para atingirem um fim meramente egoísta e isso, de acordo com o princípio enunciado anteriormente, nada teria a ver com a moral.

A ética deontológica de Kant, sendo uma ética formal, não tem em conta as circunstâncias que envolvem as ações, pressupondo que todas as pessoas considerariam o mesmo quando se trata de universalizar normas de ação, dado que coloca no centro da

moralidade a intenção do agente ao considerar que “todos os conceitos morais têm a sua sede e origem completamente *a priori* na razão” (Kant, 1785, 1995: 50) e ainda que é “nesta pureza da sua origem [que] reside a sua dignidade para nos servirem de princípios práticos supremos; que cada vez que lhes acrescentemos qualquer coisa de empírico diminuimos em igual medida a sua pura influência e o valor ilimitado das acções” (Idem: 50), dado que sempre que cada pessoa coloca de parte os seus interesses, estará a pensar como qualquer outra que também o faça, adotando, assim, uma perspetiva universal.

Se um dos grandes objetivos de Kant foi a construção da paz entre todos os indivíduos e só agindo por dever é possível que cada homem ou cada mulher se abstraia de tudo o que possa ser único em si, como os interesses e os desejos, os sentimentos e as emoções, então, só despojando o indivíduo concreto dessas “camadas” que o formam, será possível alcançar um ponto único e idêntico em todos os seres humanos que permita a universalização do mundo. No entanto, apesar da teoria de Kant ocupar um lugar de destaque na ética ocidental, na medida em que se trata de uma ética isenta de qualquer interesse próprio, fundamentada exclusivamente na prática do dever por puro respeito ao dever, a perspetiva ética kantiana “só nos oferece um enquadramento que revela a estrutura dos juízos morais sem ajudar em nada os que estão perante tomadas de decisão morais efetivas. Dá pouca ajuda às pessoas que tentam decidir o que devem fazer” (Warburten, 1998: 77), pelo que nos parece ser útil complementá-la com outras perspetivas que incluam o indivíduo enquanto ser que vive e se realiza no contacto e na interação com os outros indivíduos.

2.4.2 Uma resposta na perspetiva da ética utilitarista

A teoria ética de John Stuart-Mill, conhecida como Utilitarismo, integra-se no grupo das éticas materiais, preocupadas com o conteúdo das ações e busca os fundamentos da moralidade não na razão, mas na experiência humana; trata-se de uma ética que se caracteriza pelo esforço em alcançar a máxima felicidade para o maior número possível de pessoas, o que para ser viável exige que o sujeito respeite o critério da utilidade, valorizando, assim, o que é útil para a maioria de modo a que a decisão de agir tenha em consideração as consequências que resultem dessa ação praticada. Assim,

segundo o critério da ética utilitarista de Stuart-Mill, “as ações são boas (*right*) ou más (*wrong*) na medida em que tendem a aumentar a felicidade, ou a produzir o contrário da felicidade. Por felicidade entendemos o prazer e a ausência de dor; por infelicidade, a dor e a privação do prazer” (Stuart-Mill, 1861, 2004: 73), devendo o agente considerar a ação e o seu resultado por si mesmos, com imparcialidade, a fim de decidir se as consequências desse ato tornaram feliz o maior número possível de pessoas.

Deste modo, sendo o valor moral de uma ação avaliado pelas suas consequências ou pelos seus resultados objetivos, trata-se de uma teoria consequencialista, não sendo a intenção decisiva, pois salvar uma pessoa é sempre um ato bom, independentemente da intenção do sujeito que a salva, contrariamente à perspectiva ética de Kant que se refere ao agente que pratica a ação e não à ação em si.

Aplicando o princípio enunciado nesta perspectiva ética, à análise do primeiro dilema apresentado, o Presidente da ONG para tomar uma decisão – ajudar um amigo usando indevidamente dinheiro que não lhe pertencia e de que apenas era guardião, ou ser infiel às suas obrigações de guardião desse dinheiro usando-o em proveito de um amigo em apuros – deveria equacionar qual das opções produziria maior felicidade ao maior número de pessoas em geral e não a si próprio, dado que esta perspectiva ética, como vimos, põe em primeiro lugar o interesse da maioria, distanciando-se de uma análise que apenas considere a defesa de um interesse individual, uma vez que “este ideal não é a máxima felicidade do próprio agente, mas a máxima quantidade de felicidade totalizada” (Stuart-Mill, 1861, 2004: 80).

Ora, considerando que uma ação boa é a que é mais útil, ou seja, a que produz maior felicidade global ou, dadas as circunstâncias, menos infelicidade, então não seria fácil ao Presidente da ONG decidir, dado que na sua deliberação teria de ter em conta a utilidade decorrente das consequências prováveis da ação e “habitualmente é extremamente difícil, se não mesmo impossível, prever os resultados possíveis de uma acção específica” (Warburten, 1998: 80, 81). Neste caso teríamos de prever o número de pessoas que eventualmente ficariam felizes ou sentiriam prazer se viessem a precisar de ser tratadas pelo enfermeiro e o número de pessoas que ficariam indignadas ou sofreriam por saber que os seus donativos foram desviados dos fins para que foram doados. Nos

casos em que não é possível produzir felicidade ou prazer, devemos tentar reduzir a infelicidade, o que neste caso seria perceber quantas pessoas ficariam menos infelizes considerando cada uma das opções adiadas.

No que diz respeito ao segundo dilema em que se questiona qual a atitude correta que deveria ser tomada pelos e pelas jornalistas – cumprirem o seu dever de noticiarem a verdade, tornando público que o Presidente da ONG usou indevidamente dinheiro para ajudar um amigo ou não noticiarem o caso a fim de salvaguardarem a vida do enfermeiro – se aplicarmos o mesmo princípio utilitarista que afirma que uma ação deve ser realizada se dela resultar a máxima felicidade para as pessoas ou partes que por ela são afetadas, teríamos de calcular o número de pessoas que ficariam infelizes ao tomarem conhecimento do uso indevido dos seus donativos e o número de pessoas que sentiriam prazer ao saber que fora salva a vida de uma pessoa útil à sociedade. Parece-nos ser esse o modo como a ação seria avaliada, uma vez que para um utilitarista não há ações intrinsecamente boas, antes afirmando que as ações são moralmente corretas ou incorretas conforme as consequências que dela resultem, uma vez que considera que não há deveres morais absolutos que devam ser respeitados em todas as circunstâncias.

No entanto, não poderíamos reduzir esta questão a termos quantitativos, uma vez que:

“Podemos, sem beliscar minimamente o princípio da utilidade, reconhecer que algumas espécies de prazeres são mais desejáveis e valiosas do que outras. Se, na apreciação de todas as outras coisas, são levadas em consideração tanto a quantidade, como a qualidade, não faria sentido que, na esfera dos prazeres, só encontrássemos em linha de conta a quantidade”.

(Stuart-Mill, 1861, 2004: 75)

No caso de adotarmos um ponto de vista meramente quantitativo, as consequências que produzissem maior satisfação seriam moralmente aprovadas, o que nem sempre seria a melhor opção; por exemplo, dizer a verdade é um ato normalmente mais útil do que prejudicial e, por isso, o princípio que determina que não se deve mentir tem resistido ao longo do tempo e das várias crises que se têm verificado ao longo de séculos de História. Contudo, haverá situações, como a que estamos a analisar, em que se os e as jornalistas não publicarem a notícia, ou seja, não respeitarem absolutamente uma norma moral que diz que devem dizer sempre a verdade, optando antes por seguir o

princípio de utilidade, as consequências para a sociedade parecem ser melhores do que respeitá-la. Por essa razão, todas as normas morais devem ser avaliadas de um ponto de vista crítico e aberto na medida em que o princípio hedonista da maior felicidade, apesar de exigir imparcialidade na avaliação das melhores consequências, não implica cegueira moral ou a defesa de atos que nos repugnaríamos do ponto de vista moral.

Por isso, devemos ter em conta que apesar de existirem regras morais comuns absolutamente incontroversas, há situações em que não respeitar absolutamente uma determinada norma moral e seguir o princípio de utilidade terá melhores consequências globais do que respeitá-la.

Assim, sempre que enfrentamos dilemas morais em que o respeito por uma regra é incompatível com o respeito por outra, o princípio utilitarista da máxima felicidade ajuda-nos a tomar uma decisão, sempre com imparcialidade pelo que o indivíduo terá de ter sempre em consideração o bem da maioria.

Também na abordagem desta perspectiva ética, alguns alunos e algumas alunas do 10º ano questionaram este assunto, referindo que se essa maioria fosse formada por estranhos ou até por inimigos que depois nos quisessem fazer mal, estaríamos a dar-lhes uma oportunidade para concretizarem essa intenção. Por outro lado, se a minoria fosse constituída pelos nossos familiares e amigos que precisassem de nós por alguma razão, ao seguirmos esse princípio em situações de conflito moral, poderíamos chegar a um ponto em que as relações interpessoais que mantemos com as pessoas de quem mais gostamos seriam invariavelmente destruídas.

A análise deste caso especificado remete-nos para a importância de uma ética que, além da justiça, também valorize o relacionamento entre os indivíduos e permite-nos, ainda, considerar que as teorias no âmbito das questões éticas e de género, bem como o pensamento de filósofas, deverão ser introduzidos progressivamente na abordagem dos vários temas do programa, uma vez que, por um lado, potenciam o exercício dos temas transversais e, por outro, permitem que o sistema educativo adegue as propostas formativas do ensino às necessidades da sociedade (Sabater, 1997: 14).

PARTE III – PENSADORAS COM TEORIAS NO ÂMBITO DA AÇÃO E DA ÉTICA

As mulheres pensam, falam, as mulheres escrevem, publicam – e algumas dedicam-se hoje a reencontrar e a juntar textos e fragmentos que, com demasiada facilidade, os historiadores da filosofia deixaram cair no esquecimento.

Françoise Collin²⁵

²⁵ Collin, Françoise (1997: 26, 27 *apud* Teresa Joaquim (2001), in Pinto, Teresa (coord.), (2001), *A profissão docente e os desafios da coeducação*, Lisboa: CIG, p. 35.

Constatamos que a realização de qualquer ser humano não depende exclusivamente do uso da capacidade racional e do cumprimento do que é comum a todos/as – o dever defendido por Kant – nem do cultivo do altruísmo, manifestado na prática de atos passíveis de contribuir para a felicidade da maioria – defendido por Stuart-Mill; depende também das relações que estabelece com os outros indivíduos que fazem parte da sua vida, dado que as pessoas não vivem isoladas, mas sim umas com as outras, pois, como refere Luísa Ribeiro Ferreira, “há em nós um apelo relativamente ao outro, com quem nos preocupamos e sobre quem fazemos incidir a nossa benevolência” (Ferreira, 2009: 45).

Por essa razão, parecem ganhar sentido neste momento, as interpretações que as e os jovens discentes apresentaram na aula, anteriormente referida, de discussão dos dilemas relacionados com a forma de agir de um presidente de uma ONG e de jornalistas que tiveram conhecimento do ato praticado pelo referido presidente; apesar da indiscutível necessidade de princípios éticos que universalizem os atos dos homens e das mulheres – como foi defendido por Kant – e da importância que encontramos nas consequências das nossas ações, pois uma ação não acaba no momento em que se pratica nem se esgota na intenção do agente, prolongando-se ainda no modo como se repercute nos outros indivíduos – como foi defendido por Stuart-Mill – há outras dimensões importantes que poderão ser aqui acrescentadas, como é o caso da preocupação que temos com os outros que nos leva a equacionar também o contexto e as circunstâncias em que os atos são praticados.

Apesar de não existir qualquer dúvida relativamente à enorme importância para o pensamento ocidental da ética formal de Kant, não poderemos esquecer que sendo uma ética deontológica, caracteriza-se por ser uma ética da consciência, da intuição, ou seja, da norma universal e incondicionada. Por seu lado, a ética material de Stuart-Mill também ocupa um lugar destacado no panorama das éticas, dado que tratando-se de uma ética teleológica ou de conteúdo, preocupa-se em definir concretamente as finalidades ou bens que deve seguir a conduta moral. Todavia, podemos perguntar se, para resolver os problemas que se colocam na atualidade, será “suficiente uma ética da justiça, assente

em princípios formais e abstractos, neutros e universais, em que o outro é sempre o outro genérico e não o próximo particular?” (Vicente, 2003: 142).

Para respondermos a esta questão, optámos por recorrer ao pensamento defendido por três filósofas da atualidade que, além de poderem complementar as teorias defendidas pelos filósofos clássicos, integrando-se facilmente nos temas do programa em vigor, também desenvolveram o seu pensamento em torno das questões éticas, transversais a todo o programa e não foram indiferentes às temáticas que envolvem as questões de género, preocupação presente, também, neste estudo. Essas pensadoras são a americana Carol Gilligan, a espanhola Victoria Camps e a indiana Vandana Shiva, todas contemporâneas e unidas pela defesa de uma ética de inter-relações – embora distanciando-se no exercício e na forma dos processos reivindicativos – em que o cuidado pelos outros e pelo planeta que habitamos ocupa lugar de destaque nas suas ideias.

Antes de fazermos referência ao seu pensamento, deter-nos-emos na problemática da ação humana, uma vez que todo o programa de Filosofia de 10^º ano gira em torno do agir dos homens e das mulheres; para tratarmos esse tema, considerámos importante recorrer ao pensamento da filósofa política Hannah Arendt, dada a sua importância académica no panorama filosófico do século XX. Uma vez que o tema da ação humana e da sua condição é o primeiro que iremos tratar, em termos de propostas de atividades, por ser essa a ordem dos conteúdos programáticos, optámos por ser esta a filósofa que iremos apresentar em primeiro lugar.

3.1 HANNAH ARENDT: A CONDIÇÃO HUMANA

Hannah Arendt, filósofa alemã de origem judia, viveu no século XX (1906-1975), tendo-se destacado no âmbito da filosofia política, embora preferisse ser denominada como cientista política.

Um dos conceitos básicos da sua teoria é o de pluralidade, condição da ação humana, entendida no seu duplo carácter de igualdade e distinção, uma vez que somos iguais e diferentes como pessoas, como membros de uma comunidade política, enquanto trabalhamos, agimos, falamos, pensamos, julgamos, etc. (Amiel, 2007: 51); é, portanto, a especificidade que é dada à ação através da pluralidade que permite a manifestação natural da igualdade e da liberdade entre os indivíduos de uma comunidade, assente no respeito pelas diferenças de cada um e pela unidade de todos os elementos pertencentes a essa comunidade.

Propomo-nos fazer uma breve referência ao seu pensamento, no âmbito do ponto sobre a *condição* humana, com o objetivo de podermos introduzir a Unidade II do programa – A ação humana e os valores – recorrendo aos conceitos de pluralidade e de natalidade como condicionantes da ação, enquanto atividade que faz parte da *vita activa*, a par do *labor* e do trabalho.

3.1.1 A condição humana

Na sua obra *A condição humana* (1958), Hannah Arendt começa por referir, no Prólogo, que, em 1957, quando o homem foi pela primeira vez à Lua, o sentimento geral “não foi orgulho nem assombro perante a enormidade da força e da proficiência humanas. A reacção imediata, expressa espontaneamente, foi alívio ante o 1º «passo para libertar o homem da sua prisão na Terra»” (Arendt, 2001: 11, 12), como noticiou um dos jornais americanos da época. Como entender este repúdio pela “Mãe de todos os seres vivos sob o firmamento?” (Idem: 12), a única cuja natureza é capaz de oferecer aos seres humanos um habitat no qual eles podem mover-se e respirar sem esforço nem artifício? (Idem: 12,13).

Segundo Arendt, a ciência tem vindo a cortar o laço entre ser humano e a natureza, dando como exemplo dessa realidade, o facto de ter tentado criar vida numa

proveta e, ainda, de desejar prolongar a vida humana para lá dos cem anos (*Idem*: 13), parecendo com isto que o homem deseja trocar a existência humana como dom gratuito, por algo produzido por ele próprio, não havendo, quanto a isso, qualquer dúvida de que conseguirá fazê-lo (*Idem*: 13); no entanto, coloca-se a questão – que não é apenas científica, mas essencialmente política – de saber se desejamos usar nessa direção o nosso novo conhecimento científico e técnico (*Idem*: 13), até ao ponto de podermos até, desse modo, conseguir transformar uma invenção científica numa poderosa arma de destruição. Arendt refere que nós, enquanto criaturas humanas que agimos como habitantes do universo, corremos o risco de jamais chegarmos a pensar e a falar sobre aquilo que somos capazes de fazer (*Idem*: 14), o que “seria como se o nosso cérebro, condição material e física do pensamento, não pudesse acompanhar o que fazemos, de modo que, de agora em diante, necessitaríamos realmente de máquinas que pensassem e falassem por nós” (*Idem*: 14), o que nos deixaria numa posição de inferioridade perante a vida, dado que:

“Se realmente for comprovado esse divórcio definitivo entre o conhecimento (no sentido moderno de *know-how*) e o pensamento, então passaremos, sem dúvida, à condição de escravos indefesos, não tanto das nossas máquinas como do nosso *know-how*, criaturas desprovidas de raciocínio, à mercê de qualquer engenhoca tecnicamente possível, por mais mortífera que seja”.

(Arendt, 2001: 14)

Independentemente destas hipotéticas consequências, Arendt considera que “a situação criada pelas ciências tem grande significado político” (*Idem*: 14), pois gera discussão e debate de ideias, porque é o *logos*, ou como a filósofa refere “é o discurso que faz do homem um ser político” (*Idem*: 14) e as ciências usam uma linguagem de símbolos matemáticos que “contém agora afirmações que de modo algum podem ser reconvertidas em palavras” (*Idem*: 15), o que faz com que

“seja prudente duvidar do julgamento político de cientistas enquanto cientistas (...) [pelo] facto de que habitam um mundo no qual as palavras perderam o seu poder. E tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que pode ser discutido”.

(Arendt, 2001: 15)

A par do progresso da ciência há, ainda, outro fator referido por Arendt, capaz de alterar a condição humana, que é “o advento da automação, que dentro de algumas

décadas esvaziará as fábricas e libertará a humanidade do seu fardo mais antigo e natural, o fardo do trabalho e da sujeição à necessidade” (*Idem*: 15). No entanto, apesar disto parecer um fator muito positivo para a humanidade e, ainda, a realização de um velho sonho em que o ser humano terá uma vida em que não precisará de trabalhar, chega numa época em que a sociedade que irá usufruir dessa libertação é constituída por operários, tornando-se, portanto, contraproducente; na era moderna todos os indivíduos são iguais, esclarecendo que “a era moderna não coincide com o mundo moderno. Cientificamente, a era moderna começou no século XVII e terminou no limiar do século XX; politicamente, o mundo moderno em que vivemos surgiu com as primeiras explosões atómicas” (Arendt, 2001: 17), no sentido de todos necessitarem de desempenhar uma atividade, pois até as classes mais privilegiadas precisam de ganhar o seu próprio sustento com trabalho, de modo que até as funções desempenhadas por reis e por intelectuais são consideradas trabalho, pelo que nos deparamos com “a possibilidade de uma sociedade de trabalhadores sem trabalho, isto é, sem a única atividade que lhes resta. Certamente nada poderia ser pior” (Arendt, 2001: 16). No âmbito destas questões, Hannah Arendt propõe que se reflita sobre “uma reconsideração da condição humana à luz das nossas mais novas experiências e dos nossos temores mais recentes” (*Idem*: 16), esclarecendo que essa reflexão sobre o que estamos a fazer não inclui a mais pura atividade de que os homens são capazes – a atividade de pensar (*Idem*: 17), colocando em destaque a discussão em torno do **labor**, do **trabalho** e da **ação**, no sentido de proceder “a uma análise das capacidades humanas gerais decorrentes da condição humana e que são permanentes, isto é, que não podem ser irremediavelmente perdidas enquanto não mudar a condição humana” (*Idem*: 17).

Arendt inicia a sua análise, referindo que a vida foi dada ao ser humano na Terra mediante condições básicas correspondentes a três atividades humanas fundamentais que integram a expressão “vita activa”, consideradas as manifestações mais elementares da condição humana e que, tradicionalmente, estão ao alcance de todo o ser humano: o **labor**, vulgarmente designado por força de trabalho, e “que corresponde ao processo biológico do corpo humano” (*Idem*: 19); o **trabalho**, atividade capaz de produzir “um mundo artificial de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural” (*Idem*:

19); e a **ação**, considerada “a única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria” (*Idem*: 19), constituindo a atividade política por excelência.

Cada uma dessas três atividades referidas por Arendt possui uma condição, entendendo-se por condição “o que exerce um poder de condicionamento sem que este poder seja uma determinação absoluta” (Taminiaux, 1986: 29); estabelece-se, deste modo, uma distinção entre condicionantes e determinantes, sendo as determinantes entendidas como fatores que atuando sobre o sujeito que age, o impedem de concretizar aquilo que ele tinha intenção de fazer, determinando desse modo a sua forma de agir; as condicionantes, por seu lado, influenciam a ação mas não a determinam causalmente; apesar da interferência de vários fatores, são controladas pelo sujeito da ação.

Estas três atividades humanas (**labor, trabalho e ação**) relacionam-se intimamente com as condições mais gerais da existência humana que são o nascimento e a morte, ou seja, a natalidade e a mortalidade (Arendt, 2001: 20): o labor relaciona-se pelo facto de assegurar a sobrevivência do indivíduo e também a vida da espécie; o trabalho e o seu produto, que é o artefacto humano, porque estes “emprestam permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao carácter efêmero do tempo humano” (*Idem*: 21); a ação, na medida em que “se empenha em fundar e preservar corpos políticos” (*Idem*: 21), criando a condição para a história, sendo das três atividades a que se relaciona de forma mais íntima com a condição humana da natalidade, uma vez que o recém-chegado ao mundo é portador de uma capacidade para agir, ou seja, da capacidade para iniciar algo novo (*Idem*: 21), sendo a ação a condição que lhe possibilitará criar uma identidade própria enquanto ser singular; analogamente, “todas as atividades humanas possuem um elemento de ação e, portanto, de natalidade” (*Idem*: 21). Ora, se “a ação é a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade, pode constituir a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico” (*Idem*: 21). É este elemento de natalidade ou capacidade para iniciar algo de novo que faz com que a condição humana se renove continuamente em cada ação num ciclo contínuo capaz de permitir a historicidade da

vida e do mundo pois, como Arendt afirma, o acontecimento, a possibilidade da história, assenta sobre o facto de que nascemos, de que iniciamos uma ação, condicionados pela natalidade (*Idem*: 21).

Segundo Collin (1986), esta “condição de natalidade indica que a história não é repetição ou desenvolvimento do mesmo mas abertura do tempo”²⁶ (Collin, 1986: 55), pelo que o acontecimento é possível porque há novos nascimentos, sendo cada ser humano inaugural (*Idem*: 55), na medida em que vai iniciar a sua própria história. É como se o nascimento representasse, por um lado, a necessidade e, por outro, a oportunidade da liberdade (*Idem*: 56), que nos permite aparecer, tornando-nos públicos, afirmando a nossa presença de ser falante e de ser que age com os outros indivíduos que fazem parte da comunidade.

Para Teresa Joaquim (1999)

“A questão da natalidade está intimamente ligada com a questão política na obra de Arendt, já que o nascimento é o surgimento do novo, no espaço comum, e é a construção desse espaço que constitui a polis; “nascer é afirmar a sua presença de ser que fala e age na comunidade.”

(Joaquim, 1999: 194)

Arendt esclarece que a condição humana não é o mesmo que natureza humana, sendo antes “a soma total das atividades e capacidades humanas” (Arendt, 2001: 21), ou seja, aquilo que torna possível as três atividades, aqui se incluindo a própria vida, enquanto condição do labor; a **natalidade** e a mortalidade, enquanto condições mais gerais da existência humana (ou o começo e o fim da vida); a **mundanidade**, enquanto condição do trabalho; a **pluralidade**, enquanto condição da ação; e, ainda, o planeta Terra. Apesar de todos estes fatores exercerem influência sobre nós condicionando-nos, não o fazem de modo absoluto (*Idem*: 24), pelo que não podem explicar o que somos ou responder a perguntas sobre o que somos (*Idem*: 24). Assim, quando se pergunta como é que a vida tem condicionado os seres humanos ao longo da História, teremos que encontrar respostas adequadas a cada um dos momentos históricos específicos, como a antiguidade grega, a revolução romana, a idade Média Cristã, o desenvolvimento do

²⁶ Tradução livre da autora. No original “La condition de natalité indique que l’histoire n’est pas répétition, ou développement, du même mais ouverture du temps”. (Collin, 1986: 55).

Estado-nação na modernidade, as revoluções americana, francesa e russa e o acontecimento dos regimes totalitários (Taminiaux, 1986: 29), apresentando em cada um desses momentos históricos como é a vida enquanto condição humana do labor que, por sua vez, se entenderá em relação a duas outras condições que são a mundanidade e a pluralidade (Idem), não havendo uma resposta unificadora da ação dos homens em todas essas fases específicas da História.

Hannah Arendt analisa a vida política e considera que aquilo que a caracteriza e lhe garante especificidade enquanto vida em comum com os outros e que implica pluralidade, é a ação e não o trabalho na sua dupla aceção de labor e trabalho (Arendt, 2001: 19), sendo a ação a atividade que permite que a vida humana possa alcançar a sua excelência, que não é só biológica nem se desenrola no âmbito do fabrico de objetos, sendo antes uma ação de seres diferentes que se reúnem e atuam uns com os outros, partilhando experiências e saberes, dado que “a pluralidade é a condição da ação humana pelo facto de sermos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (Idem: 20).

“A ação necessita, portanto, de um espaço que a potencie, que lhe dê corpo, ao mesmo tempo que ela própria cria, influencia esse espaço, dotando-o de características particulares e, deste modo, é na esfera pública que a ação e o discurso têm o seu lugar por excelência”

(Roque, 2011: 29),

sendo desse modo, como refere Taminiaux, intrinsecamente interlocutória (1986: 34), dado criar esse espaço de diálogo entre os membros de uma comunidade, ou de uma *polis*, que simultaneamente potenciam a sua condição. Assim, a ação corresponde à condição humana da pluralidade, por dizer respeito ao facto de serem homens concretos que vivem na Terra e habitam o mundo e não o “Homem” abstrato; portanto, a pluralidade constitui-se como a condição de toda a vida política (Arendt, 2001: 19).

De acordo com a filósofa François Collin

“A *vita ativa* começa [...] quando os homens escapando à única relação com o objeto, aparecem um ao outro e falam num *inter-esse*, num mundo comum, que nasce da sua pluralidade, isto é, para os gregos na constituição de um espaço político, e estabelece com os

outros uma relação na qual ele se revela como um *qui*, como alguém (Arendt diz como pessoa) sem se fundir no anonimato do coletivo”²⁷.

(Collin, 1986: 48)

Também, segundo Jacques Taminiaux, a pluralidade é uma condição que consiste em cada indivíduo ser semelhante aos outros e, ao mesmo tempo, único ou diferente de cada um deles (Taminiaux, 1986: 31), manifestando-se essa pluralidade no espaço público, ou político, no caso da cidade grega. Por seu lado, o privado, que na cidade grega está separado do público, define-se em relação a esta esfera, sendo assumido por uma categoria particular de indivíduos que são as mulheres e os escravos (Arendt, 2001: 19). Assim, para Aristóteles, existiam três modos de vida considerados realmente livres: a vida voltada para os prazeres do corpo, a dedicada aos assuntos da *polis* e a dedicada à investigação e contemplação das coisas eternas, próprias do filósofo, “cuja beleza perene não pode ser causada pela interferência produtiva do homem nem alterada através do consumo humano” (Arendt, 2001: 25). Portanto, as atividades ligadas ao labor e ao trabalho não eram consideradas livres, dado estarem ligadas respetivamente à vida dos escravos e à dos artesãos e mercadores. Enquanto vive, todo o ser humano é um *animal laborans*, uma vez que a sua sobrevivência depende do desempenho quotidiano de um certo número de tarefas (Taminiaux, 1986: 32), sendo a sua vida, no entanto, uma vida anónima; para que a sua vida saia do anonimato, passando a ser a vida de uma determinada pessoa singular, é necessário sobrepor-se ao ciclo vital da natureza uma outra condição denominada por mundanidade ou pertença a um mundo (*Idem*: 32), entendendo-se o mundo não como natureza enquanto meio de vida, ou universo, mas como uma realidade apoiada num conjunto de artefactos conquistados sobre a natureza, numa atitude de resistência à ordem dos seus ciclos (*Idem*: 32); isto acontece porque “O nascimento e a morte dos humanos não são simples acontecimentos naturais; estão

²⁷Tradução livre da autora. No original “La *vita activa*, la *vie active*, commence [...] quand les hommes, échappant à la seule relation à l’objet, s’apparaissent l’un à l’autre et se parlent dans un *inter-esse*, un monde commun, qui naît de leur pluralité, c’est-à-dire, pour les Grecs, dans la constitution d’un espace politique[...] et établit avec les autres une relation dans laquelle il se révèle comme un *qui*, comme quelqu’un – Hannah Arendt dira comme *persona* – sans se fondre dans l’anonymat du collectif”, (Collin, 1986: 48).

ligados a um mundo no qual aparecem e desaparecem os indivíduos, entidades únicas, insubstituíveis, que não se repetirão”²⁸ (Arendt *apud* Taminiaux, 1986: 33).

Com o desaparecimento da cidade-estado grega, foram abolidas as distinções entre as atividades e a expressão *vita activa* perdeu o seu significado especificamente político, passando a integrar “todo o tipo de envolvimento ativo nas coisas deste mundo” (Arendt, 2001: 26), sendo a “ação” vista como uma das necessidades da vida terrena “de tal modo que a contemplação era o único modo de vida realmente livre” (*Idem*: 26), próprio do filósofo, por não estar preso às coisas terrenas. Assim, a contemplação opõe-se a qualquer tipo de atividade. De acordo com Arendt:

“O primado da contemplação sobre a atividade baseia-se na convicção de que nenhum trabalho de mãos pode igualar em beleza e verdade o cosmos físico, que se revolve em torno de si mesmo, em imutável eternidade, sem qualquer interferência ou assistência externa, seja humana ou divina”.

(Arendt, 2001: 28)

Contudo, não é nesse sentido que Hannah Arendt se refere a *vita activa*, dado que a diversidade da condição humana “não se esgota nas várias manifestações da *vita activa* e, provavelmente, não se esgotaria mesmo que se nela incluíssemos o pensamento e o movimento do raciocínio (*Idem*: 28). A este propósito, a pensadora esclarece: “o uso que dou à expressão *vita activa* pressupõe que a preocupação subjacente a todas as atividades não é a mesma preocupação central da *vita contemplativa*, tal como não lhe é superior nem inferior” (*Idem*: 29).

Podemos, então, referir que é pela ação que o ser humano se revela, se distingue e, ao expor-se aos outros, mostra o que é na sua singularidade (Amiel, 2007: 7), podendo a ação dar lugar a uma biografia, à narração de uma vida especificamente humana, sendo o “viver” o modo de estar em interação com os outros (*Idem*: 7). Por essa razão, agir será sempre coagir, terá sempre um começo, uma capacidade para iniciar e interromper a sequência de um processo (*Idem*: 7) como se poderá exemplificar com a existência de desobediência civil em certos momentos históricos, havendo, assim, sempre um elemento arbitrário na ação que rompe as cadeias de causa a efeito.

²⁸ Tradução livre da autora. No original “La naissance et la mort des humains ne sont pas de simples événements naturels; elles sont liées à un monde dans lequel apparaissent et d’où s’en vont des entités uniques, irremplaçables, qui ne se répéteront pas”, (Arendt *apud* Taminiaux, 1986: 33).

Concluimos, referindo que é pelo facto de tudo aquilo com o qual os indivíduos entram em contacto se tornar uma condição da sua existência, que são seres condicionados; assim, “tudo o que espontaneamente entra no mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço do homem, torna-se parte da condição humana” (Arendt, 2001: 22), o que faz com que cada homem e cada mulher seja, simultaneamente, condição e condicionado pela sua ação.

3.1.2 O cidadão e a esfera da vida política

Refere Hannah Arendt (2001) que de todas as atividades humanas a ação é a única que não pode ser imaginada fora da sociedade dos seres humanos, dado que o ser humano é, por natureza, um ser social (Arendt, 2001: 38, 39), que vive integrado numa polis, sendo esta a condição da sua humanidade. Foi, portanto, com o surgimento da cidade-estado que o homem recebeu “além da sua vida privada, uma espécie de segunda vida, o seu *bios politikos*” (*Idem*: 40), passando, deste modo, a pertencer a duas ordens de existência (*Idem*: 40). Portanto, só a fundação da cidade-estado permitiu aos indivíduos passarem a sua vida na esfera pública, em ação e em discurso – as duas capacidades consideradas as mais elevadas de todas, mesmo até acima do próprio pensamento (*Idem*: 40). Isto significava que o ato de encontrar as palavras adequadas no momento certo, independentemente do que transmitiam, era também uma ação importante, tendo-se chegado ao discurso como forma de persuasão (*Idem*: 41) no seio da polis, ou da experiência política.

Segundo Arendt (2001) as esferas da vida privada e da vida pública “correspondem à existência das esferas da família e da política como entidades diferentes e separadas” (Arendt, 2001: 43), respetivamente, o que levava os indivíduos a viverem juntos na esfera familiar por necessidade e carência biológica, dado que a sobrevivência requer a companhia de outros indivíduos; por seu lado, a esfera da polis era a esfera da liberdade, dado que era “a liberdade da sociedade que requer e justifica a limitação da autoridade política” (*Idem*: 44), situando-se a liberdade na esfera do social, ao mesmo tempo que a força e a violência se tornam monopólio do governo (*Idem*: 45). O facto de

na esfera privada os indivíduos se encontrarem privados da ação política, a mais importante das capacidades humanas, justificava o facto de que:

“Um homem livre e pobre preferia a insegurança de um mercado de trabalho que mudasse diariamente, a um trabalho regular garantido; este último por lhe restringir a liberdade de fazer o que desejasse a cada dia, já era considerado servidão e até mesmo o trabalho árduo e penoso era preferível à vida tranquila de que gozavam muitos escravos domésticos.”

(Arendt, 2001: 46)

Parece ser por essa razão que o domínio e a submissão eram conceitos que pertenciam à esfera privada e não à esfera pública (*Idem*:46), dado esta ser o espaço da liberdade; por seu lado, a esfera pública – a *polis* – diferenciava-se da família pelo facto de só conhecer “iguais”, ao passo que a família era o espaço da mais severa desigualdade (*Idem*: 47), entendendo-se o ser livre como aquele que nem dominava nem era dominado, nem estava sujeito às necessidades da vida. Desse modo, não existia liberdade na esfera familiar e o chefe de família só possuía liberdade pelo facto de poder deixar o lar e ingressar na esfera política onde todos eram iguais (*Idem*: 47). Assim, Arendt refere que a essência da liberdade era a igualdade, pelo que “ser livre significava ser isento da desigualdade presente no ato de comandar e mover-se numa esfera onde não existiam governo nem governados” (*Idem*: 47).

Contudo, a filósofa refere que “no mundo moderno, as esferas social e política diferem muito menos entre si” (*Idem*: 47) do que no mundo grego, pois a elevação da esfera doméstica ao nível público, incluindo a administração doméstica e todas as questões que anteriormente faziam parte da esfera privada da família transformaram-se em interesse coletivo. Portanto, na conceção desta pensadora política, o valor que era exigido ao ser humano para “[abraçar] alguma empresa aventureira e gloriosa e mais tarde para dedicar simplesmente a vida aos negócios da cidade [...] era a coragem” (*Idem*: 50), que se tornou a virtude política por excelência e só quem a possuía podia aspirar a uma vida na *polis*. Tratava-se de uma vida livre de cuidados, denominada na antiguidade, por Aristóteles, de *vida boa*, o que equivalia à vida do cidadão.

“Era boa porque tendo dominado as necessidades do mero viver, tendo-se libertado do labor e do trabalho, e tendo superado o anseio inato de sobrevivência comum a todas as criaturas vivas, deixava de ser limitada ao processo biológico da vida”.

(Arendt, 2001: 50)

Era por essa razão que nenhuma atividade que servisse apenas para garantir o sustento do indivíduo, seria digna de entrar na esfera política (*Idem*: 50), o que fazia com que os indivíduos que vivessem unicamente uma vida privada, como os escravos, não eram inteiramente humanos. Ora, isto é algo que deixou de acontecer pelo facto de se verificar um enriquecimento da esfera privada através do moderno individualismo, uma vez que, tal como Arendt (2001) chama a atenção, a privacidade moderna opõe-se à esfera social e à política, e isto acontece porque:

“a privacidade moderna, na sua função mais relevante (proteger aquilo que é íntimo) foi descoberta como o oposto à esfera social (e não à política) com a qual no entanto tem laços ainda mais estreitos e mais autênticos”.

(Arendt, 2001: 52)

Se na cidade-estado grega, a esfera pública era reservada à individualidade, sendo o único lugar onde os indivíduos podiam mostrar quem realmente eram (Arendt, 2001: 56), com o surgimento da sociedade de massas, os vários grupos sociais foram absorvidos por uma sociedade única. Assim, “quanto maior é a população de qualquer corpo político maior é a probabilidade do social e não o político, constituir a esfera pública” (*Idem*: 57). A esfera do social tem alcançado um lugar de destaque à medida que tem vindo a crescer, enfrentando o privado e o íntimo, bem como o político, que não conseguem travar-lhe esse crescimento.

Parece ser por essa razão que, na perspetiva da filósofa política sobre a qual nos temos vindo a debruçar, a excelência em si, enquanto virtude, sempre esteve reservada à esfera pública, na qual as pessoas podiam distinguir-se umas das outras, dado que “para a excelência há sempre a necessidade da presença dos outros” (*Idem*: 63); contudo, a nossa capacidade de ação e de discurso perdeu muito desde que a ascendência da esfera social levou a ação e o discurso para a esfera do privado. Portanto, a excelência de uma atividade exige espaço para o seu exercício e nem a educação nem a engenhosidade sem o talento podem substituir os elementos constitutivos da esfera pública que fazem dele o

local adequado para a excelência humana (*Idem*: 64). Mediante a política, o indivíduo tinha a possibilidade de escapar à organização biológica da família e do lar e alcançar a liberdade enquanto cidadão da *polis*.

Ora, sendo a esfera pública a única que garantia a liberdade e a excelência do indivíduo, talvez fosse por essa razão que existiu uma tão grande relutância relativamente à vida que se desenrola no interior da esfera privada ou familiar, na qual se inclui o cuidado dedicado aos e às mais desfavorecidos/as desempenhado pelas pessoas a quem a sociedade atribui funções de submissão, como foi maioritariamente o caso dos escravos e é o caso dos desempregados e das mulheres.

3.2- CAROL GILLIGAN: A ÉTICA DO CUIDADO

Entre as várias teorias defensoras de uma ética do cuidado, a nossa escolha recaiu sobre Carol Gilligan – filósofa e psicóloga norte americana, contemporânea – pela relevância que a sua obra conquistou no início dos anos 1980, constituindo-se como “um marco, não só pela contestação por ela empreendida à génese dos princípios morais e à universalidade dos mesmos, como sobretudo pela polémica que provocou” (Ferreira, 2009: 17) com a publicação, em 1982, da sua obra *In a Different Voice*. Nesta obra apresenta uma teoria ética, assente no cuidado com os outros, que considera específica das mulheres.

Fundamenta essa teoria em inúmeras entrevistas realizadas a raparigas e a mulheres que enfrentam dilemas, quer reais, como o do aborto, quer hipotéticos, como o dilema de Heinz²⁹, tendo as suas investigações emergido do facto de não concordar com os resultados obtidos por Kohlberg na aplicação da sua escala de desenvolvimento moral a um público constituído por mulheres que confrontara com situações e dilemas criados por si, a fim de analisar a origem do pensamento moral.

Esses dilemas centravam-se no valor da justiça, na abstração e na objetividade, pelo que se adequavam bem à população masculina, uma vez que se ajustam aos valores conotados com essa parte da população; ora, isto já não se verifica quando o universo é feminino, dado que este se adequa, sobretudo, a dimensões afetivas e relacionais como,

²⁹ Dilema de Heinz: “Numa cidade da Europa, uma mulher estava gravemente doente. Um medicamento recentemente descoberto por um farmacêutico dessa cidade poderia salvar-lhe a vida. A descoberta desse medicamento tinha custado muito dinheiro ao farmacêutico, que agora pedia dez vezes mais por uma pequena porção desse remédio. Heinz, cuja mulher estava a morrer, contactou pessoas conhecidas para lhe emprestarem o dinheiro e, assim, poder comprar o medicamento. Apenas conseguiu juntar metade do dinheiro que o farmacêutico exigia. Foi ter, então, com ele, contou-lhe que a sua mulher estava a morrer e pediu-lhe para lhe vender o medicamento mais barato. Em alternativa, pediu-lhe para o deixar levar o medicamento, pagando-lhe mais tarde a metade do dinheiro que ainda faltava. O farmacêutico respondeu que não, que tinha descoberto o medicamento e que queria ganhar dinheiro com a sua descoberta. Heinz, que tinha feito tudo o que era possível para comprar o medicamento, ficou desesperado e decidiu assaltar a farmácia e roubar o medicamento para a sua mulher.”

Kohlberg, L. (1984), “Essays on moral development”, in Lourenço, O.M. (1992), *Psicologia do desenvolvimento moral*, Coimbra, Almedina, pp. 86-87, [adaptado]

por exemplo, a responsabilidade, o empenhamento pessoal, a atenção aos outros. (Ferreira, 2009:18).

As mulheres, na sua maioria, não se abstraem da análise que fazem dos dilemas que enfrentam, antes assumem uma atitude de envolvimento, sendo sensíveis às situações concretas e vivendo-as como se, na realidade, estivessem ligadas a elas; daí, a maioria não atingir o último estágio da escala construída por Kohlberg, que correspondia à defesa de princípios universais, ficando-se pela etapa do meio, uma vez que a sua preocupação se focava em agir de forma a não magoar os outros.

Começaremos, então, por fazer referência à teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, a fim de melhor entendermos a teoria defendida por Carol Gilligan e a discordância manifestada em relação aos princípios morais defendidos por esse pensador.

3.2.1 Teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg

Na sua escala de desenvolvimento moral, Kohlberg identifica três perspectivas morais comportando cada uma, por sua vez, dois estágios de desenvolvimento, perfazendo uma escala constituída por seis etapas, como passamos a descrever pela sua ordem crescente de valor:

- 1- Moral pré-convencional, caracterizada por ainda não se terem interiorizado princípios morais, limitando-se a julgar um ato pelas suas consequências. Aqui residem os dois primeiros estágios morais: o 1º regido por critérios de recompensa e de castigo, privilegia a obediência como valor supremo e o 2º é regido pelo prazer decorrente da satisfação das necessidades do indivíduo.

- 2- Moral convencional, caracterizada por se acreditar no valor daquilo que se julga como certo. A ela correspondem mais dois estágios morais: o 3º orientado para a aprovação social, considerando como certo o que ganha a aprovação dos outros e o 4º orientado pelo cumprimento do dever, considerando como moralmente correto o que respeita a ordem estabelecida.

- 3- Moral pós-convencional, caracterizada por questionar a lei estabelecida, podendo levar à sua alteração se se reconhecer que é injusta. Esta perspetiva corresponde aos dois últimos estádios morais da escala: o 5º que leva à mudança da lei através das vias legais próprias das sociedades democráticas e o 6º que se caracteriza pelo facto de o indivíduo agir de acordo com princípios morais universais – racionais e absolutos – da sua consciência individual, sempre que não puder modificar leis injustas através das vias democráticas; este último estádio da moralidade é o que encontramos na desobediência civil, nos mártires e nos revolucionários que preferem ser fiéis aos seus princípios do que se conformarem com o poder estabelecido.

Nesta escala, constituída por seis etapas, o grupo das mulheres situava-se, de um modo geral, no terceiro estádio, pelo que Carol Gilligan “não se conformou com a aceitação da menoridade ética das mulheres, e pôs em causa os instrumentos utilizados por Kohlberg por se apresentarem de um modo muito fechado, com uma situação explicitamente definida e sem possibilidade de alternativas” (Ferreira, 2009:47).

3.2.2 Análise feita por Carol Gilligan aos dilemas de Kohlberg

Carol Gilligan, ao analisar as respostas dadas ao dilema de Heinz, verificou que a maior parte das mulheres não respondia de forma direta às questões colocadas, que seria dizerem se concordavam com o roubo do medicamento por parte de Heinz e adiantarem uma justificação para as soluções apresentadas. As mulheres inquiridas levantavam outras questões, propunham alternativas não contempladas, apelando a fatores emotivos e pragmáticos que não tinham sido equacionados e, conseqüentemente, valorizados (Ferreira, 2009: 48).

Assim, as hipóteses que as mulheres apresentavam não se enquadravam dentro da grelha de classificação e ao subverterem o dilema eram punidas na classificação correspondente ao seu desenvolvimento moral (*Idem*: 48). Esta parece ter sido a razão que levou Gilligan a não se conformar com os resultados da pesquisa empreendida por Kohlberg, que destacava as mulheres como fazendo parte do grupo dos indivíduos

portadores de um desenvolvimento moral deficiente, ao serem avaliadas na escala construída por ele para esse efeito, não passando da terceira fase dessa escala, fase esta caracterizada pelo facto de “a moralidade [ser] concebida em termos interpessoais e a bondade [ser] equivalente a ajuda aos outros e desejo de lhes agradar” (Gilligan, 1997: 35); de acordo com a perspectiva de Kohlberg, a bondade é uma característica que faz parte da vida das mulheres maduras, enquanto esta vida se desenrola no seu espaço privado, especificamente, no interior do lar, pelo que somente quando desempenham atividades no espaço público, tradicionalmente considerado o espaço dos homens, experimentam condições que as tornam capazes de desenvolver competências que lhes permitem reconhecer a inadequação à realidade das suas perspectivas morais (*Idem*: 35, 36), levando-as a considerar que, do mesmo modo que os homens, também elas podem avançar para os estádios mais adiantados do desenvolvimento moral em que as relações estão subordinadas a regras e a princípios universais de justiça, como constatamos nos dois últimos estádios da escala de Kohlberg. Esta escala tinha tido como referência o público masculino, cuja identidade é construída em relação ao mundo e, enquanto tal, ao abstrato, ao formal e ao impessoal, em que o pensamento lógico predomina, enquanto a identidade das mulheres se realiza na interação e na ajuda aos outros, na responsabilidade que sente ter pelos outros no sentido de não os magoar e, conseqüentemente, de não os fazer sofrer. Na realidade, é como se aqui residisse um paradoxo, dado que “os próprios traços que, tradicionalmente, têm definido a bondade das mulheres, o carinho e a sensibilidade para com as necessidades dos outros, são os mesmos que as marcam como deficientes no desenvolvimento moral” (*Idem*: 36) pois, apesar de as mulheres terem tido uma importante função no ciclo de vida dos homens, dedicando uma boa parte do seu tempo a cuidar, alimentar, tratar e ajudar, as teorias de desenvolvimento psicológico, construídas pelos homens, tendem a assumir e desvalorizar esses cuidados (*Idem*: 33).

Quando se investiga o desenvolvimento moral das mulheres a partir de um estudo centrado nas suas vidas, encontramos aquilo a que Gilligan chama “o esboço de um conceito moral diferente daquele que foi descrito por Freud, Piaget ou Kohlberg” (*Idem*: 36), o que permite afirmar que os problemas morais têm a sua origem, sobretudo, em

situações em que há responsabilidades em conflito, exigindo “para a sua resolução, um modelo de pensamento que seja mais contextual do que formal e abstracto” (*Idem*: 36) e não tanto de situações nas quais exista competitividade entre direitos. Parece-nos ser por essa razão, que a conceção de moralidade, baseada nos direitos e princípios que fundamentam as fases 5 e 6 da escala de Kohlberg, correspondentes aos mais elevados níveis da sua escala, está especialmente vocacionada para a procura de “uma solução objetivamente correta ou justa para os dilemas morais com a qual todas as pessoas racionais pudessem concordar” (*Idem*: 41), enquanto, por sua vez, “o conceito baseado na responsabilidade põe em foco a limitação de qualquer resolução e descreve os conflitos que permanecem” (*Idem*: 41), o que poderá tornar mais clara a razão por que numa perspetiva masculina esta moralidade assente na responsabilidade é caracterizada pelo seu relativismo contextual, ao passo que a anterior, assente nos direitos e na não interferência, poderá parecer, segundo o ponto de vista das mulheres, uma moral assustadora pela sua potencial justificação da indiferença e do desinteresse (*Idem*: 41).

Podemos inferir que, para Gilligan, as respostas das mulheres inquiridas apenas revelavam uma forma específica de analisar os dilemas, dado que não fora considerada a diferença de género na elaboração da escala de valores criada por Kohlberg. A especificidade própria do pensamento feminino atribuía mais importância aos aspetos concretos e contextuais das situações e dos dilemas analisados e dava maior relevância às relações e ao envolvimento com os outros, contrariamente ao pensamento masculino que se importava mais com a análise impessoal, abstrata e individual das situações.

3.2.3 Ética da justiça versus ética de preocupação com os outros

Gilligan prossegue os seus estudos no âmbito de uma ética de preocupação com os outros, analisando as opiniões dadas por duas crianças de onze anos, uma do sexo feminino e outra do sexo masculino, sobre a forma como resolveriam o dilema de Heinz.

O rapaz, Jake, considerava que Heinz devia roubar o medicamento argumentando de forma lógica, tendo como premissas a sua convicção na existência de um consenso geral sobre os valores morais “que permita a cada um saber como proceder e permita também que se espere que os outros reconheçam o que «está certo que se faça»”

(Gilligan, 1997: 49). Através do seu raciocínio lógico encontrou uma solução que, sendo racional, seria igual em qualquer ser dotado da mesma racionalidade, pelo que um juiz que eventualmente viesse a julgar o caso não teria opinião diferente desta (*Idem*: 49).

No entanto, a rapariga, Amy, apresenta uma resposta diferente, na qual não encontraríamos qualquer lógica, dado que, em sua opinião, Heinz não deveria roubar o medicamento para tratar a sua esposa, mas antes recorrer a outra via, como pedir dinheiro emprestado ou obter um crédito com a justificação centrada nas consequências que esse ato de roubar poderia vir a ter na relação entre Heinz e a esposa, afetando-a diretamente se ele fosse preso, pois ficaria privada dos seus cuidados: “Se roubasse poderia ir para a cadeia e se a mulher piorasse de novo, ele já não poderia ajudá-la.” (*Idem*: 51).

Para Gilligan, apesar de ambas as crianças reconhecerem a necessidade de acordo, sugerem formas diferentes para o realizarem: para ele, Jake, o processo seria impessoal, através de sistemas de lógica e de leis, enquanto para ela, Amy, o processo seria pessoal, por meio de comunicação nas relações e acreditando que a sua voz seria ouvida (*Idem*: 53, 54).

O problema que Gilligan identifica na análise feita por Kohlberg nestas duas perspetivas morais apresentadas pelas crianças residia no facto de o entrevistador não ter sido capaz de perceber a diferença entre as duas respostas obtidas, por ter ideias feitas na sua mente – correspondentes aos seis estádios da escala – que lhe permitiram construir possíveis respostas *a priori* onde esperava integrar as que ia obtendo no decorrer da sua pesquisa, impedindo-o de ver a lógica da resposta de Amy; isto levou-o a catalogá-la, segundo Gilligan, como uma “fuga ao dilema, mas que no fundo significa o reconhecimento do problema e a busca de uma solução mais adequada” (*Idem*: 56). Assim, não compreendeu que para Amy o que era importante não era se Heinz deveria agir naquela situação, mas sim como deveria agir, dado que ela acreditava fortemente na comunicação como meio de resolver o conflito.

Na perspetiva de Gilligan “os juízos de Amy contêm o discernimento central de uma ética da preocupação com os outros, tal como os juízos de Jake refletem a lógica da procura da justiça” (*Idem*: 55). Através da descrição feita, constatamos que a rapariga não

encara “os protagonistas do dilema como opositores num despique de direitos, mas sim como membros de uma rede de relacionamentos de cuja manutenção todos dependem” (*Idem*: 55). Podemos afirmar, pois, que o mesmo problema é encarado de maneiras diferentes pelas duas crianças: enquanto o rapaz “vê um conflito entre a vida e a propriedade que pode ser resolvido pela dedução lógica”, a rapariga “vê um rasgão na relação humana que deve ser corrigido com o seu próprio fio” (*Idem*: 56), pondo, portanto, em evidência a importância das relações que se estabelecem entre os indivíduos e que são fundamentais na vida de qualquer pessoa.

Todavia, como as respostas da jovem não se enquadram nos critérios da escala dos juízos morais de Kohlberg, parecem estar fora do domínio da moral, o que na verdade não acontece. O que acontece é que o rapaz vê o problema moral como um caso de dominação injusta, uma vez que o conflito emerge de uma disputa entre a propriedade e a vida; como Gilligan refere: “ele separa o problema moral da situação interpessoal, vendo na lógica da justiça uma via objetiva para que seja decidido quem ganhará a disputa” (*Idem*: 58); por seu lado, a rapariga constrói uma rede de conexões, na qual existe uma teia de relações apoiada num processo de comunicação, pelo que “o problema moral passa de um caso de dominação injusta, de domínio da propriedade sobre a vida, para um caso de exclusão desnecessária, de incapacidade do farmacêutico para dar uma resposta à mulher doente” (*Idem*: 58). Na perspetiva de Kohlberg, as raparigas são vistas como indivíduos não ajustados às categorias morais; no entanto, essas categorias são baseadas na experiência masculina porque elas têm princípios morais diferentes, assentes no relacionamento e na comunicação entre indivíduos, enquanto que os princípios morais deles são definidos com base no que deve ser feito, sem que para isso seja necessário integrar a ação num contexto real.

As investigações de Kohlberg, como é referido por Luísa R. Ferreira (2009), foram orientadas por uma ética kantiana da justiça, dado sobrevalorizar o dever e atribuir relevância ao direito, à imparcialidade, à objetividade, ao distanciamento, tendo como ideal a autonomia, sendo essencialmente uma moral individualista e exprimindo-se de um modo universal, uma vez que os seus princípios são aplicáveis a toda a humanidade, (Ferreira, 2009:48).

No entanto, Carol Gilligan, através das investigações relatadas na sua obra *In a different voice* (1982), vem mostrar-nos que se concebermos a moral somente como justiça, estaremos a passar ao lado de certas características essenciais da ética, pois estaremos a descontextualizá-la e a despi-la de todo um conjunto de elementos que caracterizam cada situação e a dotam de especificidades que as distinguem das restantes. Na sua perspectiva, há uma ética feminina diferente da ética conotada como masculina, uma vez que a formação da identidade feminina se realiza num contexto de relacionamento contínuo (Gilligan, 1997: 19), o que origina a que a feminilidade seja definida pela ligação, enquanto a masculinidade se constrói através da separação, considerando Gilligan (1997) que “a identidade sexual masculina é ameaçada pela intimidade enquanto a feminina é ameaçada pela separação” (Gilligan, 1997: 20), levando a que os maiores problemas, quando falamos de homens, surjam nos relacionamentos e, quando o alvo são as mulheres, esses problemas se manifestem na individualização, sendo precisamente estas as áreas com que os indivíduos de cada um dos sexos menos se identificam, respetivamente (*Idem*: 20, 21).

A autora refere ainda que nas raparigas, durante as suas brincadeiras, há um desenvolvimento da sensibilidade e do cuidado com o sentimento dos outros (*Idem*: 23); no entanto, estas competências “têm pouco valor de mercado e podem até impedir o sucesso profissional” (*Idem*: 23); não deve ser ignorado que, na literatura infantil, “as heroínas adolescentes acordam do seu sono não para conquistar o mundo mas para casar com o príncipe [sendo] a sua identidade definida interiormente e pessoalmente” (*Idem*: 28) desenrolando-se, portanto, no espaço privado.

Gilligan (1997) defende mesmo que a sensibilidade que as mulheres e as raparigas mostram relativamente às necessidades dos outros e o facto de assumirem a responsabilidade de tomar conta dos outros levam-nas a escutar outras vozes além da sua e a incluir nos seus juízos morais outros pontos de vista (*Idem*: 33). Ora, isto faz com que aparentemente manifestem alguma confusão e dispersão dos seus juízos o que acaba por, comumente, ser interpretado como uma suposta fraqueza moral da mulher, mas que, verdadeiramente, não é mais do que uma autêntica preocupação com os outros com

quem se relacionam e com as responsabilidades que sentem e assumem como fazendo parte de si pelo facto de serem mulheres. De acordo com Gilligan (1997),

“[esta] relutância em formular juízos pode, em si própria, ser reveladora do cuidado e da preocupação com os outros que impregnam a psicologia do desenvolvimento das mulheres e são responsáveis pelo que é geralmente considerado como problemático na sua natureza.”

(Gilligan, 1997: 33)

Por esta razão, “as mulheres não só se definem num contexto de relações humanas mas também se julgam em termos da sua própria aptidão para se preocuparem” (*Idem*: 33), sobretudo no cuidado que dedicam aos homens e na criação de redes de relacionamento, apesar de isso não ser, ou ser pouco, valorizado pelos próprios e também pela sociedade em geral. Assim, o sentido de justiça das mulheres manifesta-se, sobretudo, na recusa de uma imparcialidade descontextualizada e, por isso, estritamente formal, diferentemente do que encontramos em Kant, para quem a moralidade de um ato reside no facto de o mesmo ser praticado com a intenção única de puro respeito pelo dever e, por isso, completamente independente de qualquer interferência, seja sentimento, desejo ou interesse.

A análise que Gilligan faz dos dilemas construídos por Kohlberg levaram-na a criar novas situações mais adequadas aos interesses específicos do universo das mulheres, procurando situações onde elas tivessem o poder de fazer opções, dispondo-se assim a falar na sua própria voz, porque ainda que a sociedade afirme publicamente que as mulheres têm o direito a fazer as suas próprias escolhas, sabemos que no exercício dessas escolhas enfrentam enormes conflitos internos entre o que consideram ser o bem e o que é o autossacrifício, decorrentes daquilo que a sociedade convencionou ser o modelo dominante da feminilidade (*Idem*: 114, 115). Gilligan pretendia, com essa investigação, verificar se realmente havia uma linguagem moral diferente da masculina e que, simultaneamente, merecesse igual credibilidade. Para isso, inquiriu mulheres grávidas que viviam o dilema do aborto, relatando em *In a different voice* (1982) vários casos em que a mulher, depois de tomar uma decisão relativamente a esse dilema que a envolvia diretamente, levantava uma série de questões morais bastante problemáticas, onde mais

uma vez surgia a preocupação com os outros e a responsabilidade nas relações, de modo a que não se provocasse sofrimento, sendo este o maior problema a enfrentar, antes mesmo do problema de direitos e de regras de justiça, que encontramos numa lógica formal de honestidade. Para a mulher, o ato de “provocar sofrimento é considerado como um ato imoral na medida em que reflete o desinteresse enquanto que a expressão do interesse pelos outros é vista como o cumprimento da responsabilidade moral.” (Gilligan, 1997: 119-120).

As três perspetivas morais propostas por Gilligan e reveladas através do seu estudo sobre a decisão quanto ao aborto, indicam uma sequência no desenvolvimento da ética da preocupação com os outros, proveniente de uma análise do modo como usam a linguagem moral, as mudanças e alterações que surgem no seu pensamento e da forma como refletem sobre o seu pensamento e sobre ele emitem juízos (Gilligan, 1997:120).

Essa escala, apropriada a analisar os fundamentos da moral à luz de critérios que têm em atenção os valores mais identificados com a identidade feminina e onde se revê os juízos morais elaborados por mulheres, é constituída por três etapas morais, havendo entre elas duas fases de transição:

- 1- Perspetiva moral de **preocupação com o “eu”** a fim de garantir a sobrevivência (Gilligan, 1997: 120); esta fase é caracterizada pelo facto de a questão “ser certo ou não ser certo” só se colocar se as próprias necessidades do sujeito da ação estiverem em conflito; nesse caso teria de ser decidido quais as necessidades que teriam prioridade (*Idem*: 122); daí ser considerada uma fase de egoísmo.

Esta etapa é seguida por uma **primeirafase de transição** na qual este julgamento é criticado por ser egoísta (*Idem*: 120), o que propicia a emergência de uma nova atitude marcada pelo sentido de responsabilidade, originando assim uma segunda fase do desenvolvimento moral.

Esta transição marca um avanço para a participação social pois, “enquanto que, na primeira perspetiva, a moralidade é uma questão de sanções impostas por uma sociedade da qual se é mais súbdito do que cidadão, na segunda perspetiva o julgamento moral apoia-se em normas e expectativas.” (*Idem*: 128).

- 2- Perspetiva de elaboração do conceito de **responsabilidade** e sua fusão com uma moral maternal que procura garantir os cuidados com os dependentes e os diferentes (Gilligan, 1997: 120). Equipara o bom ao cuidado com os outros, excluindo-se a si próprio, o que provoca um desequilíbrio nas relações, uma vez que a cuidadora fica excluída, sendo apenas os outros os legítimos recetores dos seus cuidados (*Idem*: 120).

Então, surge uma **segunda fase de transição** “marcada por uma mudança do centro de interesse que passa da bondade para a verdade” (*Idem*: 133), fazendo-o deliberadamente. Esta fase visa esclarecer a confusão entre autossacrifício e preocupação com os outros implícita nas convenções sobre a bondade feminina (*Idem*: 121).

- 3- Perspetiva **ética do cuidado**, que seria a etapa superior, dado que “põe ênfase na dinâmica das relações e desfaz a tensão entre egoísmo e responsabilidade através de uma nova interconexão do eu com o outro” (Gilligan, 1997: 121), originando, assim, um novo tipo de ética – ética de preocupação com os outros – tornando-se deste modo um princípio fundamental que, sendo de natureza psicológica, se torna universal na sua condenação da exploração e daquilo que faça sofrer. (*Idem*: 121).

Também na investigação que faz sobre o desenvolvimento moral das mulheres, tendo como base o dilema de Heinz, apresentado em termos de “quem irá sofrer mais, o farmacêutico que perde o dinheiro ou a pessoa que perde a vida?” (*Idem*: 152), Gilligan encontra o mesmo tipo de preocupações morais, na medida em que o direito de propriedade e o direito à vida, em causa nesse dilema, não são ponderados em abstrato, mas em termos das verdadeiras consequências que a sua violação pode ter nas vidas das pessoas implicadas (*Idem* 152).

Encontramos na ética do cuidado, analisada na perspetiva do desenvolvimento moral das mulheres, um imperativo moral expresso sob a forma de uma ordem para cuidar dos outros, evitando provocar-lhes sofrimento e de uma responsabilidade pelos problemas do mundo, contrariamente aos homens para quem “o imperativo moral aparece mais como uma ordem para respeitar os direitos dos outros” (*Idem*: 158),

levando-os a não interferir nos problemas alheios, distanciando-se assim de uma lógica psicológica de relações.

Gilligan refere que os dilemas hipotéticos, ao serem apresentados de forma abstrata “despojam os participantes da história e da psicologia das suas vidas pessoais e separam o problema moral das contingências sociais da sua possível ocorrência” (*Idem*: 159), pelo que se torna importante ter em consideração o contexto em que cada ação se desenrola, bem como os fatores passíveis de a condicionar, dado que

“só quando é dada substância às vidas esqueléticas de gente hipotética se torna possível ter em linha de conta a injustiça social que os seus problemas morais podem refletir, e imaginar o sofrimento individual que o seu aparecimento ou a sua resolução podem provocar.”

(Gilligan, 1982: 160)

Considerando esta perspetiva, entende-se a razão por que as mulheres questionadas atribuíram maior importância às consequências que poderiam decorrer do roubo do medicamento por parte de Heinz, uma vez que se tratava de uma pessoa com poucos recursos e poder social, do que propriamente ao ato de roubar, que apesar de ser sempre mau, neste contexto passava para segundo plano. Por conseguinte, para as mulheres questionadas, tornou-se secundária a análise em termos de prioridade lógica da vida sobre a propriedade.

Refere Gilligan que “a vontade cega de sacrificar as pessoas à verdade tem sido sempre o perigo das éticas quando isoladas da vida” (*Idem*: 165, 166), ilustrando este ponto de vista através do exemplo bíblico de Abraão, quando este se prepara para sacrificar a vida do seu próprio filho a fim de demonstrar a supremacia da sua fé, contrastando com a mulher que demonstra a sua maternidade junto do Rei Salomão, ao abandonar a verdade para salvar a vida do seu filho (*Idem*: 166). Neste último caso, estamos, portanto, perante aquilo que a autora classificou de “ética da idade adulta que passou a assentar em princípios à custa da preocupação com os outros” (*Idem*: 166), ou seja, uma ética do cuidado que corresponde à etapa superior do desenvolvimento moral, alcançado através da superação contínua das três etapas que fazem parte do julgamento moral efetuado pelas mulheres e onde os conceitos de responsabilidade e de cuidado com os outros ocupam um lugar importante; isto pressupõe uma tomada de consciência relativamente à necessidade de aceitação de uma teoria do desenvolvimento mais

alargada, de modo a integrar também as diferenças que poderão ser trazidas pelas vozes das mulheres, dado que “na voz diferente vinda das mulheres está a verdade duma ética de preocupação com os outros, o elo entre relacionamento e responsabilidade” (*Idem*: 269), devendo existir disponibilidade mental por parte de cada indivíduo para ouvir as diferenças transmitidas pelas vozes das mulheres, em vez de considerar apenas uma única voz supostamente neutra por se considerar integradora dos dois modos de pensar e de expressar a verdade, quando na realidade assenta em critérios masculinos como é referido por Carol Gilligan (1997: 269).

3.2.4 Um novo paradigma ético: a ética do cuidado

A ética do cuidado, defendida por Carol Gilligan, propõe um novo paradigma assente nas relações de confiança, na interdependência, no afeto e na partilha e não nas relações fundamentadas no dever, pelo que, diferentemente da moral kantiana, “não é uma moral de imperativos categóricos mas de imperativos hipotéticos” (Ferreira, 2009: 49) e mais do que a justiça valoriza a compaixão, mais do que a autonomia valoriza a relação, mais do que a lei valoriza o caso e mais do que o dever valoriza a responsabilidade, pelo que é considerada, por Luísa R. Ferreira, “uma ética da autenticidade, da tolerância, da alteridade, do respeito pelo outro naquilo que ele tem de absolutamente diferente. O modelo que valoriza não dá primazia ao indivíduo mas sim à rede ou teoria de inter-atuações” (*Idem*: 49).

No entanto, temos que afirmar que Gilligan não substitui uma ética de justiça por uma ética de cuidado: a proposta que apresenta vai no sentido de chamar a atenção para o reconhecimento da moralidade como integradora de várias visões, de diversas preocupações manifestadas de forma problemática e de relações que se constituem a partir das abordagens feitas, apesar de na sua maioria serem desvalorizadas pelas sociedades ocidentais, permanecendo à margem da visibilidade, por serem assinadas por pessoas consideradas subalternas em termos de sexo e de origem social ou étnica (Nurock, 2010: 13). Por essa razão, a teoria ética de Gilligan deverá ser encarada em termos de resistência ao patriarcado, estando atenta a vozes diferentes – que cada um deve saber escutar e entender – relativamente à condição humana, constituindo-se a

ética do cuidado como uma voz de resistência a dualidades e hierarquias, entre elas, natureza/cultura e feminino/masculino e, acima de tudo, como a ética por excelência de uma sociedade democrática (*Idem*: 13), na qual todas as vozes deverão ser ouvidas.

Alguns anos mais tarde – em 2010 – fazendo uma retrospectiva da sua obra *In a different voice*, Gilligan esclarece que “Numa sociedade e numa cultura democráticas, baseadas na igualdade de voz e no debate aberto, o cuidado é uma ética feminina”³⁰ (Gilligan, 2010: 25), dado que não veicula as normas e os valores do patriarcado (*Idem*: 25), contrariamente ao que acontece numa sociedade ou cultura que não é regida pelos valores da democracia e, ainda, porque não é governada pela dualidade e a hierarquia do género, antes articulando as normas e os valores democráticos no âmbito da igualdade (*Idem*: 25); assim, numa sociedade democrática – entendida no sentido em que todos os indivíduos têm direito à sua voz – tanto o cuidado como o ato de cuidar são ou deveriam ser vistos como preocupações humanas, enquanto numa sociedade em que domina o patriarcado – entendida no sentido em que há uma única voz, a masculina – é visto como uma questão de mulheres, associando-o à emoção, à relação, ao corpo, à natureza que, por sua vez, são conceitos generalizados como femininos e, por isso, desvalorizados. A mesma sociedade patriarcal associa a justiça à razão, ao espírito, à cultura, conceitos generalizados como masculinos e, por essa razão, valorizados. Estamos perante “divisões [que] revelam uma distorção ou uma deformação sistemática das naturezas dos homens e das mulheres que não têm nenhum sentido, nem psicologicamente nem sob o plano neurológico”³¹ (*Idem*: 27), originando um debate entre justiça e cuidado que deverá ser ultrapassado através de uma voz capaz de resistir às dualidades e hierarquias, voz essa identificada não pelo sexo, mas pelo assunto, capaz de unir razão e emoção, espírito e corpo, natureza e cultura (*Idem* 27), numa lógica psicológica de relações não só entre indivíduos, mas também no interior de cada indivíduo. Gilligan reforça o seu ponto de vista recorrendo à teoria de António Damásio, expressa na sua obra *O erro de Descartes* (1995), na qual o cientista defende que “a razão e a emoção estão neurologicamente

³⁰ Tradução livre da autora. No original “Dans une société et une culture démocratiques, basées sur l'égalité de voix et le débat ouvert, le care est une éthique féminine”, (Gilligan, 2010: 25).

³¹ Tradução livre da autora. No original “Les divisions révèlent une distorsion ou une déformation systématique des natures des hommes et des femmes qui n'ont aucun sens, ni psychologiquement ni sur le plan neurologique”, (Gilligan, 2010: 27).

unidas, e que a separação da razão ou pensamento da emoção é a marca de uma lesão ou de um traumatismo cerebral”³² (*Idem* 27).

Portanto, de acordo com esta perspetiva, fundamentada neste ponto de vista da ciência atual, Gilligan considera que encontramos nas teorias sobre o desenvolvimento defendidas por Freud, Erikson, Piaget, Kohlberg,

“uma narração que faz uma leitura do traumatismo ou da tragédia como natureza ou como uma condição da civilização: a rutura da relação, a divisão do corpo e do espírito, a elevação do pensamento acima da emoção. É uma história que incorpora a dicotomia do género e das hierarquias patriarcais”³³

(*Idem*: 28),

que cada vez mais se torna necessário ir mudando, dado que as provas trazidas tanto pela neurobiologia como pela psicologia do desenvolvimento, atestam que “somos, enquanto seres humanos, seres de relações, responsáveis e sensíveis (...). Nascemos com uma voz e em relação – que são as condições do amor e igualmente da cidadania numa sociedade democrática”³⁴ (*Idem*: 29). Nesta sociedade democrática, segundo Gilligan (2010), as mulheres têm um importante papel a desempenhar na transformação das estruturas e valores patriarcais em estruturas e valores democráticos, não pelo facto de serem essencialmente diferentes ou por serem socializadas diferentemente dos homens, ainda que isso possa ser verdade, mas porque “O psiquismo saudável resiste à iniciação ao patriarcado, à perda de voz, ao sacrifício das relações, à perda da capacidade de narrar exatamente a sua história”³⁵ (*Idem*: 29), uma vez que, quando separamos os espíritos dos nossos corpos e os nossos pensamentos das nossas emoções perdemos o contacto com a nossa experiência e, conseqüentemente, poderemos ligar-nos a uma história de nós mesmas construída socialmente, mas que interiormente sabemos que não é verdadeira,

³² Tradução livre da autora. No original “La raison et l’émotion sont neurologiquement réunis, et que la séparation de la raison ou de la pensée d’avec l’émotion est la marque d’une lesion ou d’un traumatisme cerebral”, (Gilligan, 2010: 27).

³³ Tradução livre da autora. No original “(...) est un récit qui fait une lecture du traumatisme ou de la tragédie comme nature ou comme une condition de la civilisation: la rupture de la relation, la division du corps et de l’esprit, l’élévation de la pensée au-dessous de l’émotion. C’est une histoire qui incorpore la dichotomie du genre et les hiérarchies patriarcales”, (Gilligan, 2010: 28).

³⁴ Tradução livre da autora. No original “Nous sommes, comme êtres humains, êtres de relations, responsables et sensibles (...). Nous naissons avec une voix et dans la relation – qui sont les conditions de l’amour et également de la citoyenneté dans une société démocratique”, (Gilligan, 2010: 29).

³⁵ Tradução livre da autora. No original “La psychè en bonne santé resiste à l’initiation au patriarcat (à la perte de la voix, au sacrifice des relations, à la perte de la capacité à raconter exactement son histoire)”, (Gilligan, 2010: 29).

“destruindo ao mesmo tempo a capacidade de amar e as condições de participação numa sociedade democrática”³⁶ (*Idem*: 30). Gilligan exemplifica esta situação, recorrendo ao relato de alguns casos que fizeram parte das suas investigações, de que destacamos o de uma jovem de quinze anos que “diz que a voz que representa aquilo em que ela acredita está enterrada no fundo. Não perdida, mas enterrada”³⁷ (*Idem*: 32), pelo que a pensadora considera a adolescência um momento de maior risco, dado que é a fase da iniciação aos códigos de género e aos cenários do patriarcado. Se resistirem às dualidades espírito/corpo, pensamento/emoção,

“elas perdem a sua ancoragem na experiência [e] se elas se separam das suas relações reduzindo ao silêncio os seus pensamentos e os seus sentimentos verdadeiros, perdem o contacto ou o potencial para uma relação de confiança: uma relação que é convite à voz honesta e que é a melhor proteção para a saúde psicológica.”³⁸

(Gilligan, 2010: 32)

As raparigas na adolescência adquirem uma maior capacidade cognitiva para perceber e refletir na diferença entre a maneira como as coisas são e a maneira como se diz que elas são: uma disparidade entre o que elas sabem pela experiência e o que é construído socialmente como realidade (*Idem*: 34).

Consequentemente, torna-se mais fácil contar uma história falsa sobre a natureza humana quando as raparigas são silenciosas, quando a voz da mulher não toma parte na conversação (*Idem*: 34). Assim, a importância da voz das mulheres repousa, então, sobre o facto de serem mais aptas a reconhecer a história patriarcal como uma construção falaciosa da realidade, uma distorção da experiência humana, falsa à vez na sua representação dos homens e das mulheres e falsa a dizer o que ela é. Por esta razão, Carol Gilligan considera que estivemos ligados a uma história falsa de nós mesmos, que:

³⁶Tradução livre da autora. No original “[...] s’apant à la fois la capacité d’aimer et les conditions de participation à une société démocratique”, (Gilligan, 2010: 30).

³⁷Tradução livre da autora. No original “[...] dit que «la voix qui représente ce en quoi [elle croit]est enterrée au fond [d’elle]». Non pas perdue mais enterrée”, (Gilligan, 2010: 32).

³⁸ Tradução livre da autora. No original “[...] elles perdent leur ancrage dans l’expérience. Si elles se séparent de leurs relations en réduisant au silence leurs pensées et leurs sentiments véritables, elles perdent le contact ou le potentiel pour une relation de confiance: une relation qui est invitation à la voix honnête et qui est la meilleure protection pour la santé psychologique”(Gilligan, 2010: 32).

“não [é] somente falsa na maneira como representa os homens e as mulheres (é absurdo dizer que as mulheres não pensam e que os homens não sentem [...]), mas uma história que trai igualmente o envolvimento democrático à igualdade de vozé um debate aberto”³⁹

(Gilligan, 2010: 34)

o que se torna urgente corrigir; para isso, pressupõe-se que se passe a escutar a voz das mulheres, mas estando conscientes que, a partir desse momento, se torna “impossível escutar realmente as mulheres e continuar a viver num regime patriarcal”⁴⁰ (*Idem*: 36), dado que o patriarcado exclui o amor em termos de igualdade e, conseqüentemente, exclui a democracia que se fundamenta sobre este amor e sobre a liberdade de expressão que o encoraja (*Idem*: 36) sendo, conseqüentemente, também necessário dar maior visibilidade às teorias que defendem esta perspetiva.

Face a isto, parece-nos ser de enorme importância o complemento que a perspetiva ética do cuidado, neste caso em estudo a de Carol Gilligan, poderá dar às éticas tradicionais pois, como Vanessa Nurockrefere, “Gilligan mostra que concebendo a moral somente como justiça, passamos ao lado de certas características essenciais da ética”⁴¹ (Nurock,2010:12), entre elas as que tradicionalmente têm sido conotadas como características específicas das mulheres, ainda que também se encontrem em alguns homens preocupações no âmbito do cuidado com a natureza e com as relações que necessariamente se desenvolvem entre os indivíduos e entre estes e a natureza.

³⁹ Tradução livre da autora. No original “Une histoire qui n’est pas seulement fausse dans la façon dont elle représente à la fois les hommes et les femmes (il est absurde de dire que les femmes ne pensent pas et que les hommes ne ressentent pas, ou que les femmes ont des relations et que les hommes ont des Soi), mais une histoire qui trahit également l’engagement démocratique à l’égalité de voix et au débat ouvert”, (Gilligan, 2010: 34).

⁴⁰ Tradução livre da autora. No original “Il est impossible d’écouter réellement les femmes et de continuer à vivre dans un régime patriarcal”, (Gilligan, 2010: 36).

⁴¹ Tradução livre da autora. No original “Carol Gilligan montre qu’en concevant la morale seulement comme justice, nous passons à coté de certaines des caractéristiques essentielles de l’éthique”, (Nurock,2010:12).

3.3 VICTORIA CAMPS: A JUSTIÇA SOCIAL

Quando nas aulas de Filosofia de 10º ano abordamos a rubrica “Ética, direito e política”, inserida no tema 3.1- A dimensão ético-política, que sugere que se faça uma análise do direito e da política, enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial, à luz dos imperativos de liberdade e justiça social, universalidade da justiça e direito à igualdade e à diferença, bem como salvaguarda dos direitos humanos e responsabilidade pelas gerações vindouras (Almeida, 2001: 27), são levantados dois problemas concretos:

- “O que legitima a autoridade do Estado?”
- “O que é uma sociedade justa?”

Assim, a primeira questão tem sido tratada tendo por base a perspetiva contratualista defendida por John Locke, em comparação com a perspetiva que defende o estado natural, especificando-se a relação entre o homem e o Estado; a segunda questão, tem sido abordada com recurso à perspetiva defendida por John Rawls, no âmbito da justiça social.

Faremos apenas de forma muito resumida – porque não é esse o objetivo principal deste trabalho – uma referência às teorias desses dois pensadores, antes de expormos a teoria da justiça preconizada por Victoria Camps.

3.3.1 A legitimação do poder político

Assim, no que diz respeito à legitimação do poder político convém, em primeiro lugar, que os alunos e as alunas percebam que para um Estado poder existir e subsistir é fundamental que quem obedece aceite a autoridade dos que mandam, pois só neste reconhecimento e aceitação há legitimidade para governar. Sobre este assunto se têm debruçado vários pensadores, entre os quais, John Locke, filósofo inglês do século XVIII (1632-1704), defensor do liberalismo político, pelo que a sua teoria se opõe ao poder absoluto do Estado; nessa perspetiva, a soberania reside na comunidade e não no governante, devendo o Estado, por essa razão, respeitar os direitos individuais dos cidadãos, podendo estes destituir o governante, caso este não respeite esses direitos. Por

isso, através deste contrato ou pacto social estabelecido entre ambas as partes, as sociedades deixam de ser naturais e passam a ser convencionais; os seres humanos livres, iguais e independentes renunciam a serem os executores dos seus direitos e confiam no soberano, a quem investiram de autoridade para resolver os seus conflitos e para garantir os seus direitos individuais. Deu-se, portanto, uma passagem de um estado natural onde cada um garantia os seus direitos, independentemente de o fazer de forma justa ou recorrendo à violência subjacente na “lei do mais forte”, para uma comunidade social e politicamente organizada, através de um contrato entre seres humanos, livres e iguais em direitos, passando os indivíduos à condição de cidadãos.

Como não é nossa pretensão analisar, aqui, esta perspetiva detalhadamente nas especificidades que a mesma contém, mas apenas transmitir uma breve ideia do que costuma ser tratado nas aulas, passamos à segunda questão que, por sua vez, decorre da análise desta teoria: “Podemos dizer que há justiça nessa sociedade contratual, ou seja, esse modelo de sociedade, fruto de um acordo entre quem é governado e quem governa, é capaz de garantir a imparcialidade e a igualdade entre todos os cidadãos e cidadãs?”

3.3.2 A imparcialidade e a igualdade entre cidadãos e cidadãs

John Rawls, filósofo americano contemporâneo (1921-2004), propõe um novo conceito de justiça, baseado numa interpretação diferente do conceito de contrato social. A sua teoria da justiça visa proporcionar os critérios de uma sociedade justa, assentes nos princípios da “igualliberdade” e da “igualdade de oportunidades”, complementados com o princípio da diferença, essencial na promoção da igualdade entre todos/as.

Face à questão de saber o que é uma sociedade justa, John Rawls propõe uma conciliação entre dois valores éticos fundamentais: a liberdade individual e a igualdade social, sendo, para isso, necessário que o Estado providencie o seguinte:

- 1- Garanta a todos os indivíduos as suas liberdades básicas – liberdade política (votar e ocupar cargos públicos), a liberdade de expressão e reunião, a liberdade de consciência e de pensamento, as liberdades da pessoa (integridade física e psicológica), o direito à propriedade privada (ex: ao próprio corpo) e à proteção – a que vulgarmente se chama os direitos humanos e as liberdades civis, de acordo

com o princípio da liberdade igual, enunciado por Rawls do seguinte modo: “Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais amplo sistema de liberdades básicas que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para todos” (Rawls, 2001: 239).

- 2- Promova a igualdade de oportunidades – ainda que as condições económicas de alguns lhes sejam desfavoráveis – através de políticas sociais que assegurem a todos a possibilidade de alcançar os seus objetivos no interior da sociedade; Rawls enuncia este princípio referindo que “As desigualdades económicas e sociais devem ser distribuídas por forma que, simultaneamente: a) redundem nos maiores benefícios possíveis para os menos beneficiados (...); b) sejam a consequência do exercício de cargos e funções abertos a todos em circunstâncias de igualdade equitativa de oportunidades” (*Idem*: 239).
- 3- Regule e corrija as desigualdades, redistribuindo a riqueza de forma desigual de modo a permitir que os menos favorecidos fiquem o melhor possível, concretizando, assim, o princípio da diferença. De acordo com este princípio, será justo que um indivíduo pague mais impostos ao Estado e que outro pague menos, se os rendimentos do primeiro forem mais elevados do que os do segundo; a aplicação do princípio da diferença aos dois cidadãos visa restabelecer a igualdade entre ambos.

Na perspetiva de Rawls, estes três princípios de justiça a serem providenciados pelo Estado, “seriam aceites por pessoas livres e racionais, colocadas numa situação inicial de igualdade e interessadas em prosseguir os seus próprios objetivos, para definir os termos fundamentais da sua associação” (Rawls, 1993: 33), estando, deste modo, a conciliar liberdade e justiça distributiva ou social.

De modo a explicar como o modelo social e económico de uma sociedade justa, que ele próprio preconiza – no qual concilia a liberdade individual com a igualdade social a fim de alcançar uma sociedade justa – Rawls recorre a uma experiência mental que denomina de “posição original”⁴², na qual indivíduos racionais e livres definiriam as regras e normas

⁴² “Esta posição original não é, evidentemente, concebida como uma situação histórica concreta, muito menos como um estado cultural primitivo. Deve ser vista como uma situação puramente hipotética, caracterizada de forma a conduzir a uma certa conceção de justiça. Entre essas características essenciais está

de funcionamento de uma sociedade o mais justa possível; o aspeto interessante desta experiência é que cada um dos homens e das mulheres que integram essa sociedade estariam cobertos por um “véu de ignorância”, ou seja, todos e todas desconhecariam completamente qual a posição social que iriam ocupar enquanto cidadãos e cidadãs pertencentes à mesma sociedade que hipoteticamente estavam a construir, bem como ignorariam as funções que aí iriam desempenhar, tal como não saberiam nada mais a seu próprio respeito. Desse modo se garantiria a imparcialidade das opções e escolhas de cada um e de cada uma, exigindo desse modo que a sociedade promova os valores básicos que permitam a todos/as ter a mesma liberdade e, ao mesmo tempo, garanta o mínimo de desigualdades sociais e económicas entre todos os elementos que a constituem. A teoria de Rawls, apesar de defender a liberdade individual tanto no plano político como no económico, procura corrigir as desigualdades na distribuição da riqueza material e do mérito social.

Também neste ponto da abordagem do tema, à semelhança do anteriormente relatado, em relação à perspetiva ética kantiana, torna-se difícil a alguns alunos e a algumas alunas aceitarem esta posição enunciada na teoria de Rawls, pois consideram que, desse modo, continuaremos sem resposta para a questão de saber se é possível haver uma sociedade justa, já que a solução preconizada por Rawls situa-se ao nível da imaginação estando, além disso, os cidadãos e cidadãs cobertos por um “véu de ignorância”. A maioria questiona, ainda, a justiça subjacente ao seu princípio da diferença, apresentando situações concretas, como a relatada no caso seguinte:

Um indivíduo “A” trabalha mais horas do que as que deve trabalhar, a fim de ganhar mais dinheiro para poder viver com mais conforto; um indivíduo “B” que tem a oportunidade de trabalhar o mesmo número de horas e ganhar também mais, opta por

o facto de que ninguém conhece a sua posição na sociedade, a sua situação de classe ou estatuto social, bem como a parte que lhe cabe na distribuição dos atributos e talentos naturais, como a sua inteligência, a sua força e mais qualidades semelhantes. Parto inclusivamente do princípio de que as partes desconhecem as suas concepções do bem ou as suas tendências psicológicas particulares. Os princípios da justiça são escolhidos a coberto de um véu de ignorância. Assim se garante que ninguém é beneficiado ou prejudicado na escolha daqueles princípios pelos resultados do acaso natural ou pela contingência das circunstâncias sociais. Uma vez que todos os participantes estão em situação semelhante e que ninguém está em posição de designar princípios que beneficiem a sua situação particular, os princípios da justiça são o resultado de um acordo ou negociação equitativa”

John Rawls (1993), *Uma teoria da justiça*, Lisboa: Editorial Presença, pp. 33, 34

trabalhar apenas as suficientes para usufruir de um salário que lhe garanta a satisfação das necessidades básicas; ora, será justo que quem trabalha mais, pague mais impostos ao Estado do que quem faz apenas o mínimo? O critério de justiça distributiva consiste na reposição da igualdade, quando ela não existe, sem analisar outros fatores?

A fim de complementar a teoria da justiça de John Rawls, iremos recorrer ao pensamento de Victoria Camps, filósofa contemporânea (1941), de nacionalidade espanhola, que passamos a apresentar de seguida.

3.3.3 A solidariedade individual como complemento da justiça social na perspectiva de Victoria Camps

Considerando que a justiça é, basicamente, uma virtude política que se desenvolve na esfera da vida pública, devem os cidadãos e as cidadãs contribuir para que ela seja alcançada no interior da *polis*, através de ações solidárias com vista a promover e/ou a repor a igualdade no que diz respeito aos direitos fundamentais do indivíduo, contribuindo, assim, para a sua concretização.

Victoria Camps apresenta três razões que, na sua perspectiva, fazem com que a justiça seja imperfeita, tornando-se, por isso, fundamental que todas as pessoas se consciencializem da necessidade de um esforço individualizado no sentido de contribuir para a minimização dessas imperfeições que se repercutem na vida de todos – no Estado – e que passamos a enumerar:

- 1- Materializando-se na lei, ou seja, na uniformidade, na intransigência e no castigo, a justiça apenas considera as necessidades e interesses gerais, não tendo em conta as diferenças de cada indivíduo (Camps, 1993: 32);
- 2- A justiça necessita de ser compensada com sentimentos de ajuda, de amizade, de colaboração, de reconhecimento do outro, pelo facto de, apenas por si, nunca chegar a realizar-se completamente (*Idem*: 32);
- 3- A justiça é ainda imperfeita porque a vida é, em si, injusta e a igualdade natural é um mito (*Idem*: 32). A filósofa reforça esta ideia apresentando alguns exemplos de questões que refletem a injustiça da vida: “ Não é injusto envelhecer e morrer? Não há homens e mulheres mais e melhores dotados que outros? Não há países

inevitavelmente condenados à miséria, pelo menos durante várias gerações?”⁴³
(*Idem*: 32).

Parece-nos claro que uma ética da justiça, ao dirigir-se às instituições sociais e políticas, tenha de universalizar regras, normas e procedimentos gerais de modo a valerem igualmente para todos os cidadãos e cidadãs, não tendo como objetivo as características de cada indivíduo concreto, dado que não seria possível a sua aplicação, tendo em conta as características específicas de cada pessoa, incluindo vínculos sentimentais e emotivos, o que só pode estar certo, dada a inviabilidade da aplicação de princípios particularizados no interior de uma sociedade.

Na perspetiva de Victoria Camps, acima dos interesses dos indivíduos deveria estar o estado – “um estado que tivesse como critério e referência a ideia reguladora de contrato, quer dizer, um estado que legislasse como se as suas leis procedessem da vontade legisladora de um povo inteiro” (Camps, 1996: 41), atuando com imparcialidade e decidindo em nome de um suposto interesse comum (*Idem*: 41). Por sua vez, o indivíduo deveria auto legislar-se “como se a sua vontade fosse a vontade universal” (*Idem*: 41), agindo com total imparcialidade, conforme Kant teorizara.

Camps defende a necessidade de uma justiça imparcial considerando que “a justiça deve ser intercultural, a mesma, no essencial, para todas as culturas” (*Idem*: 57), o que não é incompatível com o relativismo cultural, dado que o facto de cada sociedade ou cultura ter os seus próprios valores e costumes, é compatível com o facto de existirem valores éticos fundamentais válidos para todas as sociedades, de que se destacam os princípios consagrados nos direitos humanos (*Idem*: 57). Camps levanta a questão: “[Podemos] estar seguros que os nossos desejos e finalidades são realmente nossos? Não são sempre impostos ou influenciados por [algo exterior a nós]?” (*Idem*: 60). Fundamentando-se na perspetiva kantiana, afirma:

“não somos autónomos para legislarmos como quisermos, mas sim como se *deva* fazê-lo, a ideia de que a verdadeira liberdade não deve ser contrária à razão, é uma ideia pouco

⁴³ Tradução livre da autora. No original “No es injusto envejecer y morir? No hay hombres y mujeres más y mejor dotados que otros? No hay países inevitablemente condenados a la miséria, por lo menos durante varias generaciones? (Camps, 1996: 32)

compreendida nestes tempos. (...) A liberdade consiste, precisamente, na não intervenção de poderes ou instâncias alheios à pessoa ou ao grupo.”

(Camps, 1996: 61)

Portanto, a autonomia será um valor universal, se o for realmente para todos os indivíduos, sendo, nesse caso, condição da humanidade, pois, de acordo com Camps, “o ser que vive apenas submetido a constrangimentos, escravizado, não é um ser humano” (*Idem*: 63); ele necessita de ter as condições que lhe permitam o exercício da sua liberdade, para se afirmar como indivíduo autónomo e capacitado com o poder de escolher e decidir de acordo com a sua razão, só havendo justiça social se todas as pessoas forem igualmente livres e autónomas (*Idem*: 63). Deste modo, constatamos que “os dois grandes valores que a ética defendeu sempre foram a liberdade e a igualdade, (...) que nem sempre são perfeitamente compatíveis” (*Idem*: 63).

Estas questões morais que apontam para uma ideia de justiça são questões públicas, porque se colocam ao nível da sociedade, dando assim origem à delimitação do “território do politicamente justificável e correto” (*Idem*: 65) com a “distinção entre o público e o privado, ou entre a defesa das liberdades ou a defesa de outros valores que colocam limites à liberdade” (*Idem*: 65).

Victoria Camps coloca toda a ênfase na segunda razão apresentada, ou seja, na complementaridade que a justiça social precisa de ter por parte de cada indivíduo, dado não se realizar por si própria, como será referido de seguida.

As sociedades vivem os mais variados tipos de problemas e os critérios de justiça acabam, na maioria das vezes, por ser alvo da indiferença generalizada pelo facto de ou não serem aplicados ou serem insuficientes para resolver cada situação específica ou, ainda, porque o Estado que supostamente deveria garantir uma vida justa, não terá capacidade nem meios que lhe permitam resolver todas as necessidades e carências da vida humana. Ora, “responder a tais desigualdades implica mudanças na política económica, mas também nas atitudes sociais, na conceção do cidadão e das

suas obrigações”⁴⁴ (Camps, 1993: 44, 45), o que exige que todos os homens e todas as mulheres pertencentes à sociedade em causa assumam as suas obrigações e as suas responsabilidades enquanto cidadãos e cidadãs.

Por esta razão, e pelo facto de a justiça nem sempre ser justa, Victoria Camps defende que à exigência de justiça terá que se acrescentar a de ser solidário e responsável, porque nem sempre se favorece quem mais necessita nem ganha quem deveria ganhar, pelo que “A falta de solidariedade reverte numa deficiente vida pública”⁴⁵ (*Idem*: 45). No entanto, o discurso a favor da solidariedade, ou seja, de uma justiça solidária não deverá ser entendido como a substituição do dever de justiça pela educação na solidariedade, tratando-se antes de valores complementares (*Idem*: 47). A este propósito a filósofa defende que, contra a uniformidade, se deve fomentar o pluralismo, “mantendo ideias distintas, convicções díspares e ser, ao mesmo tempo, compreensivo, tolerante e solidário com quem, apesar das suas ideias, são tão humanos como qualquer outro. Afinal, ser solidário é ampliar o âmbito de «nós»” (*Idem*: 47). Camps chama ainda a atenção para o facto de a solidariedade dever ser seletiva, apontando como critério de seleção o princípio da diferença, preconizado por Rawls, pelo facto de o considerar o mais adequado a corrigir as desigualdades entre os elementos da sociedade mais desfavorecidos: “Há que estender os braços da solidariedade aos mais pobres, aos que não veem reconhecida a sua categoria de cidadão ou de pessoa”⁴⁶ (*Idem*: 48). Esta virtude – a solidariedade – deve estender-se desde o nível mais privado ao mais público: na privacidade será feita em relação àqueles com quem se tem maior proximidade; na esfera pública será em relação a grupos marginais ou mais carenciados ou aos outros indivíduos desfavorecidos que podemos desconhecer, mas sabemos que existem.

⁴⁴ Tradução livre da autora. No original “Responder a tales desigualdades implica, ciertamente, cambios en la política económica, pero también en las actitudes sociales, en la concepción del ciudadano y de sus obligaciones”, (Camps, 1993: 44, 45).

⁴⁵ Tradução livre da autora. No original “La falta de solidaridad reverte en una deficiente vida pública”, (Camps, 1993: 45).

⁴⁶ Tradução livre da autora. No original “Hay que tender los brazos de la solidaridad a los más desposeídos, a los que no ven reconocida su categoría de ciudadano o de persona”, (Camps, 1993: 48).

Parece, então, que a tarefa básica reservada à ética da justiça é perceber os interesses que são comuns a todos os indivíduos que formam a sociedade, o que “implica o esquecimento ou o abandono de muitos interesses privados”⁴⁷ (*Idem*: 48).

Por esta razão, o cuidado ou solidariedade surge, para repor o equilíbrio social devido a ausência ou escassez de justiça, parecendo até haver uma relação proporcional entre a maior abundância e riqueza de uma sociedade e o menor grau de solidariedade dos seus membros; a propósito, Camps afirma que “a solidariedade é uma virtude suspeita porque é a virtude dos pobres e dos oprimidos. O desafogo e o bem-estar materiais produzem indivíduos egoístas e não solidários, despreocupados com a sorte do outro e com os outros. Porque onde não há justiça aparece a caridade”⁴⁸ (*Idem*: 33). No entanto, Victoria Camps não partilha da ideia contida nesta constatação propondo algo diferente ao afirmar:

“O meu objetivo é explicar a solidariedade como condição mas, sobretudo, como compensação e complemento da justiça. Não me refiro a essa caridade «cristã» que serviu demasiadas vezes para encobrir injustiças lacerantes, mas sim a uma solidariedade bem entendida que venha a neutralizar, pela via do afeto, as limitações do justo”⁴⁹

(Camps, 1993: 34)

mostrando, deste modo, que mesmo nas sociedades onde há justiça, tem de haver também cuidado.

A questão que agora se coloca é a de ser possível ser-se solidário e, segundo Victoria Camps, a melhor resposta para esta pergunta vem de Gadamer:

“Gadamar rejeita e nega as razões desse ponto de vista; porque ele diz «se realmente ocorresse não haver um simples ato de solidariedade entre os seres humanos, fosse qual fosse a sociedade, a cultura ou a classe a que pertenciam, nesse caso, os interesses comuns

⁴⁷ Tradução livre da autora. No original “(...) implica el olvido o el abandono de muchos intereses privados”, (Camps, 1993: 48).

⁴⁸ Tradução livre da autora. No original “(...) la solidaridad es una virtude sospechosa porque es la virtude de los pobres y de los oprimidos. El desahogo y el bienestar materiales, al parecer, producen individuos egoístas y insolidarios, despreocupados da la suerte del outro y de los otros. Porque donde no hay jsuticia, aparece la caridad”, (Camps, 1993: 33).

⁴⁹ Tradução livre da autora. No original “Mi objetivo es explicar la solidaridad como condición, pero, sobre tudo, como compensación y complemento de la justicia. No me refiero, por supuesto, a esa caridad «cristiana» que há servido demasiadas veces para encubrir lacerantes injusticias, sino a una solidaridad bien entendida que venga contrarrestar, por la vía del afecto, las limitaciones de lo justo”, (Camps, 1993: 34),

estariam constituídos só pelos engenheiros sociais ou pelos tiranos, isto é, por uma força anónima ou direta”⁵⁰

(Camps, 1993: 48, 49).

Por isso, a política deveria estar orientada para a justiça, para a elaboração de estratégias que visassem atenuar os aspetos desumanos, tendo como meta a dignidade humana como um fim em si, contando para isso com a ajuda de todos os cidadãos e cidadãs, “contando, especialmente, com as suas discrepâncias, já que ninguém tem a razão absoluta. [Temos] a convicção de que não há outra forma de realizar a autonomia a não ser escutando os outros, confrontando pareceres e opiniões diversas” (Camps, 1996: 27, 28), pois só desse modo se realizará a humanidade – a meta da autonomia moral.

⁵⁰ Tradução livre da autora. No original “Gadamar rechaza y niega las razones de esse punto de vista. Porque dice, «si realmente ocurriera que no hubiera un simple trazo de solidaridad entre los seres humanos, fuera cual fuera la sociedad, la cultura o clase a que pertenecieran, en tal caso los intereses comunes estaríann constituídos sólo por los indenieros sociales o por los tiranos, es dicer, por una fuerza anónima o directa»”, (Camps, 1993: 48, 49).

3.4 VANDANA SHIVA:A RESPONSABILIDADE ECOLÓGICA

Vandana Shiva, investigadora e cientista no domínio da física atômica, nascida na Índia em 1952, “abraçou a causa dos **aldeãos** e agricultores do seu país, relevando o papel que as mulheres poderão ter na resistência à invasão dos grandes monopólios económicos e mostrando alternativas eficazes para uma globalização” (Ferreira, 2009: 248). Uma vez que na Índia as mulheres têm sido as primeiras a darem-se conta da multiplicidade de problemas decorrentes da aplicação/imposição dos novos modelos tecnocientíficos usados na relação que o homem mantém com a Natureza, sobretudo, nos problemas que se refletem na agricultura de subsistência, “Vandana Shiva dá voz a este mal-estar, transformando as mulheres em guardiãs da biodiversidade” (Ferreira, 2009: 251).

Apesar da peculiaridade do pensamento desta autora e das especificidades pouco consensuais que o mesmo apresenta, por colocar em polos antagónicos os países pobres do sul, de que a sua Índia é um exemplo, e os países ricos do norte, onde se incluem os Estados Unidos da América e o norte da Europa, que responsabiliza pela pobreza do Terceiro Mundo, optámos por integrar o seu pensamento neste trabalho, por duas ordens de razões: a primeira vai no sentido de chamar a atenção para o facto de que o planeta é único e uno e, assim, quando se tomam decisões que interferem com o ambiente, numa qualquer parte do mundo, isso repercute-se no mundo inteiro; a segunda razão reside no facto de esta teoria ser potenciadora de contestação e de debate, funcionando como pretexto para alunos e alunas mostrarem a sua capacidade de confronto de argumentos, adquirida no decurso do ano escolar, ao mesmo tempo que lhes poderá despertar o interesse pela investigação de outras perspetivas diferentes, ainda que no mesmo âmbito do *ecofeminismo*.

3.4.1 A responsabilidade ecológica

A responsabilidade ecológica consiste no exercício do respeito que todas e todos nós temos, ou deveríamos ter, para com a humanidade e na preservação do planeta Terra, em suma, no respeito pela Natureza, pelo que nos coloca algumas exigências, entre

elas, uma nova noção de cidadania de modo a que, enquanto cidadãos e cidadãs, asseguremos a possibilidade, às gerações futuras, de uma vida saudável e digna. Como refere Soromenho-Marques (1998):

“Hoje a pergunta pelos direitos dos seres naturais passa pelo alargamento da própria concepção desse direito fundamental à vida, pois implica o reconhecimento de que a preservação dos ecossistemas é fundamental para a preservação dos direitos humanos num tempo longo. Trata-se da necessidade de pensar a justiça entre gerações.”

(Soromenho-Marques, 1998: 146)

Não deverá ser ignorado que o equilíbrio e a harmonia entre o ser humano e a natureza dependem de todos/as nós, sobretudo, do modo como nos protegemos e desenvolvemos um património natural e cultural comum, que recebemos das gerações que nos antecederam. O mundo é apenas um, no qual agimos e interagimos, transformamos, modificamos, imprimimos uma marca e damos o nosso contributo para o seu progresso e desenvolvimento, mas com a consciência de que o ambiente, hoje, deve ser entendido como “a Natureza-posta-em perigo pelo agir tecnocientífico humano” (*Idem*: 131), porque nem sempre a realidade segue uma sequência natural e harmoniosa, dado que na maior parte das vezes o desenvolvimento e o progresso a que se assiste arrastam consigo um conjunto de graves problemas que a médio e a longo prazo são passíveis de alterar, de forma profunda, todos os benefícios que supostamente se esperariam da Natureza, levando-nos a pôr em causa os próprios conceitos de desenvolvimento e de progresso decorrentes de uma sociedade industrial e tecnológica característica dos países desenvolvidos do Ocidente. O ser humano deu-se conta que a Natureza já não pode ser encarada à semelhança de uma máquina constituída por diversas peças – os seus fenómenos – que é preciso conhecer para dominar, como foi sustentado por pensadores da modernidade e das épocas seguintes, de que destacamos o positivista Comte para quem:

“o progresso como poder e esperança ligava-se indissolúvelmente à promessa de objetividade da técnica. Ele prometia um projecto concreto e quantificado de poder sobre a *natura dominata*, evitava o confronto entre os homens em troca de uma subordinação da Natureza às operações e à violência da técnica, produtora de uma abundância que se substituíra à difícil tarefa da luta pela igualdade e pela justiça.”

(Soromenho-Marques, 1998: 138, 139)

ao afirmar que a atividade de uma sociedade só teria duas finalidades:

“a acção violenta sobre o resto da espécie humana, ou a conquista e (...) a acção sobre a Natureza para a modificar para o proveito do homem, ou a produção. Toda a sociedade que não fosse organizada para uma ou outra dessas finalidades não seria mais do que uma organização bastarda e sem carácter. A finalidade militar era própria do antigo sistema, a finalidade industrial é própria do novo.”

(Comte, 1822: 61, 67 *apud* Soromenho-Marques, 1998: 138)

Contrariamente ao que Comte prometera, “A exploração brutal da Natureza não veio em alternativa, mas em suplemento, à submissão e opressão dos homens sobre os homens” (Soromenho-Marques, 1998: 139).

3.4.2 O *ecofeminismo* na perspectiva de Vandana Shiva

A partir dos problemas decorrentes do desenvolvimento industrial e do progresso tecnológico, surgem novas preocupações de natureza ecológica à escala global, com repercussões muito sérias no desenvolvimento e sustentabilidade de alguns grupos mais carenciados, entre os quais se encontra o das mulheres do Terceiro Mundo; por essa razão, iremos tratar o tema da responsabilidade ecológica em termos das relações que se estabelecem entre ecologia, feminismo e globalização, tomando como referência a perspectiva ética defendida por uma teórica do *ecofeminismo*: Vandana Shiva.

Pretende-se, então, abordar este tema incidindo sobre três pontos que nos parecem ser os mais pertinentes, por focarem três dos aspetos relevantes da teoria de Vandana Shiva. São os seguintes:

- 1- O modelo de desenvolvimento não sustentável exportado pelo Ocidente, especificando, em primeiro lugar, os conceitos de ecologia, *ecofeminismo* e globalização e, em segundo, a eliminação das economias de subsistência e sua repercussão no trabalho das mulheres;
- 2- As ameaças decorrentes do desenvolvimento e do progresso das sociedades, fazendo referência à contaminação do meio ambiente e à eliminação da biodiversidade e da diversidade cultural;

3- A defesa de um novo paradigma ecológico assente na cooperação, no cuidado e no relacionamento mútuo.

3.4.2.1 O modelo de desenvolvimento não sustentável exportado pelo Ocidente

A preocupação com o meio ambiente é um assunto da nossa atualidade e as ciências que se debruçam sobre esta questão, entre elas a Ecologia, datam do século XX. Os direitos ecologistas, “os direitos da última hora” (Camps, 1996: 186), foram considerados como tal porque “foram as mulheres e os homens que descobriram que a degradação do meio ambiente degrada a sua própria vida” (*Idem*: 187). Esta descoberta veio despertar um certo tipo de consciência face à natureza e ao modo como temos vindo a relacionar-nos com ela, levando-nos a “corrigir comportamentos agressivos e unilaterais que não tiveram em conta o seu efeito contraproducente” (*Idem*: 187), obrigando-nos a ter mais cuidado com o meio que nos envolve e a não ficarmos indiferentes aos avanços tecnológicos. Estes, se, por um lado, vieram facilitar a vida humana, por outro, foram portadores de efeitos não desejáveis em termos de degradação ambiental, pelo que se impõe uma reflexão crítica fundamentada sobre as consequências do seu uso não apenas no imediato, mas, sobretudo, a médio e a longo prazos, pois “a par do indiscutível valor do crescimento económico é necessário ponderar o valor igualmente indiscutível de um ar puro, de bosques intactos e de águas salubres, porque tudo isso se repercute na melhor qualidade de vida dos homens que habitam nesse meio” (*Idem*: 187).

É pela complexidade da discussão daqui resultante ao nível dos vários poderes e interesses envolvidos, bem como da definição de prioridades de atuação, que a reflexão e análise sobre esta temática exigem uma fundamentação racional e ética sólida a fim de determinar quais os critérios reivindicativos que visem promover uma maior qualidade de vida de todos os cidadãos e cidadãs.

Dado que ao longo do tempo as mulheres sempre mantiveram uma relação privilegiada com a Terra, tirando dela o seu sustento e o das suas famílias, parece haverem desenvolvido uma sensibilidade mais atenta às consequências decorrentes de um uso exagerado do relacionamento com a natureza, com objetivos economicistas,

protagonizado maioritariamente por homens, explorando-a até ao limite do possível. “As teorias *ecofeministas* entendem que a submissão da natureza representa uma forma típica de opressão masculina” (Ferreira, 2009: 236). No entanto, há que ter em conta que não se deve transpor este ponto de vista para as mulheres no geral, pois a generalização é, invariavelmente, em todos os casos, um raciocínio falacioso; também porque, como defende a filósofa Alicia Puleo (2013), nem todas as mulheres assumem uma ética ecologista, havendo, por seu lado, também homens inteligentes, corajosos e sensíveis que lutam por esta grande transformação que é a tarefa do nosso século (Puleo, 2013:268).

Então, quando nos referimos a esta corrente filosófica, na perspetiva em que será aqui tratada, estamos a dizer que “O *ecofeminismo* é um sistema de valores, um movimento social e uma prática, mas também oferece uma análise política que explora as relações entre o androcentrismo e a destruição ambiental. É uma consciência que começa com a compreensão de que a exploração da natureza está intimamente ligada com a atitude do homem ocidental para com as mulheres e as culturas tribais, ou, como diz Ariel Salleh, que há um paralelismo no pensamento dos homens entre o seu direito, por um lado, de explorar a Natureza e, por outro, o uso que fazem das mulheres” (Janis Birkeland, 1993 *apud* Ferreira, 2009: 234).

Face à questão “Onde fracassou o paradigma do desenvolvimento?”, Vandana Shiva responde: “Em primeiro lugar, concentrou-se exclusivamente num modelo de desenvolvimento decalcado das economias industrializadas do Ocidente, no pressuposto de que o progresso ao estilo ocidental seria possível para todos”(Shiva, 1993 in Mies & Shiva, 1993: 96), pensando erradamente ser possível universalizar conceitos e categorias que tinham resultado com sucesso em países ocidentais, no contexto socioeconómico de uma época, ao mundo em geral, particularmente aos países do Terceiro Mundo em que as necessidades básicas das populações são muito diferentes. “Em segundo lugar, o desenvolvimento concentrou-se exclusivamente em indicadores financeiros como o PNB (produto nacional bruto)” (*Idem*: 96), nos quais a destruição ambiental e a consequente pobreza que lhe está associada não são visíveis. Shiva dá o exemplo do produto do abate

de florestas que é visto pelo PNB como crescimento económico quando, na realidade, deixa os ecossistemas mais pobres, dado que os deixa incapazes de produzirem mais biomassa ou água, o que também se repercute negativamente nas comunidades agrícolas e nas florestas (*Idem*: 97). “Em terceiro lugar, indicadores como o PNB só conseguem medir as atividades que têm lugar através do mecanismo de mercado, independentemente de essas atividades serem ou não produtivas, improdutivas ou destrutivas” (*Idem*: 97); por essa razão, as necessidades humanas restringem-se às que se registam no mercado de capital, esquecendo que o desvio dos recursos para a economia de mercado prejudicou a estabilidade ecológica e criou novas formas de pobreza porque as populações vivem de uma economia de subsistência que foi dando lugar a uma economia de mercado. “Finalmente, o paradigma convencional do desenvolvimento entende a pobreza unicamente em termos de uma ausência de padrões de consumo ocidentais, ou em termos de rendimentos de capital, sendo, por isso, incapaz de dar a mão às economias de auto-provisionamento” (*Idem*: 97). Torna-se importante esclarecer que é diferente entendermos a pobreza em termos materiais ou em termos culturais, pela razão de que as economias de subsistência que satisfazem as necessidades básicas através do autoaprovisionamento não são pobres no sentido de privação; no entanto, de acordo com os padrões de consumo ocidentais, uma população será pobre se a sua alimentação for à base de produtos cultivados pelas próprias mulheres, se viver numa casa construída por elas com produtos naturais, se o seu vestuário, bem como o da sua família for, igualmente, criado por si também com recurso a produtos naturais (*Idem*: 97); contrariamente, segundo os mesmos padrões de consumo do Ocidente, se as populações consumirem produtos processados, viverem em casas de cimento ou usarem vestuário de fibra sintética não significa pobreza, dado terem algum poder de compra (*Idem*). Daí que a vida de subsistência, ao passar a ser encarada através dos olhos da cultura ocidental, como pobreza, vem muito a propósito legitimar os projetos de “erradicação da pobreza”, acabando por deixar as populações ainda mais pobres.

As desigualdades acabam, assim, por se acentuar cada vez mais com esta atividade económica destruidora dos sistemas ecológicos, na medida em que “O paradoxo e a crise do desenvolvimento resultam de identificar erradamente a pobreza

entendida culturalmente como a verdadeira pobreza material e de confundir a produção de mercadorias com uma melhor satisfação das necessidades básicas” (*Idem*: 99). Deste modo, a economia de mercado que absorveu os recursos naturais como a água, os terrenos férteis e a riqueza genética especialmente de algumas sementes, que constituem a base da economia de sobrevivência, sobretudo das mulheres, tornou-se a origem do empobrecimento das populações mais carenciadas, em nome do seu pressuposto desenvolvimento.

Refere Luísa Ribeiro Ferreira (2009) que “O colonialismo mantém-se ativo, já não pela força das armas mas pelas exigências do mercado” (Ferreira, 2009: 249). A questão que agora se nos coloca é a de saber a razão por que são as mulheres as mais afetadas nos países do Terceiro Mundo? Porque são elas que maioritariamente desempenham tarefas ligadas à esfera privada da vida que é prestar cuidado à família, produzindo os meios necessários para a alimentar, vestir e abrigar. De acordo com Shiva “O subdesenvolvimento crescente das mulheres não se devia à «participação» insuficiente e inadequada do «desenvolvimento»; devia-se mais à sua participação, forçada mas assimétrica, na qual suportavam os custos mas eram excluídas dos benefícios” (*Idem*: 99), dado que a economia de mercado faz, sobretudo, parte dos valores da cultura patriarcal.

3.4.2.2 As ameaças decorrentes do desenvolvimento e do progresso das sociedades

Este suposto progresso dos denominados países do Terceiro Mundo – progresso forçado – tem conduzido à destruição da diversidade cultural e biológica, bem como à anulação das pequenas comunidades locais, tendo por base aquilo que é conhecido por política do “desenvolvimento catching up”, que significa que “ao seguir a mesma via de industrialização, progresso tecnológico e acumulação de capital adoptado pela Europa, pelos Estados Unidos da América e pelo Japão, se pode alcançar o mesmo objetivo” (Mies, 1993 in Mies & Shiva, 1993: 77); ora, este modelo não terá visibilidade prática, pois as sociedades com maior escassez de recursos nunca conseguirão acertar o passo com as mais desenvolvidas, dado que quando atingirem um patamar de desenvolvimento através

de um esforço empenhado, já a sociedade que servira de referência se encontrará num patamar superior e, assim, sucessivamente: “O «desenvolvimento» significa aqui progresso tecnológico. O que hoje era TV, amanhã será TV a cores, no dia seguinte o computador, depois a versão cada vez mais moderna da «geração de computadores» e, mais tarde, as máquinas de inteligência artificial. Esta política de *catching up* das colónias é, portanto, um jogo sempre perdido. Porque o progresso dos colonizadores baseia-se na existência e na exploração dessas colónias” (Mies, 1993 in Mies & Shiva, 1993: 82, 83).

“Vandana Shiva alerta-nos para esta nova religião que é o desenvolvimento. Em seu nome deslocam-se pessoas para nos territórios abandonados se poder construir barragens, centrais nucleares e bases militares. (...) Os programas de «desenvolvimento» agrícola transformam frequentemente os terrenos férteis em sementeiras para exportação, sendo a diversidade biológica substituída por monoculturas.”

(Ferreira, 2009: 249)

Tudo isto acarretará problemas de vária ordem, afetando seriamente as populações envolvidas; entre esses problemas contam-se as carências nutritivas, que no caso das mulheres se propagam à geração seguinte, as complicações durante a gravidez devido a subnutrição e a anemia, o que, por sua vez, se repercute na vida dos recém-nascidos, constituindo ameaças claras ao bem-estar das crianças e das mulheres, incluídas entre os grupos mais desfavorecidos. Estas são algumas das razões que explicam a luta das mulheres em defesa da biodiversidade.

Também a decrescente disponibilidade de alguns recursos naturais, sendo a água o mais relevante, constitui uma ameaça à saúde e à sobrevivência devido ao aumento das fontes de água poluída. Esse fator está diretamente ligado com o desvio que tem sido feito dos recursos hídricos para a indústria e para a agricultura industrial, repercutindo-se também na desertificação devida à seca. Shiva clarifica bem este assunto quando afirma:

“O «desenvolvimento» no paradigma convencional implica uma utilização mais intensiva e excessiva de água – barragens e irrigação para a agricultura da Revolução Verde, água para o ar condicionado dos hotéis que crescem como cogumelos e para complexos urbano-industriais, água para a refrigeração – bem como a poluição causada pelos despejos de

resíduos industriais. Como o desenvolvimento cria mais procura de água, as necessidades de sobrevivência das crianças – e dos adultos – de água potável são sacrificadas.”

(Shiva, 1993 in Mies & Shiva, 1993: 108)

Um outro fator bastante prejudicial para o ambiente tem sido a poluição química, sobretudo para as crianças, dado serem estas que são mais afetadas por serem mais sensíveis à contaminação; têm sido as mulheres quem mais tem lutado contra esta situação que muito tem contribuído para a saúde débil das suas filhas e dos seus filhos. Shiva refere vários casos em que os produtos tóxicos têm feito perigar a saúde das populações, dos quais destacamos o que passamos a transcrever por o considerarmos bastante ilustrativo do problema alvo desta reflexão:

“Love Canal era um local onde, durante décadas, a Hooker Chemical Company despejara os seus resíduos químicos, sobre os quais mais tarde foram construídas residências. Nos anos 70, era uma pacífica área residencial para a classe média, mas os residentes ignoravam os resíduos tóxicos existentes sob as suas casas. Dores de cabeça, tonturas, náuseas e epilepsia foram apenas alguns dos problemas que afetaram os habitantes das redondezas do Canal. Começaram a proliferar doenças de fígado, de rins e das vias urinárias. Houve igualmente uma taxa alarmantemente elevada de 56 por cento de risco de defeitos à nascença, incluindo surdez infantil e crianças sofrendo de leucemia e outros cancros com índices invulgarmente elevados. Houve também uma taxa de 75 por cento acima do normal de abortos espontâneos e, por cada 15 casos de gravidez entre as mulheres de Love Canal, apenas dois resultavam em bebês.

Foram as mães de crianças ameaçadas pela morte e pela doença quem primeiro fez soar o alarme e manteve vivo o assunto.”

(Shiva, 1993 in Mies & Shiva, 1993: 110)

O mesmo tipo de questão se levanta relativamente aos perigos nucleares, sendo as mães, principalmente, que vão desenvolvendo estratégias de sobrevivência para fazer face às ameaças decorrentes da degradação ambiental e da pobreza, uma vez que são quem mais sofre com o “desenvolvimento negativo”; por exemplo, “nas zonas rurais, as mulheres e as crianças têm de caminhar mais longe para irem buscar a lenha e a água que escasseiam cada vez mais; nas áreas urbanas têm de aceitar mais trabalho externo. Normalmente, mais tempo gasto desta maneira a trabalhar para o sustento da família colide com o tempo e energia necessários para o cuidado das crianças. Em certas alturas, as raparigas aceitam parte do fardo da mãe” (*Idem*: 112), o que aumenta o trabalho infantil para as raparigas, tendo também como consequência, em países pobres como a

Índia, um elevado índice de desistência escolar e de analfabetismo entre as mulheres trabalhadoras, comparado com o dos homens (*Idem*: 113).

Todavia, as preocupações com o meio ambiente estão cada vez mais presentes “na retórica dos gestores-tecnocratas, que veem na crise ecológica uma oportunidade para novos investimentos e lucros” (*Idem*: 114) criando Planos, Protocolos, Associações, Fundações em defesa do clima, sendo na perspetiva de Vandana Shiva “frequentemente vistos como novos meios de apropriação dos pobres para «salvar» as florestas e as reservas atmosféricas e biológicas para serem exploradas pelos ricos e pelos poderosos” (*Idem*: 115). Em períodos de crescimento populacional a sociedade patriarcal cria a imagem de “explosão demográfica” apontando certos grupos como ameaça da reserva genética do planeta, pelo que surgem programas de controlo demográfico, através dos quais “o corpo da mulher é brutalmente invadido para proteger a Terra da superpopulação” (*Idem*: 115), pois os meios contraceptivos químicos desenvolvidos pela indústria farmacológica são, maioritariamente dirigidos às mulheres.

É preciso, portanto, que se inverta a lógica patriarcal “que tem tratado as mulheres como subordinadas por criarem vida, enquanto os homens são superiores por a destruírem” (*Idem*: 117) se se pretender travar o empobrecimento das mulheres, das crianças e do ambiente, respeitando o direito à vida de todas as espécies do mundo, criando condições para que ela se renove em vez de a destruir.

O paradigma do desenvolvimento está diretamente ligado com a extinção da diversidade biológica, diversidade esta que não é valorizada pela visão patriarcal do mundo, mais interessada no lucro proveniente de uma economia de mercado mais facilmente alcançável através das monoculturas, da uniformidade e da homogeneidade. “A diversidade é o princípio do trabalho e do conhecimento femininos. (...) As economias de muitas comunidades do Terceiro Mundo dependem dos recursos biológicos para o seu sustento e bem-estar. Nestas sociedades, a biodiversidade é simultaneamente um meio de produção e um objeto de consumo” (*Idem*: 216); todavia, estas comunidades têm de lidar com o preconceito generalizado pela “cultura do progresso” de que quando existe maior diversidade, a produção é mais baixa, as tecnologias usadas na produção diversificada também são rudimentares, pois só compensa investir em grandes máquinas

quando a área a cultivar é grande; contrariamente aos resultados obtidos nas culturas uniformes e homogêneas, na medida em que o que conta são os produtos finais, expressos em termos quantitativos, em detrimento dos aspetos qualitativos que lhes estão, naturalmente, associados.

Paralelamente à diversidade biológica, Shiva levanta o problema da diversidade cultural que também sofre com o chamado desenvolvimento entendido de acordo com os critérios ocidentais; “Na maior parte das culturas, as mulheres têm sido guardiãs da biodiversidade. Elas produzem, reproduzem, consomem e conservam a biodiversidade na agricultura” (*Idem*: 220), apesar de o seu trabalho e o seu conhecimento não terem sido considerados com o respeito que lhes seria devido pelo que representam na vida das mulheres e da sua família. Relativamente ao primeiro, tem havido dificuldade ao nível da estatística em definir o que se entende por trabalho das mulheres dentro e fora de casa – a agricultura faz parte de ambos – porque as tarefas das mulheres não são trabalho, nem remunerado, nem visível na esfera pública. Quanto ao segundo – o conhecimento das mulheres – não ser valorizado, apesar de ser o suporte da economia de subsistência ao nível das atividades agrícola, florestal, indústria leiteira indígena, preservação das sementes, deve-se, essencialmente, ao facto de se tratar de um saber de experiência feito propagado entre gerações e discutido numa troca de conhecimentos tácitos entre os vários elementos da comunidade tradicional e não um saber científico certificado pelas instituições credenciadas. “A biodiversidade é ecológica e culturalmente adaptada, reproduzida e conservada através de festivais e rituais relacionados com a verdade – verdade no sentido de autenticidade – das sementes e ao conservarem a diversidade, as mulheres estão também a conservar o equilíbrio e a harmonia do mundo social e do planeta Terra, sendo as sementes encaradas não como mercadoria mas como aquilo que permite a continuidade da vida que se propaga e renova por ciclos que não devem ser interrompidos nem profanados.

Portanto, Vandana Shiva propõe um novo paradigma onde dominem os valores da cooperação, do cuidado e do relacionamento mútuo, de modo a dar visibilidade às mulheres do Terceiro Mundo.

3.4.2.3 A defesa de um novo paradigma ecológico

A luta preconizada por Vandana Shiva faz-se, sobretudo, no plano cultural, pelo que “propõe um novo paradigma onde dominam os valores da cooperação, do cuidado e do relacionamento mútuo, dando visibilidade às mulheres do Terceiro Mundo” (Ferreira, 2009: 252). Na perspetiva do *ecofeminismo* partilhada por Shiva, a atividade económica deverá ter como objetivo “a criação da vida, ou seja, a satisfação das necessidades humanas fundamentais principalmente através da produção de valores de utilização (Mies, 1993 in Mies & Shiva, 1993: 413), em vez da produção crescente de mercadorias e dinheiro para um mercado anónimo.

Uma atividade económica centrada na vida das pessoas terá de ter por base uma nova relação com a natureza respeitando a riqueza e a diversidade da natureza, “Tanto para seu próprio bem mas também como pré-condição para a sobrevivência de todas as criaturas deste planeta” (*Idem*: 413), abandonando a conceção de natureza máquina como foi vista na era moderna e passando a encará-la na subjetividade que lhe é inerente. Paralelamente, para o *ecofeminismo* preconizado por Vandana Shiva, só se poderá ter uma relação não exploradora da natureza se as relações entre as pessoas se alterarem também, especialmente as que são entre homens e mulheres, o que:

“significa não apenas uma mudança nas várias divisões do trabalho (divisão sexual; trabalho manual/mental ou urbano/rural, etc.) mas principalmente a substituição de relações de dinheiro ou de mercadorias através de princípios como a reciprocidade, a mutualidade, a solidariedade, a confiança, a partilha e o carinho, o respeito pelo indivíduo e a responsabilidade pelo «todo»”

(Mies, 1993 in Mies & Shiva, 1993: 414).

A segurança em relação à subsistência terá ainda de ser garantida pela confiança depositada na fiabilidade da comunidade a que se pertence e não na individualidade atomizada e autocentrada da economia de mercado (*Idem*: 414). Além disso, baseia-se ainda na necessidade de abolição de grande parte das divisões entre esfera pública e privada, promovendo uma democracia participativa, considerando que “O pessoal é político” (*Idem*), ou seja, deverão ser os anseios e reivindicações de cada indivíduo expressos não apenas isoladamente, “mas assumidos por todos de um modo comunal e prático” (*Idem*: 414). Deverá, igualmente, assentar no reconhecimento de que os problemas sociais, dos quais fazem parte as relações patriarcais, a desigualdade, a

pobreza, entre outros, deverão ser resolvidos em conjunto com os problemas ecológicos (*Idem*: 415) porque não dependem apenas da remoção de simples obstáculos tecnológicos, mas antes de fatores relacionados com a forma como culturas diferentes veem o mundo.

Portanto, o que este modelo de *ecofeminismo* propõe é que “Em vez da ciência e da tecnologia instrumentalistas e reducionistas existentes [...] serão desenvolvidas ciências e tecnologias ecologicamente saudáveis, feministas, de subsistência, numa ação participativa com a população” (*Idem*: 415), de modo a reavaliarem os conhecimentos tradicionais relacionados com a sobrevivência e subsistência das populações, maioritariamente pertencentes às mulheres – nas sociedades do Terceiro Mundo – pelo facto de serem elas que se ocupam de quase tudo o que diz respeito à esfera da vida privada onde se insere a agricultura de subsistência; depois de reavaliados, esses conhecimentos deveriam ser recuperados e integrados nos novos modelos de forma a restabelecer e reforçar relações sociais assentes na igualdade e que, por sua vez, iriam potenciar uma maior justiça social.

Uma perspectiva de subsistência deverá também fomentar a responsabilidade conjunta pelos bens que são comuns como a água, o ar, o lixo, o solo, os recursos, preservando-os e providenciando a sua regeneração, resistindo “a todos os esforços de contínua privatização e/ou comercialização” (*Idem*: 415) desses bens.

No entanto, há que esclarecer um ponto demasiado importante na teoria ecofeminista defendida por Vandana Shiva, que é o facto de ser “completamente inconsistente excluir os homens desta rede de responsabilidades para a criação e manutenção da vida” (*Idem*: 416), pois qualquer perspectiva que pretenda conceber um novo modelo de sociedade futura dotada de um maior equilíbrio ambiental, terá de integrar todos os indivíduos que façam parte da sociedade que se pretende mudar – considerando os efeitos da globalização, diremos antes, todos os indivíduos que façam parte do mundo – não criando apenas grupos que deixariam de fora uma parte da humanidade, quer fossem mulheres, homens, ricos ou pobres.

Por essa razão, os indivíduos de ambos os sexos deverão fazer parte do modelo de subsistência o que “significa necessariamente que os homens comecem a partilhar, na prática, a responsabilidade pela criação e preservação da vida sobre este planeta. [...] devem desistir do seu envolvimento na produção de mercadorias destrutivas a bem da acumulação e começar a partilhar o trabalho das mulheres para a preservação da vida. Em termos práticos, tal significa que devem partilhar o trabalho de subsistência não pago: em casa, com as crianças, com os velhos e doentes, no trabalho ecológico de curar a Terra, em novas formas de produção de subsistência” (*Idem*: 416). Assim, se as qualidades de cuidado, que até aqui foram consideradas do domínio das mulheres, forem adquiridas pelos homens e se a economia de subsistência for igualmente seguida por eles, então, a sociedade, segundo o modelo do *ecofeminismo* que temos vindo a abordar, poderá “viver em paz com a natureza e garantir a paz entre as nações, as gerações e as mulheres e homens, porque não baseia o seu conceito de uma vida com qualidade na exploração e no domínio da natureza e de outros povos” (*Idem*: 417), mas sim numa relação de reciprocidade entre toda a população.

Sabemos que este modelo de economia, assente na sustentabilidade, não é compatível com o paradigma de desenvolvimento atual característico dos países desenvolvidos do Ocidente, orientado para o crescimento e o lucro, o que significa que não se poderá generalizar o padrão de vida das sociedades do Norte (*Idem*: 417) ao resto do mundo, por várias razões aqui apontadas, entre elas o modelo de desenvolvimento “catching up”, embora o *ecofeminismo* na conceção de Shiva visiona uma sociedade na qual todos os indivíduos independentemente do sexo, idade, raça, cultura, pudessem usufruir de uma vida com qualidade na qual a justiça social, a igualdade e a dignidade humana, não fossem uma mera utopia; esse modelo de sociedade é denominado pelas teóricas deste movimento ecofeminista como sociedade de subsistência (*Idem*: 417) e será possível quando se adotar um novo modelo de *ethos* civilizacional assente no cuidado para com a Terra, a vida, a sociedade e as pessoas.

PARTE IV – A AÇÃO HUMANA E OS VALORES: PROPOSTAS DE ABORDAGEM

NUMA PERSPETIVA DE GÉNERO

A subjetividade humana é instauradora de ordem, mas somente como estrutura metodológica. Sem a alteridade, seja qual for a forma que ela assuma, não há pensamento próprio e sim autismo e enclausuramento.

Fernanda Henriques⁵¹

⁵¹ In: Henriques, Fernanda (1998), “A transmissão da Filosofia como exercício do uso livre e pessoal da razão”, in Henriques, Fernanda & Almeida, Manuela Bastos (1998), *Os actuais programas de Filosofia do secundário – Balanço e perspectivas*, Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Departamento de Filosofia do ensino secundário do M.E., p.70.

Relativamente ao programa em vigor para a disciplina de Filosofia do 10º ano, iremos apresentar, nesta parte do trabalho, diversas propostas de abordagem de vários temas integrados em quatro rubricas da *Unidade II –A ação humana e os valores*:

- 1. *A ação humana – análise e compreensão do agir;*
- 2. *Os valores – análise e compreensão da experiência valorativa;*
- 3.1 *A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial;*
- 4. *Temas/problemas do mundo contemporâneo.*

Nessas propostas recorreremos ou ao pensamento de filósofas que fazem parte do *corpus* filosófico que apresentámos na Parte III deste trabalho, ou ao tratamento dos temas/assuntos em termos de (des)igualdade de género, dado que os consideramos exequíveis e passíveis de virem a integrar um “currículo em ação” desta disciplina, no nível de escolaridade referido.

Essas propostas serão apenas contributos que consistem em atividades a serem desenvolvidas no âmbito de temas distintos que fazem parte das quatro rubricas referidas. A experiência adquirida no exercício da atividade docente tem-nos mostrado que quando as e os jovens não se identificam com o pensamento teórico objeto do processo de ensino-aprendizagem, facilmente rejeitam os temas tratados, dado que não se reveem neles, pois, como a este propósito referiu Neves Vicente, a tendência atual dos alunos e das alunas vai no sentido de privilegiar os saberes imediatamente aplicáveis (Vicente, 1998: 32); por essa razão, optámos pela planificação da Unidade II do programa, dado que a temática defendida nesta unidade se encontra alicerçada no agir humano e, por essa razão, está diretamente ligada com aspetos concretos da vida das pessoas, o que suscita um maior interesse e recetividade por parte das e dos jovens, comparativamente aos temas que exigem um maior desenvolvimento da capacidade de abstração. Assim, de modo a motivar os/as jovens para o exercício de uma cidadania mais ativa e para a consciencialização da existência de problemas no âmbito das (des)igualdades de género, considerou-se pertinente partir de questões emergentes das suas vivências, desejando

levá-los/as, primeiramente, com toda a naturalidade, a constatarem-nas e, posteriormente, a ansiarem por ultrapassar essas desigualdades.

Assumimos, então, como objetivo destas propostas mostrar que é possível incluir, não só o pensamento produzido por filósofas e/ou pensadoras no “currículo em ação” da disciplina de Filosofia, como também integrar questões no âmbito da (des)igualdade de género, na lecionação dos conteúdos do programa, neste caso, do 10º ano. Por essa razão, não iremos apresentar exaustivamente todos os conteúdos programáticos numa perspetiva de género, mas antes encontrar uma “justa medida” entre uma abordagem que denominamos de “tradicional” por ser a comumente exercida e que, amiúde, encontramos nos manuais da disciplina, caracterizada por conter na totalidade, ou na quase totalidade, dos seus recursos, textos de filósofos ou textos sobre as perspetivas de filósofos, e outro possível modo de estruturar e planificar as aulas, recorrendo ao extremo oposto, que consistiria em desenvolver uma perspetiva feminina e/ou feminista dos vários conteúdos do programa. Nem uma nem outra nos parece ser a mais assertiva e daí a proposta de apresentarmos algumas sugestões para, do nosso ponto de vista, contribuir para a visibilidade das mulheres no campo da Filosofia, como ainda facilitarem a transmissão e, conseqüentemente, a aquisição de princípios e valores no âmbito da igualdade de género, potenciadores do futuro exercício de uma cidadania mais justa e equitativa por parte dos e das jovens.

Teremos em consideração os princípios metodológicos apresentados no programa da disciplina onde é recomendado que “o trabalho da turma [assente] fundamentalmente na análise e interpretação de textos e outros documentos” (Almeida, 2003: 17), dando sempre aos e às estudantes a possibilidade de participarem ativamente na interpretação e compreensão dos temas em estudo, a fim de, progressivamente, irem adquirindo a sua própria autonomia configurando uma forma de pensar individualizada e própria de cada um/a.

Em *Aprender filosofia hoje. Subsídios para um olhar não discriminador sobre o material pedagógico*, Fernanda Henriques (2007), apresenta-nos várias reflexões que

“pretendem fornecer algumas pistas de análise de materiais pedagógicos relativos [à disciplina de Filosofia]” (Henriques, 2007: 108); nessa proposta são considerados como fundamentais os dois tópicos seguintes:

- 1- a visibilidade das mulheres e do feminino;
- 2- o modo de utilização da linguagem (*Idem*: 108).

Propomo-nos seguir ambos. De modo a dar cumprimento ao primeiro aspeto referido, a autora propõe que os materiais pedagógicos usados nesta disciplina tenham em consideração cinco questões centrais, de que destacamos a “Presença de textos com relevância para o tratamento dos temas, que sejam de autoria feminina” (*Idem*: 108), por ser o assunto que prioritariamente nos interessa para este trabalho; isto permite que tanto discentes como docentes se habituem, com toda a naturalidade, à presença das mulheres na filosofia e, progressivamente, se destrua a ideia “de que não há mulheres filósofas ou de que as mulheres não se interessam pela Filosofia” (*Idem*: 109). Fernanda Henriques propõe mesmo alguns nomes e respetivos campos de especialização, como Hannah Arendt na filosofia política e Victoria Camps na ética.

A mesma autora salienta também a importância do “recurso a exemplificações não estereotipadas”, bem como a “Inserção da perspetiva de género na análise dos autores estudados” (Henriques, 2007: 110), embora chamando a atenção para o facto de se evitarem posições radicais, como a desqualificação dos filósofos, atitude essa que em nada interessa a uma abordagem filosófica honesta, devendo-se antes “interrogar esses filósofos para identificar se eles construíram ou não explicitamente qualquer representação do feminino ou se simplesmente incluíram as mulheres sob a designação de Homem como pretensão universal” (*Idem*: 110).

Quanto ao modo como a linguagem é usada, a autora enfatiza as questões ligadas ao seu uso e que, conseqüentemente, levam mais uma vez ao problema do “falso neutro”, ao chamar a atenção para a importância de:

“Tentar compreender se a palavra e o conceito de Homem incluíam, verdadeiramente, os dois sexos, ou se, pelo contrário, representavam apenas

o homem – masculino, e, nessa medida, desprezavam totalmente a existência das mulheres como modo de se ser humano.”

(Henriques, 2007: 110)

Ainda outros autores, com destaque para Teresa Alvarez, defenderam a necessidade de “generalizar uma linguagem inclusiva do ponto de vista do género, uma vez que através da linguagem não só nomeamos a realidade, como a pensamos e a transformamos [não esquecendo as recomendações europeias que propõem o uso de uma linguagem] que explicita o feminino e não o anule em formas pretensamente neutras” (Alvarez, 2007: 744), de maneira a que a educação para a cidadania assente em bases capazes de integrar as “caraterísticas humanas que configuram as nossas concepções de feminino e de masculino e elimine o seu cariz dicotómico e hierarquizado” (Alvarez, 2007: 744).

São estas indicações que também nos propomos seguir na metodologia empregue no processo de ensino-aprendizagem das atividades propostas.

Além destes aspetos, haverá outros que, apesar de não estarem diretamente ligados com o objetivo central deste trabalho, são, de acordo com Teresa Alvarez (2007), de grande importância para a reflexão sobre os métodos de ensino; um refere-se à formação dos agentes de ensino e o outro à adequação dos materiais pedagógicos. Relativamente ao primeiro fator, a autora defende uma formação “centrada na abordagem das representações sociais de género e no modo como estas condicionam as suas práticas” (Alvarez, 2007: 744); no que diz respeito ao segundo fator, defende o acesso a manuais escolares e produtos multimédia “que confirmam equilíbrio à representação dos dois sexos e que veiculem representações não estereotipadas do ponto de vista do género” (Alvarez, 2007: 744).

Pela interpretação e análise dos objetivos do programa de Filosofia que acabamos de apresentar, consideramos que a integração de problemas críticos no âmbito da cidadania e da igualdade de género, não só se coadunam como também facilitam a prossecução desses objetivos e dos preconizados na legislação em vigor para o ensino secundário, também referida anteriormente.

No entanto, o programa recomenda, ainda, que “[a Filosofia seja assumida] como produto cultural, com elementos teóricos estruturados que é necessário conhecer” (*Idem*: 744); assim sendo, se por um lado, nas nossas propostas, temos em conta que cada discente deve encontrar a sua forma pessoal e crítica de assimilar e de interpretar os diversos conteúdos programáticos, por outro, pretendemos que, paralelamente, adquira conhecimento sistematizado e construído por pensadores e pensadoras que se dedicam à reflexão e discussão dos temas em análise e sobre os quais produziram ideias. Torna-se, portanto, imperioso que o conhecimento de cada jovem seja construído por si, mas fundamentado em bases sólidas que só poderá encontrar em quem já viveu e experienciou determinadas situações potenciadoras do exercício de uma reflexão crítica e não ficou indiferente à realidade – ou, se quisermos usar uma metáfora de Platão, por quem já se libertou das correntes que o “agrilhavam” no interior da “Caverna” e percebeu a diferença entre as sombras e a luminosidade da realidade exterior; de outro modo, os seus conhecimentos resumir-se-ão sempre à superficialidade dos temas/assuntos, faltando-lhe a base de sustentação para a construção do seu edifício intelectual. Por essa razão, o pensamento construído pelos filósofos e pelas filósofas estará sempre presente através dos seus textos ou de outros documentos potenciadores de uma assimilação consciente do verdadeiro saber, pois como refere Fernanda Henriques “(...) o pensar livre e pessoal não pode significar pensar apenas a partir de si próprio. Partimos sempre de um mundo, de um já dado, que, simultaneamente, nos questiona e orienta o nosso questionamento” (Henriques, 1998: 70); nestas atividades propostas, entende-se o dado como o pensamento de algumas mulheres.

A fim de se alcançar os objetivos e desenvolver as competências apresentados neste programa, já referidas na Parte II deste trabalho, teremos em consideração, como não poderia deixar de ser, nas sugestões que iremos apresentar, os três princípios metodológicos propostos pelo programa: princípio da progressividade das aprendizagens, princípio da diferenciação de estratégias e princípio da diversidade de recursos.

Assim, de modo a respeitar o primeiro princípio referido, que recomenda coerência na aprendizagem, planificaremos as atividades que propomos “tendo em conta

a progressividade das competências a desenvolver” (Idem), seguindo o método cartesiano que recomenda que se parta das ideias mais simples para as mais complexas; neste caso, tentamos materializar esse princípio elevando progressivamente o nível de dificuldade das atividades propostas recorrendo a documentos de apoio adequados a essa progressividade que serão, como já anteriormente referimos, os textos de filósofas e/ou pensadoras, sobretudo, do século XX apresentados na Parte II: Hannah Arendt, Carol Gilligan e Victoria Camps para as rubricas referentes à problemática desenvolvida no âmbito da perspectiva ética e Vandana Shiva no que se refere especificamente à ética ambiental.

Haverá também recurso a textos não filosóficos mas que estão relacionados com alguns dos assuntos a tratar, como são disso exemplo, os dilemas morais a apresentar na introdução dos temas “Intenção ética e norma moral” e “A necessidade de fundamentação da moral – análise de duas perspectivas éticas”, com o objetivo de consciencializar os e as jovens para o facto de a Filosofia ser uma reflexão sobre problemas concretos das pessoas reais, sendo a ética o seu ramo que mais tem a ver com uma forma correta de agir em comunidade.

Ainda, de acordo com o recomendado no princípio da diversidade de recursos, serão visualizados, analisados e comentados dois filmes e respetivos guiões, alguns pequenos vídeos e diversas transparências. Como refere Ana Lúcia Correia (2011), sobre o uso de obras cinematográficas na prática das aulas de Filosofia:

“(…) para além das respostas [...] que proporcionam às necessidades de desenvolvimento de domínios cognitivos, obtêm-se também respostas para as necessidades de desenvolvimento do domínio das atitudes e dos valores (aquisição do gosto e do interesse pelas diversas manifestações culturais e desenvolvimento da sensibilidade estética) e do domínio das competências, métodos e instrumentos (ampliar as competências básicas do discurso, informação, interpretação e comunicação relativamente à linguagem audiovisual).”

(Correia, 2011: 25, 26).

De seguida, apresentamos, então, a nossa proposta de abordagem de alguns pontos integrados nas várias rubricas da Unidade II – A ação humana e os valores, privilegiando uma abordagem ética da Filosofia, pelo facto de entendermos que esta disciplina tem um papel importante a desempenhar enquanto componente da formação geral dos e das jovens.

Para cada sugestão apresentada, procuramos sempre desenvolver a atividade no âmbito da procura de uma resposta para uma questão previamente colocada, tentando que as alunas e os alunos exercitem continuamente a sua capacidade de reflexão crítica perante as problemáticas com que se deparam. E, se a questão ou o problema é o pretexto para a reflexão, o texto, o filme, o vídeo, ou outro recurso sugerido, será o suporte que fundamentará e consolidará as posições defendidas, quer servindo para as corroborar, quer para as refutar criticamente.

Para cada atividade proposta apresentamos os objetivos que pretendemos alcançar, os recursos ou meios usados com esse propósito e sugerimos uma possível metodologia a seguir na concretização da atividade, dedicando especial relevância aos recursos e à metodologia a seguir no desenvolvimento de cada atividade proposta para os temas escolhidos.

Para cada um dos quatro temas para os quais apresentamos propostas, integramos em “Anexos” um esquema da planificação das várias atividades com os seguintes elementos: Tema/atividade proposta, Unidade e rubrica do programa onde se integra a atividade, objetivos, recursos e número de aulas que sugerimos; deste modo, ao tema 1- Ação humana, corresponde a planificação do Anexo 6; ao tema 2- Valores, a do Anexo 10; ao tema 3- A dimensão ético-política da ação humana, corresponde a planificação do anexo 23; por fim, ao tema 4 – A responsabilidade ecológica, corresponde o Anexo 33.

4.1 A AÇÃO HUMANA

Pretendemos, nesta rubrica, dar ênfase àquilo que o programa refere como “atributos que fazem de uma ação um ato verdadeiramente humano” (Almeida, 2003: 26) e que entendemos como a intencionalidade do agir, comparativamente ao “acontecimento”, onde se verifica a ausência de uma intenção. A explicitação do termo “ação”, por um lado, na sua diferença relativamente ao trabalho (ao fazer) e, por outro, como fazendo parte da vida ativa do indivíduo (ao agir), revela-se de grande importância, de modo a que as alunas e os alunos se consciencializem, ou reforcem a consciência que já possuem, das repercussões dos seus atos nas suas vidas; além disso, surge-nos crucial

explorar a importância da sociedade, dos “outros”, na prática dos atos de cada um/a, quer determinando, quer simplesmente influenciando, tanto direta como indiretamente, através de meios de várias ordens, quer seja material, proveniente da ciência e da tecnologia, quer seja de ordem espiritual, de que destacamos os estereótipos e os preconceitos, como ainda dizerem respeito apenas ao espaço onde a vida se desenrola e ao tempo e usos que dele fazemos.

Nesta rubrica do programa apresentamos duas propostas de atividades: a primeira, denominada “Fazer e agir: realidades distintas?”, surge no âmbito do ponto 1. *A rede conceitual da ação*, e refere-se à explicação do conceito de “ação” distinguindo-o dos conceitos de “trabalho” e de “labor”; a segunda, denominada “A condição humana e as condicionantes espaço e tempo” integra-se no ponto 1.2 *Determinismo e liberdade da ação humana*, dizendo primeiramente respeito aos fatores que condicionam a capacidade de deliberar e de decidir dos seres humanos, entre os quais se encontra a própria “condição humana” e, num segundo momento analisa duas dessas condicionantes do agir dos homens e das mulheres, que são o espaço e o tempo.

Nas sugestões que apresentamos para esta rubrica, privilegiamos o pensamento da filósofa Hannah Arendt no âmbito da ação e da condição humana. Recorremos, ainda, a textos não filosóficos, mas potenciadores do debate sobre questões emergentes da (des)igualdade de género, presentes no conceito de espaço, entendido em termos de público e de privado, e nos amplos sentidos que podem ser atribuídos ao tempo, de que destacamos o modo como ele é usado; no âmbito do exposto, serão analisados textos de Laura Esquivel e de Heloísa Perista, relativos ao espaço público e privado e aos usos do tempo, respetivamente.

4.1.1 Fazer e agir: realidades distintas?

Com esta atividade, que tem por base a análise e o comentário de um texto da filósofa Hannah Arendt, pretende-se que os alunos e as alunas compreendam que o que interessa em Filosofia da ação é, essencialmente, o agir humano no sentido de *praxis*, ou seja, entender o agir como um processo de atuação que vai transformando o próprio

agente num ser individual e único, permitindo-lhe a sua autorrealização enquanto homem ou mulher. Para isso, os e as discentes deverão conhecer o sentido filosófico do conceito “ação humana”, dado tratar-se de um termo complexo e polissémico, cujo significado depende, sobretudo, do contexto em que é usado; para isso, deverão compreender a diferença entre os conceitos “fazer” e “agir”, identificando o primeiro com o ato de produzir um objeto exterior ao indivíduo e o segundo com uma atividade centrada no próprio sujeito que age.

Pretende-se, ainda, que alunas e alunos sejam capazes de relacionar o “fazer” com o conceito de trabalho, distinguindo-o do “labor”, de acordo com a teoria defendida por Hannah Arendt e relacionar o “agir” com a “pluralidade”, um conceito igualmente “arendtiano” que significa que cada indivíduo se realiza e constrói como pessoa, na reciprocidade de relações que estabelece com os outros homens e com as outras mulheres. Portanto, é crucial que apreendam a ideia de que “agir” implica consciência e vontade por parte de um agente, possui uma intenção e encerra em si um fim ou uma finalidade a alcançar, que lhe dará, então, um sentido específico na interação que estabelece com os outros indivíduos. Por seu lado, “fazer”, sendo um termo mais abrangente em termos polissémicos do que o de “agir”, deverá ser entendido como termo usado para referir tudo o que fazemos, independentemente de ser um ato inconsciente e involuntário como dormir, respirar ou fazer a digestão e para designarmos os objetos que construímos, através do trabalho, e que passam a fazer parte do mundo exterior. Deste modo, pretende-se que os alunos e as alunas relacionem os conceitos de trabalho e de mundo exterior, ou de mundanidade, segundo Arendt, sendo este a condição do primeiro.

É, ainda, nosso objetivo que no final da atividade proposta os alunos e as alunas sejam capazes de reconhecer a presença de razões e fins, intenções e projetos na base das ações e que sejam capazes de usar corretamente os conceitos de ação, labor, trabalho e intenção.

Metodologia de aprendizagem:

Dado que o programa, nas suas indicações metodológicas, recomenda que se parta de um problema ou de uma questão filosófica, a fim de levar os e as discentes a participar ativamente na procura de uma resposta, e como relativamente a este tema, sugere uma “Análise da especificidade humana do agir” (Almeida et al, 2003: 26), propomos iniciar esta abordagem, apresentando a seguinte questão:

“Os indivíduos revelam-se como pessoas, sobretudo, pelo modo como constroem (fazem) objetos, ou pela sua maneira de agir? Porquê?”

Em função das respostas obtidas, sugerimos definir o termo “ação” começando por estabelecer uma distinção entre fazer e agir, apresentando alguns exemplos que ilustrem essa diferença e que, simultaneamente permitam mostrar como os homens e as mulheres se constroem a si próprios através da sua ação e, ainda, como a sua condição humana é atingida na inter-relação com os outros indivíduos, relevando que agir é sempre agir em relação ao outro.

Complementamos esta ideia, recorrendo a um texto da filósofa Hannah Arendt: “A vida ativa: labor, trabalho e ação” (Anexo 1), extraído da obra *A Condição Humana*, a partir do qual se procurará estabelecer uma distinção entre esses três conceitos. Com a análise deste texto, espera-se que alunas e alunos consigam identificar o “fazer” com o trabalho, ou o entendam como uma “atividade correspondente ao artificialismo da existência humana [uma vez que] o trabalho produz um mundo «artificial» de coisas” (Arendt, 2001: 19); será explorado o conceito de mundanidade, usado por Arendt, de forma a entenderem o “agir” como “a única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria” (Idem), tendo por função a autoconstrução de cada homem ou mulher, em virtude de cada um/a se definir em função do modo como age.

Consideramos, por isso, importante atribuir relevância à exigência de “pluralidade”, como condição da ação humana, mostrando a necessidade dessa interação com os outros homens e as outras mulheres. Pretende-se, pois, explorar detalhadamente esse conceito, dado que o mesmo se encontra na base da cidadania e poderá, também,

vir a ser recuperado no tema 3.1.4 *Ética, direito e política* a fim de explicar estes conceitos enquanto dimensões da experiência convivencial (Almeida et al, 2003: 27).

Finalizamos a análise e o comentário do texto recorrendo a um esquema onde sintetizamos as principais diferenças entre as componentes da vida ativa, de acordo com o pensamento de Arendt (Anexo 1a).

Deste modo, pretende-se que os alunos e as alunas reflitam criticamente sobre a ação como fator potenciador e essencial da realização humana e entendam que esta se concretiza quando o indivíduo interage com os outros indivíduos, caracterizando o agir como um ato intencional, consciente e voluntário, assente nos princípios e valores do sujeito que age.

4.1.2 A condição humana e as condicionantes “espaço” e “tempo”

Pretende-se, com a atividade que aqui sugerimos, esclarecer o conceito de “condição humana” e de “ser condicionado”, bem como distinguir condicionante de determinante e, paralelamente, levar os alunos e as alunas a tomarem consciência de que os homens e as mulheres são sempre influenciados por tudo o que os rodeia, incluindo a sua própria maneira de agir. É nosso objetivo levar os alunos e as alunas a compreenderem que aquilo que o indivíduo faz/produz e o modo como age, o condiciona, havendo, assim, por um lado, fatores que não podem ser controlados pela mão nem pela mente humana, como os de natureza exterior ao indivíduo, de que são exemplo o espaço geográfico, as manifestações da Natureza, o tempo cronológico, etc.; por outro lado, existem os fatores que, apesar de exercerem influência sobre os indivíduos, são passíveis de sofrer alterações, pela razão de serem socialmente construídos; disto são exemplos, o espaço, em termos de público e de privado e o modo como cada pessoa usa o seu tempo. A razão pela qual optámos pelas condicionantes “espaço” e “tempo”, prende-se com o facto de considerarmos ambas potenciadoras de uma reflexão crítica no âmbito das questões de género, uma vez que os espaços em que a vida das mulheres se desenrola, poderá não ser necessariamente o mesmo onde a vida dos homens é maioritariamente vivida e vice-versa. De acordo com estudiosos/as desta temática, de que destacamos a socióloga Heloísa Perista, também o tempo que os

homens e as mulheres dedicam às várias tarefas que desempenham, não é igual, nem é distribuído da mesma forma. No entanto, esta situação não é determinada pela Natureza, podendo ser alterada pela mentalidade humana, pelo facto de ser variável em função da sociedade e/ou da cultura onde esse modo de agir se integra. É nosso objetivo chamar a atenção dos e das jovens para estas questões, no sentido de promover o exercício de uma cidadania mais responsável e equitativa.

Metodologia de aprendizagem:

Num primeiro momento, mostramos como o indivíduo é continuamente condicionado por inúmeros fatores, estabelecendo a diferença entre ser condicionado e ser determinado, pelo que, recorreremos mais uma vez a um texto de Hannah Arendt sobre “A condição humana” (Anexo 2); começamos por ler e comentar o texto, de forma a mostrar a razão por que o indivíduo, pelo facto de viver no mundo, já é condicionado por inúmeros fatores.

Após a leitura procederemos a uma análise deste texto, a fim de a aula poder ser o espaço de reflexão e de debate que se deseja em Filosofia, sugere-se – tal como fizemos para a atividade anterior – a elaboração de uma questão concreta que tenha por fundamento as crenças básicas do indivíduo:

Considerando que Hannah Arendt, no seu texto, refere que “as coisas que devem a sua existência exclusivamente aos homens também condicionam os seus autores humanos”, ou seja, o homem produz – tanto pode ser coisas materiais, como pensamento ou ideias – mas também é produzido, no sentido de poder ser determinado ou simplesmente influenciado, por elas:

- a) Dá exemplos de realidades criadas pelo ser humano e tenta mostrar como elas o podem condicionar.*
- b) Consideras que essas realidades condicionam os homens e as mulheres, da mesma maneira? Fundamenta a tua resposta recorrendo a exemplos do quotidiano dos indivíduos.*

É expectável que na resposta à alínea a) as alunas e os alunos se refiram à importância das tecnologias da comunicação, dando exemplos de como a televisão, os

telemóveis, a Internet, facilitam a comunicação entre as pessoas das várias partes do mundo mas, paralelamente, contribuem para um maior isolamento humano e, refiram ainda, a falta de qualidade de vida das populações que trabalham a inúmeros quilómetros das suas residências, embora a tecnologia tenha criado meios de transporte rápidos que lhes permite deslocarem-se diariamente para os locais de emprego.

A partir das respostas que forem dadas, chamamos a atenção dos e das jovens para o facto de a sociedade e a cultura, bem como alguns dos seus fatores, entre eles os preconceitos e os estereótipos de género, poderem condicionar a forma de agir dos indivíduos e como cada um/a é, simultaneamente, condição e condicionado, uma vez que influencia e é influenciado pelos padrões de cultura da sociedade onde se integra.

No que respeita à alínea b) poderão considerar que os indivíduos de ambos os sexos são condicionados do mesmo modo; também poderão apresentar exemplos que respondam negativamente à questão. Tanto num caso, como no outro, podemos recorrer, no momento seguinte, a textos que refutem ou confirmem os pontos de vista apresentados.

Assim, num segundo momento, perante a diversidade de fatores que determinam ou apenas condicionam o agir dos homens e das mulheres, destacamos o espaço e o tempo, dado serem potenciadores da abordagem de algumas questões ligadas à cidadania e igualdade de género. A primeira destas condicionantes, além de permitir uma abordagem do espaço em termos físicos e/ou geográficos, permite ainda, referi-lo na perspetiva de público *versus* privado, bem como das questões que daí emergem, passíveis de um tratamento claro e objetivo em termos de (des)igualdade de género; para explorarmos o tema, recorreremos a um texto literário de Laura Esquivel, “Ao redor do fogo” (Anexo 3), que será lido e comentado na aula, com recurso a um esquema (Anexo 3a).

Num terceiro momento, considerando as inúmeras abordagens que o tema “tempo” nos permite fazer, dado podermos atribuir-lhe vários sentidos, lançamos uma questão acerca dos condicionamentos que ele pode provocar nas pessoas:

O tempo, na vossa perspetiva, é usado do mesmo modo por homens e por mulheres como, por exemplo, o que é dedicado às atividades remuneradas e o que é dedicado às tarefas domésticas?

De modo a especificarmos esta questão, recorreremos à leitura e análise de um texto científico da socióloga Heloísa Perista sobre os usos do tempo (Anexo 4); serão, especialmente debatidas as seguintes ideias, presentes nesse texto:

“Assiste-se a um investimento preferencial dos homens no trabalho fora de casa”;

“Ao nível do trabalho doméstico e da prestação de cuidados à família, verifica-se que as mulheres dedicam a este tipo de tarefas mais três horas, em cada dia, do que os homens”;

“O tempo de trabalho total das mulheres representa, em cada ano, pelo menos, 4 meses suplementares de trabalho (considerando uma duração semanal do trabalho de 40 horas) em relação ao tempo de trabalho total masculino”.

A discussão será complementada com recurso a outro texto, também da mesma autora, sobre o tempo especificamente dedicado às tarefas domésticas por mulheres e por homens (Anexo 5); de seguida será elaborada uma síntese das ideias principais dos textos, a fim de serem debatidas pelos alunos e pelas alunas. Assim, serão debatidos os usos do tempo e a ausência dos homens nas tarefas domésticas numa perspetiva de género, podendo os textos de Heloísa Perista ser corroborados ou refutados pelos/as jovens, com a construção de argumentos sólidos.

Prevê-se que o debate de ideias promova uma reflexão crítica sobre as condicionantes – espaço e tempo – potenciando uma tomada de consciência relativamente à categorização estereotipada da realidade e permita a construção de novas formas de compreender a realidade, contribuindo para o exercício de uma cidadania mais justa. Consideramos, ainda, que para a construção de uma sociedade democrática é condição necessária que os e as jovens se consciencializem dos princípios e dos valores fundamentais para o progresso da mesma, bem como formem uma opinião fundamentada sobre o que deve ser propagado e o que deve ser rejeitado, de modo a conhecerem a realidade e os problemas que dela emergem, pois, se os assuntos não forem abordados, continuarão invisíveis aos olhos de uma maioria desinformada.

Contrariamente, acreditamos que ao despertarmos o interesse de alunos e de alunas para este tipo de questões de natureza filosófica, elas irão dotá-los de uma maior capacidade crítica essencial ao desempenho de uma cidadania mais livre e responsável.

No Anexo 6 encontra-se a planificação das atividades propostas para o tema “A ação humana”.

4.2 OS VALORES

Considerando a estreita ligação entre a ação humana e os critérios valorativos ou preferenciais dos indivíduos, decorrente do facto de a “A nossa relação com o mundo [ser] antes de mais de natureza valorativa [e que] todos os seres humanos agem em conformidade com as suas preferências e valores [e estes] variam em função da pessoa, do grupo social e, sobretudo, da cultura” (Almeida et al, 2003: 26), conforme é referido na rubrica 2. *Os valores – análise e compreensão da experiência valorativa* do programa da disciplina de Filosofia, não poderíamos ignorar esta temática, tão rica de conteúdos passíveis de pôr à prova o exercício da cidadania, especificamente no domínio da tolerância e do respeito pelos outros e pelas outras e, das objeções que necessariamente daí emergem. Isto permite-nos salientar que a questão dos valores constitui um tema a partir do qual surge, facilmente, o confronto e o debate de ideias, pretexto, por excelência, para o exercício da capacidade argumentativa – uma das competências a desenvolver na disciplina de Filosofia – e, simultaneamente, para o desenvolvimento de uma cidadania mais ativa, onde cada homem e cada mulher se torna mais capaz de “desenvolver o respeito pelas convicções e atitudes dos outros, descobrindo as razões dos que pensam de modo distinto” (Almeida et al, 2003: 10) e de “reconhecer distintos sistemas de valores e diferentes paradigmas de valoração” (*Idem*: 11), objetivos gerais do programa sobre o qual nos debruçamos.

Nesta rubrica optamos por apresentar duas propostas de atividades no âmbito dos pontos “2.1 Valores e valoração – a questão dos critérios valorativos” e “2.2 Valores e cultura – a diversidade dos valores e o diálogo de culturas”. Relativamente ao primeiro ponto referido, depois de distinguidos os conceitos de facto e de valor, e de os alunos e as alunas terem compreendido essa distinção, através de alguns exemplos, dá-se início à

primeira atividade sugerida, com recurso a um filme e a dois excertos da obra *Paradoxos do individualismo* (1996), da filósofa Victoria Camps. Na atividade integrada no ponto 2.2 do programa, visualizamos um pequeno vídeo com o objetivo de questionarmos a razão por que os valores, especialmente os morais, atravessam uma crise na época atual, complementando a análise do vídeo com um texto, também de Victoria Camps, extraído da mesma obra referida anteriormente.

4.2.1 Valores e critérios valorativos

Com a presente atividade pretendemos que os alunos e as alunas sejam capazes de entender alguns dos critérios a que cada pessoa recorre para valorizar a realidade que a rodeia e, paralelamente, identifique outros valores, de que destacamos a família, a liberdade de decidir sobre a sua própria vida e o trabalho, como garante da dignidade humana.

Trata-se de recuperar a ideia atribuída pela filósofa Hannah Arendt (2001) ao trabalho – analisada na primeira atividade proposta – dando-lhe agora uma nova dimensão: a de meio capaz de permitir a realização pessoal dos homens e das mulheres.

É ainda nosso objetivo proporcionar à classe discente uma aprendizagem dos conceitos de valor, preferência valorativa, critério valorativo e cultura, tornando os seus elementos capazes de identificarem preconceitos e estereótipos de género como fatores que interferem nos critérios que nos permitem valorizar ou desvalorizar a realidade.

Metodologia de aprendizagem:

Propomos esta atividade depois de os e as discentes já terem compreendido a diferença entre juízo de valor e juízo de facto e de serem capazes de identificar valores entre vários conceitos que lhes serão apresentados e de sugerirem exemplos de valores.

A atividade consiste na exploração e debate do filme *Billy Elliot* de Stephen Daldry, realizado em 2000 e inicia-se com a leitura de um Guião de visualização desse filme (Anexo 7), a fim de motivar as/os jovens para o tema/assunto, concentrando-se à partida nos aspetos que mais interessam à abordagem da problemática valorativa.

Após a visualização do filme, colocam-se algumas questões, que funcionarão como o pretexto para o início do debate sobre os critérios valorativos presentes na valoração que cada personagem da história faz da sua própria realidade e das razões que têm para avaliá-la positiva ou negativamente. Assim, começaremos por lhes pedir que identifiquem os valores com que, na sua perspetiva, cada uma das personagens principais da história mais se identifica; é nosso intuito ver os/as estudantes relacionarem *Billy* com a determinação e a coragem; o pai de *Billy*, com a responsabilidade de garantir um futuro certo para os seus filhos, especialmente para o mais novo, não querendo vê-lo arriscar o seu futuro numa profissão pouco comum no universo dos homens; por seu turno, a professora de *ballet* privilegia a arte e o talento do jovem em quem reconhece valor; o irmão de *Billy*, por outro lado, surge muito próximo dos valores ligados à justiça social, lutando por melhores condições de vida e por um salário mais justo, recorrendo à greve e tudo fazendo para que o seu irmão não venha a ser ridicularizado pela sociedade, devido à profissão de bailarino. Daremos especial relevância ao contraste entre os valores dos dois irmãos: enquanto *Billy* reflete os valores espirituais ligados à sensibilidade face à arte, de que são exemplos a música e o *ballet*, o irmão reflete os valores materiais que se alcançam com trabalho – lutando dignamente por melhores condições de vida, através dos meios legalmente colocados ao seu dispor – bem como a força e a pujança do homem jovem que acredita ter poder para mudar o mundo.

Depois de ouvidas as várias opiniões dadas e constatado a diversidade de valores presente neste filme, lançamos novas questões:

Que critérios valorativos são seguidos pela família de Billy? E pela sua professora de ballet? Deverá ser a família a determinar o que cada jovem deve valorizar na sua vida?

Por que razão Billy, num primeiro momento desiste, não seguindo a sugestão da sua professora de ballet para fazer os testes que lhe permitiriam ingressar numa escola de dança e realizar o seu sonho?

Supõe-se que os e as discentes identifiquem, neste jovem, os valores ligados à família como mais fortes do que a realização pessoal nesse primeiro momento, o que parece ser normal num jovem que sempre viveu integrado num grupo familiar que, por sua vez, se integra num outro grupo um pouco mais amplo – a pequena cidade onde a sua família

vive e todos se conhecem – e sentiu e viveu os dramas desse grupo; também, em outras circunstâncias, ele sentirá maior vontade de estar perto do pai e do irmão do que ir para a cidade em busca da concretização do seu sonho. Contudo, quando mais tarde o pai se consciencializa que a felicidade do jovem está no seu talento ligado à arte e o apoia, *Billy* tem força anímica suficiente para enfrentar uma vida totalmente desconhecida para si até esse momento.

De seguida, questionamos a turma relativamente à problemática dos preconceitos e dos estereótipos de género, formulando a questão:

- Será mais importante a luta do pai de Billy contra os seus próprios preconceitos de não gostar de ter um filho que dança ballet, ou a luta de Billy, enquanto menino, contra os preconceitos da sociedade onde vive, a fim de se tornar no que ardentemente ambiciona ser?

Pretende-se, com esta interrogação, que os valores da liberdade e da igualdade de género, presentes neste filme, sejam identificados, de modo a podermos explorar e abordar a influência que os preconceitos e os estereótipos de género exercem na vida das pessoas, interferindo nas suas decisões e escolhas.

Finalmente, sugerimos que, uma vez que o filme tem uma duração de 110 minutos, o que se revela quase inexequível projetá-lo em tempos reais de aula, dado que precisaríamos de mais de duas aulas para isso, e considerando o reduzido número de horas oficialmente atribuídas quer à lecionação do programa de Filosofia, quer, neste caso específico, à lecionação deste tema, sugerimos que o filme seja visualizado num grande espaço da Escola – Auditório, Biblioteca, sala de Exposições, etc. – simultaneamente por todas as turmas em cujas aulas irá ser explorado, fora do horário letivo, ou que integre uma atividade extraordinária da escola relacionada com um eventual “Clube de Cinema” ou organizada pela Associação de Estudantes, entre outras possíveis hipóteses; as aulas seriam reservadas para o comentário e debate sobre os critérios valorativos, podendo ainda esse tempo ser usado para demonstrar as potencialidades e as objeções das teorias subjetivista e objetivista dos valores.

4.2.2 A crise dos valores

Pretende-se com esta atividade levar os alunos e as alunas a refletirem criticamente sobre a presença e/ou ausência de valores no agir humano da atualidade, uma vez que há dados empíricos que nos mostram uma sociedade individualista, muito voltada para valores pouco tradicionais de que destacamos a justiça individual em detrimento da justiça social, a superficialidade das relações interpessoais comparativamente às relações assentes no que verdadeiramente faz parte da essência de cada indivíduo, a valorização do lazer em oposição ao trabalho, entre outros.

Contudo, por outro lado, encontramos uma sociedade preocupada com o próximo, em que cada vez há mais atividades de voluntariado, mais bancos alimentares, mais campanhas de solidariedade, em suma, verifica-se uma grande união em torno dos mais desfavorecidos.

É nosso objetivo levar os alunos e as alunas a refletirem e a criarem uma opinião consciente e fundamentada sobre esse fenómeno, no sentido de considerarem se há valores – de que destacamos a solidariedade ou cuidado – efetivamente reais, ou se são simplesmente aparentes; esta ideia poderá justificar-se com o facto de existir um número crescente de idosos abandonados em hospitais e lares por parte dos seus familiares mais próximos e um aumento significativo de donativos para campanhas contra a fome em países longínquos.

Metodologia de aprendizagem:

No início da aula, projeta-se um pequeno vídeo *Reflexion impressionante sobre valores* (2013), com a duração de cerca de 5 minutos e 20 segundos, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=no9Z1QgZ4LM> [consultado em 10 de dezembro de 2014]. Nesse vídeo, uma repórter de guerra vê uma das suas fotos ser considerada a melhor durante uma cerimónia de atribuição de prémios. Em *flashes* contínuos vão passando imagens que nos sugerem que ela está recordando o momento e as circunstâncias em que fez a fotografia: num cenário de guerra, uma menina é surpreendida, enquanto foge, por um homem que lhe aponta uma arma à cabeça na tentativa de lhe tirar uma bolsa que ela segura com ambas as mãos, lutando até ao limite

da sua força física pela posse desse objeto; acaba por levar um tiro na testa que a deixa prostrada no chão, perante a passividade da repórter que tudo observa escondida. No final, a mulher fotografa a menina morta e é essa foto mórbida e desumana que é premiada perante a aclamação entusiasmada da apresentadora da cerimónia e do público presente. A repórter sai da sala a chorar, não recebendo o galardão.

Após a visualização do vídeo, é colocada uma questão, a fim de ser debatida a pertinência dos valores na atualidade:

Que razão levará a repórter fotográfica a abandonar a sala, não indo receber o prémio que lhe atribuíram?

Depois das respostas dadas, será colocada nova questão:

A repórter, ao fazer uma foto de uma criança morta, num cenário de guerra, não estaria simplesmente a fazer o seu trabalho, uma vez que essa era a sua profissão?

A partir das respostas obtidas a estas questões, perguntamos quais lhes parecem ser os valores que estão em maior evidência no vídeo. Uma vez que anteriormente foram analisados os valores liberdade e igualdade, é expectável que alguns alunos e/ou algumas alunas refiram esses valores. Pensa-se que outros/as poderão optar por referir o profissionalismo que a repórter manifesta ao tentar fazer bem o seu trabalho, ignorando o perigo que corre. Neste caso, reforçamos essa ideia com a leitura e análise de um texto da filósofa Victoria Camps sobre o valor do trabalho (Anexo 8).

Julga-se que poderá existir ainda outro fator que venha a ser referido pelos/as jovens que é o facto de, aparentemente, a repórter poder estar mais interessada em fazer uma boa foto que possa ser premiada e, conseqüentemente, lhe dê a notoriedade e a fama que possa desejar, do que ser solidária com outro ser humano desprotegido e em perigo. A análise crítica desta situação permite-nos refletir sobre o individualismo característico das sociedades ocidentais atuais, pelo que, de seguida, colocaremos uma nova questão:

Os valores humanos deixam de fazer sentido nos dias de hoje, dando-nos legitimidade para afirmar que estamos a viver uma crise de valores?

Depois do comentário do vídeo e do debate a partir da questão apresentada, a atividade será complementada com outro texto de Victoria Camps com o qual podemos

constatar como a presença de uma atitude individualista, tão característica da época atual, é passível de alterar os valores humanos (Anexo 9). Podemos, em função do debate gerado a partir deste texto, que se centra no individualismo da humanidade em geral, introduzir novos elementos como os apresentados na introdução desta atividade relacionados com o facto de parecer ser mais fácil a cada sujeito praticar a solidariedade à distância do que nos casos de proximidade.

Por fim, será elaborada uma síntese das ideias principais do debate, realçando-se a historicidade dos valores, na medida em que os mesmos se alteram em função do contexto social, cultural e económico de cada época.

No Anexo 10 encontra-se a planificação das atividades propostas para o tema “Os valores”.

4.3 A DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA DA AÇÃO

A dimensão ético-política da ação é a rubrica do programa a que daremos maior enfoque, dado que é aquela a que é atribuída um maior número de aulas; é, também, sobre ela que a avaliação externa da disciplina de Filosofia mais incide; e ainda pelo facto de as questões de natureza ética estarem presentes de uma forma quase transversal a todo o programa. Acrescente-se, ainda, que se trata de uma temática propiciadora de uma abordagem mais específica dos conteúdos em termos de cidadania e igualdade de género – preocupação presente neste trabalho e já anteriormente especificada na Parte II do mesmo.

Assim, iremos apresentar quatro propostas de atividades relativas ao tema *3.1 A dimensão ético-política da ação – análise e compreensão da experiência convivencial:*

No âmbito do primeiro ponto desta rubrica, *3.1.1- Intenção ética e norma moral*, propomos uma atividade que consiste em analisar dois casos correspondentes a duas ações praticadas em contextos distintos, a fim de levar as alunas e os alunos a perceber que os atos humanos podem ser caracterizados como moralmente corretos ou incorretos, tanto em função da sua intenção, como das suas consequências. Nesta atividade colocamos em destaque o “sujeito ético” na perspetiva de Victoria Camps.

O ponto 3.1.3- *A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas*, que consideramos especialmente importante pelo facto de consistir numa análise de duas teorias éticas diferentes, estando uma integrada no grupo das éticas formais, preocupadas com as questões deontológicas e outra no grupo das éticas materiais, preocupadas com a problemática ligada ao conteúdo de cada caso em análise, será complementado com uma perspectiva ética do cuidado, tema até ao momento pouco explorado e, por essa razão, não referenciado nos manuais da disciplina.

Assim, tal como referimos na Parte II deste trabalho, as duas teorias éticas recomendadas – a formal de Kant e a material de Stuart-Mill – serão beneficiadas com essa nova perspectiva de encarar a moralidade; esta teoria ética será tratada no âmbito da perspectiva defendida por Carol Gilligan, que privilegia a relação entre os indivíduos, pois considera que mais importante do que o dever – defendido por Kant – ou a felicidade da maioria – defendida por Stuart-Mill – é o indivíduo enquanto pessoa humana, não fazendo sentido que um indivíduo diga a verdade pela simples razão que deve dizer sempre e em qualquer circunstância a verdade, se essa verdade puder provocar o sofrimento a outra(s) pessoa(s); também não faz sentido que uns sofram ou se sacrifiquem para que uma maioria esteja feliz, podendo, eventualmente, encontrar-se uma forma equilibrada e justa de agir. A este propósito refere Gilligan: “(...) a ética do autossacrifício está diretamente em conflito com o conceito de direitos que, neste último século [referindo-se ao século XX], tem servido de suporte às reivindicações de um quinhão justo de justiça social” (Gilligan, 1997: 207).

Na sequência do exposto, cabe-nos perguntar se faz sentido Herodes ordenar que decapitem João Baptista e tragam a sua cabeça numa bandeja a Salomé, apenas para honrar a palavra dada a essa mulher pérfida quando lhe prometera que satisfaria todos os seus desejos em troca de uma dança, sem sequer poder imaginar que ela lhe pediria a cabeça do profeta? Portanto, apesar de ser inquestionável a importância de uma ética da justiça como condição necessária para orientar o correto agir moral, no entanto, teremos de aceitar que essa mesma ética não é condição suficiente para a prática de ações moralmente corretas. Como refere Carol Gilligan, citando Maggie Tulliver, personagem do romance de George Eliot(1860), *O moinho à beira do rio*, “Uma vez que «a misteriosa

complexidade da nossa vida» não pode ser «aprisionada em fórmulas», o julgamento moral não pode ser limitado por «regras gerais», mas deve antes ser modelado «por uma vida vivida e suficientemente intensa para ter criado uma ampla compreensão para com tudo o que é humano»” (Gilligan, 1997: 204, 205).

Dáí considerarmos necessário que a ética da justiça deva ser complementada com uma ética das relações intersubjetivas, uma vez que as pessoas vivem e agem umas com as outras só se realizando na pluralidade, como também foi referido por Hannah Arendt (2001).

Relativamente ao tema *3.1.4- Ética, direito e política – liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade*, iremos deter-nos sobre o tipo de relações que a ética mantém com o Direito e com a política, mostrando a necessidade da diferenciação dos poderes. Neste ponto usaremos algumas ideias defendidas por Victoria Camps sobre a justiça social e propomos uma atividade no âmbito dos direitos humanos, mais especificamente sobre os direitos das mulheres, recorrendo à *Declaração dos direitos da mulher e da cidadã* de Olympia de Gouges (1791).

Por fim, apresentamos uma quarta atividade, que será constituída por um debate a partir do filme *HANNAH ARENDT, As suas ideias mudaram o mundo*, de Margarethe von Trotta (2012), que além de homenagear uma grande pensadora da História do pensamento ocidental, trata assuntos transversais a toda a temática abordada.

Assim, iremos apresentar atividades para três dos seus subtemas da Unidade II do programa, recorrendo ao pensamento ético de três das filósofas que fazem parte do *corpus* filosófico no feminino, que desenvolvemos na Parte III desta dissertação.

4.3.1 Intenção ética

Pretende-se que no final da atividade proposta, os alunos e as alunas sejam capazes de distinguir os conceitos de **moral e ética, intenção e norma**, uma vez que serão recorrentes ao longo de todo o programa e levá-los/as a caracterizar as éticas formais e as materiais, identificando as especificidades de cada um desses grupos éticos, de modo a entenderem a pluralidade de perspetivas que dizem respeito ao agir moral.

Por fim, é ainda nosso objetivo saber aplicar corretamente os conceitos de moral, ética, norma, intenção, consequência, bem como analisar a responsabilidade moral e compreender a sua íntima relação com o agir de forma consciente, voluntária e livre.

Metodologia de aprendizagem:

Num primeiro momento, começamos por apresentar dois casos que têm a ver com atos praticados por duas pessoas, de modo a explorá-los numa perspetiva do que é considerado moralmente certo:

Caso A – No início do Outono, Pedro vai dar um passeio de carro e, distraidamente, atira uma ponta de cigarro ainda acesa pela janela. Como nessa época do ano havia plantas secas na berma da estrada, gera-se um incêndio, sem que Pedro dê conta disso, acabando por se alastrar num raio de cerca de 10km. Na sequência dessa situação, seis pessoas perdem a casa onde viviam e morrem duas centenas de animais.

Caso B – No final do Verão, Rita encontra-se na serra a passar uns dias com os avós enquanto o pai e a mãe fazem uma viagem de negócios a Paris. Aborrecida por não ter nada que fazer e considerando que assim se vingaria dos pais, resolve provocar um incêndio que acaba por atingir enormes proporções ardendo tudo num raio de 10 km; isto origina a morte de cerca de duzentos animais e deixa seis pessoas desalojadas.

Após a leitura dos casos, colocamos aos alunos e às alunas a seguinte questão:

Pode-se afirmar que os dois atos praticados, por Pedro e por Rita, têm a mesma gravidade moral, uma vez que as consequências são idênticas (seis pessoas desalojadas e duas centenas de animais mortos)?

Pretende-se, com esta questão, levar os alunos e as alunas a identificarem a *intenção* como o elemento de distinção entre os atos praticados por Pedro e por Rita e a compreenderem a responsabilidade moral subjacente à prática de uma ação, considerando a autonomia dos indivíduos enquanto sujeitos éticos.

Como complemento propomos, num segundo momento, a leitura e análise de um texto de Victoria Camps: o sujeito da ética (Anexo 11). Nessa análise, os/as discentes deverão identificar o sujeito ético com os indivíduos enquanto responsáveis pelo bem e o mal no mundo, devendo cada um e cada uma assumir a sua condição de cidadão ou de cidadã, responsabilizando-se pelas consequências dos seus atos, contribuindo, assim, para a melhoria constante de si e dos outros seres que também fazem parte do mundo. Como complemento da análise do texto, será apresentada e comentada uma síntese das ideias defendidas pela autora, podendo debater-se, também, outras ideias que daí emergem (Anexo 11a).

Será exibido um pequeno vídeo de 3 minutos, *Reflexion etica – tus creencias e ideas no te hacen mejor persona, tus acciones si* (2013), disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=eRn1EM2xBD4>, [consultado em 20 de novembro de 2014], com o objetivo de reforçar a ideia que, apesar dos nossos atos serem autónomos – daí a importância da intenção com que são praticados – a ética não se faz isoladamente, antes se constrói na relação com os outros.

Num segundo momento, a partir do debate gerado, explicaremos a importância que a intenção tem para alguns filósofos, como Kant, constituindo-se como o princípio que preside à concretização da ação, pois, agir por amizade, por interesse, por vingança, é diferente de agir por dever, o que nos leva a concluir que, nessa perspetiva, a moralidade de um ato reside na intenção com que este é praticado, reforçando a ideia da autonomia do sujeito e de a intenção, apesar de não ser visível, se repercutir na materialização da ação praticada. Para outros filósofos, como Stuart-Mill, a moralidade de um ato humano reside nas consequências, pois se estas forem boas, a ação é, também, considerada boa e se for má, a ação será destituída de valor moral.

Esta distinção será o fator que nos permitirá apresentar três grupos diferentes de ética: as éticas formais, que privilegiam a forma ou intenção com que um ato é praticado, onde se integram as éticas deontológicas; as éticas materiais, preocupadas com o conteúdo das ações, onde se integram as éticas consequencialistas; e, como complemento a estas duas perspetivas clássicas, referimos a existência de uma ética relacional que privilegia as relações entre pessoas, assumindo a sua parcela de

responsabilidade no cuidado que é devido aos outros indivíduos, bem como a outros seres do mundo.

A ética do cuidado não esquece que o indivíduo, além da capacidade racional que o define como ser humano, também é condicionado por fatores emocionais – tal como o cientista António Damásio tem vindo a provar através das suas investigações no campo da neurologia – e por fatores de natureza psicossocial onde se integram as éticas do cuidado defendidas por pensadores e pensadoras da atualidade de que são exemplo Leonardo Boff, Carol Gilligan, Victoria Camps e Vandana Shiva.

4.3.2 A ética do cuidado na perspetiva de Carol Gilligan

Com a introdução de uma perspetiva ética do cuidado no estudo geral da ética, pretende-se levar os alunos e as alunas, em primeiro lugar, a reforçar a ideia supostamente adquirida na atividade anterior acerca da distinção entre a ética do cuidado, as éticas consequencialistas e as éticas deontológicas, mostrando o que estas duas últimas poderão ganhar com o contributo da primeira. Temos ainda como objetivo levar as alunas e os alunos a constatar o carácter psicossocial das decisões, além do seu carácter racional, mostrando que as decisões das pessoas não se fundamentam apenas na sua razão – pois, como referiu Severine Auffret (1987), “desconstruir certas formas do racional não é abandonar a racionalidade” (Auffret, 1987: 123) – mas em outras capacidades do sujeito e em inúmeros fatores, de que destacamos a rede de relações que cada indivíduo estabelece com outros homens e outras mulheres, dado que o ser humano não vive isolado nem é imune às influências e fatores emanados do mundo que o rodeia.

Pretende-se, deste modo, que compreendam o carácter de complementaridade da ética do cuidado face à ética da justiça, pelo que será analisada a perspetiva ética defendida por Carol Gilligan nos seus aspetos mais marcantes. Uma vez que se trata de um complemento às perspetivas que constam do programa e considerando também o reduzido número de aulas atribuído à rubrica onde esta atividade se integra, não poderemos estudar exaustivamente o tema; por isso, tentamos apresentar o que, do nosso ponto de vista, poderá marcar a diferença entre as éticas da justiça e as do cuidado para que os e as jovens compreendam a importância de avaliar os atos humanos à luz de

uma ética de relações interpessoais e, no final, sejam capazes de avaliar e debater a ética do cuidado na perspetiva de Carol Gilligan, de forma fundamentada e crítica.

Metodologia de aprendizagem:

As atividades que propomos no âmbito da ética do cuidado deverão ser concretizadas após os alunos e as alunas conhecerem nos seus vários aspetos e princípios, as perspetivas éticas de Kant e de Stuart-Mill, onde é defendido, na primeira, que o valor moral de uma ação se encontra na prática do dever, apenas e só pelo puro respeito ao dever, enquanto a segunda – a ética utilitarista de Stuart-Mill – defende que uma ação é boa se as consequências promoverem o bem-estar ou felicidade da maioria.

Num primeiro momento será lido um texto de Kohlberg sobre o dilema moral de Heinz (Anexo 12) e colocadas duas questões, a fim de analisar o problema na perspetiva do sujeito da ação praticada (roubo de um medicamento por parte de Heinz) e outra na perspetiva do sujeito que sofre a ação (o farmacêutico a quem é roubado o medicamento que o próprio descobriu). De seguida, colocamos as seguintes questões:

Heinz procedeu corretamente, do ponto de vista moral, ao roubar o medicamento para salvar a sua esposa?

O farmacêutico teria o dever de facultar um medicamento em que investira dinheiro e tempo?

É expectável que este caso comece por ser discutido e debatido à luz das perspetivas éticas já conhecidas; no entanto, como não são estas perspetivas o alvo da atividade que aqui propomos, não nos deteremos nelas, mas antes na perspetiva ética defendida por Carol Gilligan; todavia, a fim de contextualizarmos o tema diremos, resumidamente, que, na ética de Kant, pelo facto de o seu princípio de ação se formalizar no imperativo categórico “Age por dever”, para responder à questão colocada a partir do dilema de Heinz, teríamos de aplicar a primeira máxima kantiana: “Age de tal modo que a máxima da tua ação possa ser universalizada”, o que seria equacionado nos seguintes termos:

Pode uma pessoa roubar um medicamento para salvar a vida de alguém que lhe é próximo?

A partir desta questão, outras surgem relacionadas com as crenças básicas dos indivíduos, de que pode ser um exemplo a questão:

E se a pessoa que necessita do medicamento não lhe fosse próxima, isso deixaria de justificar o roubo?

Ora, na perspectiva de Kant, roubar é sempre um ato condenável e, por essa razão, incorreto do ponto de vista moral.

Teremos, também, de considerar o ponto de vista do farmacêutico e questionar não a legitimidade da sua atitude, mas a moralidade da mesma, o que nos obriga a considerar a segunda máxima kantiana: “Trata o outro como um fim e nunca como um meio”; assim, analisando o ato por ele praticado à luz desta máxima, teremos de concordar que esse farmacêutico usa um ser humano, uma mulher doente a quem, se quisesse, poderia ajudar a salvar a vida, como um meio para atingir uma fortuna; do ponto de vista da ética formal de Kant, o ato praticado pelo farmacêutico também é destituído de qualquer valor moral.

Ao analisarmos o dilema, de acordo com a perspectiva da ética utilitarista de Stuart-Mill, teremos de ter em conta o princípio da máxima felicidade para o maior número de pessoas, devendo, por essa razão, termos em consideração a utilidade concreta da ação e quem ficaria beneficiado com cada uma das possíveis atitudes a serem tomadas, por parte de Heinz e por parte do farmacêutico. Portanto, nesta perspectiva, não interessaria a intenção que levou o agente a optar por determinada ação, mas as consequências alcançadas com o ato praticado, pelo que se considerarmos que a mulher fica curada e com isso muitas pessoas ficam felizes, enquanto o farmacêutico é o único a ficar feliz, teremos de aceitar que a ação praticada por Heinz foi moralmente correta.

Passemos, então, à atividade que propomos, relacionada com a ética de Gilligan, especificando-a em vários momentos, que identificaremos como “pontos”, dada a extensão da mesma.

Ponto 1 – Esperamos que os alunos e as alunas refiram outras leituras ou análises do caso apresentado, incluindo soluções mais emotivas – como a nossa experiência nos tem mostrado quando tratamos este dilema em sala de aula – e que, invariavelmente têm sido desvalorizadas. No entanto, na atualidade, o cientista António Damásio tem vindo a defender nas suas obras *O erro de Descartes* (1994) e *O sentimento de si* (2000) e também o psicólogo americano Daniel Goleman, na sua obra *Inteligência Emocional* (1996), que o indivíduo, além da capacidade racional que o distingue dos outros animais, possui também uma capacidade de natureza sensível e emocional; por essa razão, a ação desempenhada por cada sujeito insere-se num espaço público, sendo a pluralidade a condição da sua humanidade – como foi defendido por Hannah Arendt em *A condição humana* (1997) – sendo na interação e nas relações que estabelece no seio de uma comunidade que o indivíduo enquanto ser racional e emocional toma as suas decisões, quer estas sejam livres e/ou condicionadas ou determinadas, age e se revela. A fim de fundamentarmos a importância das emoções na tomada de decisão, recorreremos a um texto de Daniel Goleman (1996), no âmbito do pensamento e da emoção (Anexo 13).

Ponto 2 – No momento seguinte, quando os e as jovens já se encontram focados na importância das emoções na tomada de decisão, começamos por apresentar um texto de Carol Gilligan, extraído da sua obra *In a different voice* (1997), que refere as interpretações feitas por vários jovens de ambos os sexos, destacando o julgamento moral feito por dois jovens de onze anos: um rapaz, *Jake*, e uma rapariga, *Amy*, que veem, no mesmo dilema de Heinz, dois problemas morais diferentes (Anexo 14); essas duas interpretações serão exploradas em termos de (des)igualdade de género e em função de uma nova perspetiva ética que privilegia o contexto em que os atos são praticados, de modo a que se entenda a diferença entre as respostas dadas pela ética da justiça anteriormente analisada nas especificidades que caracterizam a posição masculina, marcada pela racionalidade, e a posição feminina, marcada pela importância de relações que as pessoas estabelecem umas com as outras, e a interpretação dada pela ética do cuidado. A fim de clarificarmos as diferenças entre ambas, apresentamos uma síntese dos pontos de vista apresentados pelos dois jovens (Anexo 14a); colocaremos ênfase nas especificidades que caracterizam a posição masculina, marcada pela racionalidade, e a

posição feminina, marcada pela importância das relações que as pessoas estabelecem umas com as outras.

Ponto 3- Neste terceiro momento, referimos que a partir das interpretações que Jake e Amy fazem do ato praticado por Heinz, Gilligan faz uma análise em termos do que o rapaz e a rapariga acham ser uma atitude correta (Anexo 15) e chega às conclusões (Anexo 16) que refere ainda na mesma obra e que aqui sintetizamos:

O rapaz (Jake) vê um conflito entre a vida e a propriedade que pode ser resolvido pela dedução lógica; para isso, confia no roubo para evitar confrontações e espera que a lei funcione como medianeira na disputa. Ele separa o problema moral da situação interpessoal, vendo na lógica da justiça uma via objetiva para que seja decidido quem ganhará a disputa. Deste modo, o problema moral em causa caracteriza-se por ser um caso de dominação injusta, de domínio de propriedade sobre a vida.

A rapariga (Amy) vê um conflito na relação humana; ela vê no dilema uma rede de conexões, uma teia de relações que se apoia num processo de comunicação. Na sua perspectiva, o problema moral passa a ser encarado como um caso de exclusão desnecessária, de incapacidade do farmacêutico para dar uma resposta à mulher doente. Estas duas interpretações do mesmo caso permitem-nos constatar, por um lado, a importância que uma ética do cuidado tem na vida das pessoas e, por outro, como em termos de relacionamento humano e, conseqüentemente, do cuidado posto nesse relacionamento, homens e mulheres podem assumir comportamentos distintos.

Ponto 4 – Por fim, como complemento para quem quiser aprofundar esta perspectiva ética, mostramos que estes estudos de Gilligan permitiram-lhe criar uma escala de desenvolvimento moral, na qual indica uma sequência no desenvolvimento da ética de preocupação pelos outros (Anexo 17); ainda como complemento ao estudo, integramos nos recursos um texto da mesma pensadora, intitulado “Uma voz diferente” (Anexo 18) que identifica a ética do cuidado com uma ética feminina, o que poderá constituir um recurso potencialmente gerador de um debate de ideias subordinado ao tema **“O cuidado e o ato de cuidar são femininos?”**.

4.3.3 Justiça social e direitos das mulheres

Esta atividade tem como objetivo principal refletir sobre os direitos das mulheres como direitos humanos, pelo que deverá ser aplicada após os alunos e as alunas já dominarem os conceitos de justiça social e de direito e já terem analisado o direito e a política enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial.

Pretende-se que compreendam a relação entre liberdade e justiça social, no sentido em que uma sociedade só poderá ser considerada justa se os seus cidadãos e as suas cidadãs forem livres de agir e de se expressarem e, ainda, tiverem os mesmos direitos não apenas perante a lei, mas também no desempenho das suas atividades do quotidiano, incluindo as que dizem respeito ao mundo do trabalho, não esquecendo a equidade da lei que, por sua vez, deverá respeitar as especificidades próprias de cada sexo; deste modo, pretendemos levar os/as jovens a serem capazes de relacionar justiça com direito à igualdade e direito à diferença.

É ainda nosso objetivo consciencializar a classe discente para a desigualdade existente entre direitos dos homens e direitos das mulheres e identificar situações onde essa desigualdade está presente, mostrando que esse problema se tem verificado ao longo da História, levando algumas mulheres a lutar e a dar a sua vida pelo direito à igualdade entre homens e mulheres, como é disso exemplo Olympia de Gouges (1748-1793).

Metodologia de aprendizagem:

Iniciamos esta atividade, depois de termos questionado a turma sobre que tipo de relação existe entre a ética, o direito e a política, o mesmo será perguntar – agora que as alunas e os alunos já possuem uma ideia do que trata a ética – que tipo de relação a ética deverá estabelecer com o direito e com a política, conceitos que se supõe que também já dominam no momento em que se aplica esta atividade; no entanto, podemos, previamente, explicitar esses conceitos recorrendo a um esquema (Anexo 19): explicaremos que o direito é um conjunto de leis ou normas jurídicas existentes em cada Estado e agrupadas sob diversas formas: Constituição da República e Códigos com o objetivo de organizar e regulamentar a vida dos cidadãos e das cidadãs, bem como de

resolver os conflitos existentes entre eles/as e estabelecer o tipo de sanções ou penas a aplicar em cada caso. Será função do direito, regular através de leis a vida no Estado, o que exige um poder judicial, teoricamente independente do poder legislativo e do executivo, que fiscalize e faça cumprir as leis, sancionando quem as não respeitar, de modo a repor a ordem e o equilíbrio social.

Na sequência desta exposição, levanta-se a questão de saber se não existisse Estado, ou seja, poder político, a sociedade viveria totalmente desgovernada, fazendo cada um/a o que quisesse? E, ainda, outra questão: *O que legitima a autoridade exercida pelo Estado sobre as cidadãs e os cidadãos da polis?*

Depois de discutidas as respostas a estas questões nas perspectivas teóricas defendidas por Aristóteles, que considera o Estado como uma necessidade natural de organização da sociedade, e por John Locke, que vê o Estado como resultado de um acordo ou pacto entre cidadãos livres e um governante capaz de assegurar a liberdade de todos os cidadãos e de todas as cidadãs, inicia-se a atividade que propomos.

Num primeiro momento, complementamos as teorias políticas dos dois autores com um texto de Hannah Arendt (Anexo 20) sobre a política enquanto espaço de diálogo entre cidadãos e/ou cidadãs. Propõe-se a exploração do texto, com recurso ao esquema presente no Anexo 20a; nesse texto, a filósofa refere que “a liberdade se situa exclusivamente na esfera política” e é pelo diálogo e pela ação no espaço público, local por excelência onde os homens e as mulheres se tornam cidadãos e cidadãs que é possível o exercício da política e da liberdade.

De acordo com o texto de Arendt, na *polis* – na cidade-estado da Grécia antiga – todos eram iguais, sendo a igualdade encarada como “a própria essência da liberdade”, não estando “relacionada com a justiça, como nos tempos modernos”, dado que ser livre, na conceção aristotélica começava com a possibilidade de se afastar da esfera familiar e alcançar o domínio da esfera pública, onde todos eram iguais, e viviam uma vida «boa», livre de cuidados, “exatamente porque (...) tendo-se libertado do labor e do trabalho, e tendo superado o anseio inato de sobrevivência comum a todas as criaturas vivas, deixava de ser limitada ao processo biológico da vida” (Arendt, 2001:50).

Pretende-se que os alunos e as alunas compreendam, também, a diferença da vida na polis relativamente aos tempos atuais; por isso, tentamos que reflitam a partir de duas questões:

Por que razão, na polis grega, a coragem era considerada um valor ou uma virtude política por excelência?

A autora defende que podemos encontrar a nobreza da vida do cidadão na política. Como interpretam essa frase?

Espera-se que os alunos e as alunas, ao responderem à primeira questão, identifiquem a coragem – tal como Arendt refere no texto – como o valor fundamental para o exercício da cidadania, pois o indivíduo teria de se libertar de um modo de vida cujo objetivo consistia em garantir a sua sobrevivência através do labor e do trabalho – conceitos explorados na primeira atividade que propomos – e alcançar uma vida «boa» ao tornar-se cidadão ou cidadã de pleno direito.

Num segundo momento, a questão que se coloca é a da justiça social, ou seja:

Como é possível criar uma sociedade justa, sabendo que há homens e mulheres que ainda não são livres nem iguais, uma vez que as diferenças abundam?

De modo a que os alunos e as alunas construam uma ideia consciencializada sobre esta problemática, procederemos à leitura de um texto extraído da obra *O Mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder (1996); esse diálogo entre a jovem Sofia e Alberto, um professor de Filosofia que lhe dá a conhecer a história do pensamento filosófico, põe em destaque a luta das mulheres pelos direitos humanos a que durante muito tempo não tiveram acesso (Anexo 21). A partir da leitura e análise do diálogo teremos oportunidade de introduzir a problemática dos direitos das mulheres, como direitos humanos, avaliando o papel que Olympe de Gouges (1748-1793) teve na defesa desses direitos, bem como fazer referência ao filósofo Condorcet (1743-1794) e apresentar a biografia de ambos, pois consideramos que a contextualização histórica e social dos filósofos ajuda a compreender e a assimilar as ideias que defenderam.

Como sugestão de leitura e possibilidade de aprofundamento desta temática, será recomendado às alunas e aos alunos que leiam a *Declaração dos direitos da mulher e da*

cidadã (1791), de Olympe de Gouges (Anexo 22), a fim de aprofundarem os seus conhecimentos e desenvolverem um pequeno trabalho de investigação sobre esta pensadora que viveu intensamente os ideais da Revolução Francesa, sendo vítima das injustiças praticadas por todos os que teoricamente defenderam a liberdade e a igualdade, mas não a exerceram, quando o alvo eram as mulheres.

4.3.4 Debate sobre a problemática do mal

A atividade que aqui sugerimos tem por finalidade preparar um debate no âmbito dos temas obrigatórios abordados na *Unidade II- A ação humana e os valores*, do programa de Filosofia. O filme *HANNAH ARENDT, As suas ideias mudaram o mundo*, de Margarethe von Trotta (2012), funciona como o pretexto para as alunas e os alunos refletirem criticamente sobre os temas/assuntos tratados na Unidade referida acima, bem como exercitarem as suas capacidades e competências argumentativas, fundamentando as suas opiniões ou pontos de vista.

É, assim, nosso objetivo, vermos alcançadas as competências filosóficas básicas, entre elas serem capazes de identificar problemas filosóficos e distingui-los dos que não são filosóficos e, também, avaliar teorias e compará-las com as críticas que lhes são feitas. No que diz respeito às atitudes filosóficas é importante saber ouvir, respeitar e responder às ideias e argumentos de quem pensa diferente de si e, ainda, aceitar que as suas opiniões e pontos de vista sejam discutidos pelos outros elementos que fazem parte do debate.

Metodologia de aprendizagem:

Começamos por apresentar a sinopse do filme *HANNAH ARENDT, As suas ideias mudaram o mundo* (2012), de Margarethe von Trotta (Anexo 23), que tem a duração de 109 minutos. Segue-se a visualização do filme.

Num segundo momento, inicia-se o debate onde os alunos e as alunas poderão refletir criticamente sobre a problemática do mal, fundamentando a sua argumentação nos conhecimentos adquiridos nas várias rubricas dos temas tratados na *Unidade II- A ação humana e os valores*, nomeadamente os seguintes: determinantes e condicionantes do agir, determinismo e liberdade na ação humana, a responsabilidade moral do agente

face aos atos que pratica, a análise dos critérios valorativos, a problemática ligada à intenção ética do agente, a importância das consequências dos atos praticados no apuramento da negligência, a liberdade e a justiça social e, ainda a exploração do conceito de consciência moral.

Sobre estes temas/assuntos serão colocadas algumas questões que servirão de ponto de partida para a discussão crítica e refletida sobre o filme:

- A filósofa Hannah Arendt coloca em evidência, na sua obra, o conceito de “banalidade do mal”, que também se reflete no filme, ou seja, quando o oficial nazi Eichmann afirma que quando exterminou judeus, apenas cumpria ordens, considerando ser desonesto questionar essas ordens superiores ou não cumprir o que lhe ordenavam, estava a distanciar-se dos atos que praticara e a assumir-se como um simples objeto que apenas fazia o que lhe ordenavam.

- Na vossa perspetiva, um indivíduo pode ser ilibado de um crime alegando o simples cumprimento de ordens? As pessoas devem agir cegamente, sem questionarem as ordens que recebem?

- Qual o papel da consciência moral de um indivíduo? Onde deve começar e acabar a responsabilidade moral de uma pessoa?

- É legítimo colocarmos a nossa liberdade de ação nas mãos de outra pessoa para nos defendermos dos atos incorretos que praticamos?

Esperamos que estas e, também, outras questões, nos permitam realizar um debate crítico e proveitoso no âmbito dos vários temas tratados, nomeadamente no domínio das competências e das atitudes filosóficas básicas.

No Anexo 24 encontra-se a planificação das atividades propostas para o tema “A dimensão ético-política da ação humana”.

4.4 A RESPONSABILIDADE ECOLÓGICA

O ponto “4. Temas/Problemas do mundo contemporâneo” da *Unidade II-A ação humana e os valores*, do programa de Filosofia, apresenta alguma flexibilidade no tratamento do tema, começando logo por permitir aos e às docentes a livre escolha do problema a ser tratado; no entanto, sugere que essa escolha seja criteriosa no sentido de permitir desenvolver as competências propostas no programa e a seguir transcritas:

“Adquirir hábitos de estudo e de trabalho autônomo;

Utilizar criteriosamente as fontes de informação, designadamente, obras de referência e novas tecnologias;

Promover a integração de saberes numa perspectiva interdisciplinar;

Desenvolver a capacidade de problematização” (Almeida et al, 2004: 30).

A nossa proposta de tema tem por fundamento, por um lado, dar cumprimento às sugestões apresentadas quanto ao desenvolvimento dessas competências e, por outro lado, responder às expectativas das alunas e dos alunos que, por já terem feito um percurso que lhes permitiu adquirir não apenas conhecimentos teóricos, mas sobretudo, desenvolver a sua capacidade argumentativa, veem chegado o momento em que lhes é permitida uma maior liberdade de interpretação da realidade, dado que não se encontram tão confinadas/os a problemas e a pensadores específicos que fazem parte dos filósofos clássicos, podendo deter-se em questões que estão diariamente presentes na vida de todos os homens e de todas as mulheres que se sentem responsáveis pelo mundo, não se eximindo de exercer ativamente a sua cidadania.

Ora, os problemas da atualidade que mais interesse têm suscitado nos e nas jovens são os que dizem respeito ao meio ambiente. A esse propósito refere a filósofa Alicia Puleo (2013):

“A Educação Ambiental não tem de se limitar a ser uma disciplina isolada do resto, defendem, com razão, os que se têm especializado nela. Só se alcança um bom resultado quando se parte integrando as perspetivas de diversas áreas de conhecimento para compreender todas as dimensões de um problema: ecológicas, económicas, sociais e culturais. Além disso, como

a educação para a igualdade de género, a educação ambiental deveria estar presente também transversalmente no conjunto da formação⁵²”.

(Puleo, 2013²: 302, 303)

Face ao exposto, propomos a elaboração de um trabalho de investigação, em grupo, sobre a responsabilidade ecológica, cujo ponto de partida será o conhecimento de alguns dos aspetos característicos da teoria ecofeminista de Vandana Shiva.

Iremos introduzir o desenvolvimento deste tema chamando a atenção para a importância da preservação do meio ambiente e para a conseqüente necessidade de uma nova relação dos seres humanos com a Natureza, pautada por uma ética da Terra, conforme defende Viriato Soromenho-Marques (1998), pensador da atualidade, no texto com que iremos introduzir a primeira atividade.

Após essa introdução, desenvolvemos o tema, subdividindo-o em três partes distintas, embora interrelacionadas, focando a perspectiva *ecofeminista* de Vandana Shiva relativamente à responsabilidade que todos e todas deverão ter na preservação dos sistemas ecológicos, bem como os fatores que têm estado na origem do desrespeito pela Natureza, neste caso, nos países do denominado Terceiro Mundo.

Assim, cinco das doze aulas que o programa recomenda para este tema, serão dedicadas à aquisição de conhecimentos no âmbito dessa perspectiva filosófica e as restantes serão para o acompanhamento e orientação das fases de estruturação, investigação e de elaboração dos trabalhos dos vários grupos. Por isso, apresentamos o desenvolvimento das atividades apenas para as cinco aulas que dedicamos à exposição e debate do tema proposto. De seguida, passamos a especificar as subdivisões do tema e os objetivos que propomos atingir com cada uma.

⁵²Tradução livre da autora. No original: “La Educación Ambiental no há de limitarse a ser una simple disciplina aislada del resto, sostienen, con razón, quienes se han especializado en ella. Sólo se alcanza un buen resultado cuando se imparte integrando las perspectivas de diversas áreas de conocimiento para comprender todas las dimensiones de un problema: ecológicas, económicas, sociales y culturales. Además, como la educación para la igualdad de género, la educación ambiental debería estar presente también transversalmente en el conjunto de la formación.” (Puleo, 2013: 302, 303)

4.4.1 O modelo de desenvolvimento exportado pelo Ocidente

Pretende-se que no final desta atividade, os alunos e as alunas sejam capazes de identificar os problemas ambientais como problemas humanos, pois é do equilíbrio entre o ser humano e a natureza que depende a vida no planeta Terra, entendida como herança a legar às gerações vindouras. Os alunos e as alunas deverão, também, compreender a estreita relação que a preocupação ambiental tem mantido com as mulheres do Terceiro Mundo, levando ao emergir de um novo conceito – *ecofeminismo* – e saber caracterizá-lo na sua especificidade.

É, ainda, nosso objetivo que os elementos da turma analisem o fenómeno da pobreza preconizado pela autora e entendam a diferença entre os conceitos de “pobreza em termos materiais” e “pobreza em termos culturais”, dado que a suposta pobreza que os países ocidentais têm encontrado no Oriente diz apenas respeito a padrões de vida diferentes dos ocidentais e, segundo Vandana Shiva, é isso que deveria ser respeitado.

A título de complementaridade para o trabalho docente, sugerimos um vídeo com uma entrevista dada pela economista francesa Esther Duflo a Graça Castanheira⁵³, exibida na RTP2 (28/junho/2012) e correspondente ao episódio nº 7, de uma série de nove documentários intitulados “O tempo e o modo”⁵⁴; este episódio é sobre a pobreza e encontra-se disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fKFfamtbtM4>⁵⁵, [consultado em 11 de janeiro de 2015].

⁵³ Graça Castanheira (1962) é uma [cineasta portuguesa](#) que se tem distinguido na área do [documentário](#), tendo sido distinguida com diversos prémios nacionais e internacionais nessa modalidade cinematográfica.

⁵⁴ “O Tempo e o Modo, Séries da RTP”, é uma série de onze documentários que convida outras tantas personalidades de geografias e quadrantes sociais diversos para, em conversas de 30 minutos, refletirem sobre o mundo e o futuro. Trata-se de um retrato a várias vozes da realidade contemporânea que revela as relações profundas existentes entre os nossos modelos de pensamento e as suas consequências nos dias de hoje — para o indivíduo, para a vida e para o planeta. Uma prova singular de que existe atualmente uma premente interrogação acerca do nosso futuro comum, baseada simultaneamente na aceleração dos fenómenos humanos, naturais e tecnológicos, mas também na inoperabilidade dos nossos modelos de interpretação e de ação sobre o mundo. Uma série que cruza dúvidas e perplexidades comuns com o estimulante pensamento de algumas das mais interessantes personalidades dos nossos tempos.

⁵⁵ [Neste vídeo, Esther Duflo], partindo da interrogação sobre o que é a pobreza, fala-nos do modo como a realidade é materializada pelos políticos. Na verdade, para Duflo, muitas políticas de desenvolvimento, onde a questão da pobreza é o objeto central, são pouco eficazes, porque partem de pressupostos errados sobre a pobreza e os pobres. Uma armadilha a que Duflo chama o “triplo i”: ideologia, ignorância e inércia. Para Duflo, as políticas de desenvolvimento estão desfasadas da realidade, baseiam-se em pseudoverdades acerca de quem são os pobres — “os pobres são preguiçosos” —, fundamentadas em ideologias e preconceitos. A ideologia resulta, assim, numa profunda ignorância acerca desta população e

Metodologia de aprendizagem:

Após a introdução do tema com recurso à leitura de um texto de Viriato Soromenho-Marques (1998) intitulado “Crise no ambiente” (Anexo 25) e comentário do mesmo a partir das questões que se encontram no final desse texto, iniciamos a abordagem do problema ambiental na perspetiva teorizada pela pensadora indiana Vandana Shiva e pela pensadora alemã Maria Mies na obra *Ecofeminismo* (1993).

Assim, num **primeiro momento**, dado que o conceito de *ecofeminismo* pode não fazer ainda parte do vocabulário dos/as discentes, apesar de ser um termo muito recente que se popularizou no contexto de numerosos protestos e atividades contra a destruição do ambiente, iniciamos a atividade com a leitura e análise de dois breves textos (Anexo 26), a fim de esclarecermos o que se deverá entender por *ecofeminismo*.

Num **segundo momento**, tomando como ponto de partida a questão:

“O que reivindica o *ecofeminismo* protagonizado por Vandana Shiva?”, explicaremos que o *ecofeminismo* segundo esta pensadora vem reivindicar uma nova atitude política dos homens perante a Natureza; como recurso exibiremos um vídeo onde podemos ver e ouvir a própria pensadora numa entrevista exibida na RTP2 (27/junho/2012), no âmbito da série de documentários, já anteriormente referidos, de Graça Castanheira “O tempo e o modo”, episódio 9⁵⁶, disponível em

subsequentemente em políticas ineficazes que são mantidas apenas por inércia e rotina do sistema. Através de métodos científicos, modelados sobre a metodologia dos ensaios clínicos, Duflo desconstrói alguns dos estereótipos acerca da pobreza e revela-nos o modo de funcionamento dos ciclos de pobreza: ou seja, por que razão quanto mais pobres forem as pessoas, maior será a probabilidade de assim permanecerem. In <https://www.youtube.com/watch?v=fkFfamtbM4>, publicado em 01/05/2012, [Consultado em 11/02/2015].

⁵⁶Vandana Shiva [Episódio 9], alia a física quântica ao ativismo social para resistir pacificamente a um sistema que considera ter colonizado a terra, a vida e o espírito. Neste episódio, conta-nos como começou a defender a floresta, as sementes e os modos de vida e produção locais contra o controlo e o registo de patentes feitos pelas multinacionais.

A análise de Shiva vai mais além: remete-nos para as profundas implicações que o sistema capitalista patriarcal tem na construção de um mundo desigual, com consequências dramáticas, como a fome ou as alterações climáticas, que, para Shiva, são sintomas de implosão de uma civilização que falha material e espiritualmente. A nossa civilização, para sobreviver, terá de rever o seu modelo de compreensão e de interação com o mundo, tendo como exemplo o conhecimento holístico das civilizações chinesa e indiana,

<http://www.rtp.pt/play/p871/e86825/o-tempo-e-o-modo>, [consultado em 4 de novembro de 2014]. Após a visualização da entrevista, debatemos alguns aspetos específicos referidos no guião do vídeo (Anexo 27).

De seguida, num **terceiro momento**, depois de debatidas as questões anteriores, levantamos nova questão:

Onde fracassou o paradigma do desenvolvimento, na perspetiva de Vandana Shiva?

A fim de facilitar e complementar a discussão e debate das ideias de Shiva, expomos 5 fatores referidos pela pensadora como causadores do fracasso do desenvolvimento dos países do Terceiro Mundo, com recurso à projeção de um esquema explicativo (Anexo 28). Convém, neste ponto, especificar claramente a ideia chave deste fracasso que, de acordo com esta autora, consiste na confusão feita – por quem detém o poder económico – entre pobreza em termos materiais e pobreza em termos culturais, dado que os projetos de erradicação da pobreza, nos países do Terceiro Mundo, entendem-na de acordo com os critérios da cultura ocidental. No entanto, para Shiva, a origem do empobrecimento das populações encontra-se no facto de a economia de mercado ter absorvido os recursos naturais (água, terrenos férteis, riqueza genética – sementes).

4.2.2 As ameaças decorrentes do desenvolvimento e do progresso das sociedades

Esta segunda atividade que propomos visa levar os e as jovens a compreender a luta de Vandana Shiva pela biodiversidade, pois considera prioritária a necessidade de recuperar tudo aquilo que faz parte da enorme variedade de elementos com que a Natureza é capaz de dotar a vida de todas as espécies, incluindo a humana. Para que se compreenda essa luta, é fundamental analisar o modelo de desenvolvimento não sustentável, exportado pelo Ocidente para os países do Terceiro Mundo, a fim de se

que, para Shiva, sobreviveram à História essencialmente porque diferem do Ocidente na relação que estabeleceram com a natureza.

In: <http://www.rtp.pt/play/p871/e86825/o-tempo-e-o-modo> (adaptado).

compreender a influência que esse fator exerceu no empobrecimento das populações dessa região, de acordo com o preconizado por esta pensadora.

Se na atividade anterior se distinguiram dois tipos de pobreza, agora pretendemos levar os e as jovens a serem capazes de relacionar as ameaças decorrentes do desenvolvimento tecnológico com a pobreza nos países do Terceiro Mundo, conhecendo as razões por que o progresso tecnológico pode funcionar como uma ameaça para esses países mais pobres.

Metodologia de aprendizagem:

Num **primeiro momento**, expomos a perspetiva de Vandana Shiva relativamente à destruição da diversidade cultural e biológica e à anulação das pequenas comunidades locais nos países do Terceiro Mundo, como consequência do progresso forçado, de modo a que os alunos e as alunas compreendam a sua luta pela defesa da biodiversidade. Assim, faremos referência à contaminação do meio ambiente e à eliminação da biodiversidade e da diversidade cultural.

Complementamos a análise das ideias expostas no vídeo com a exposição de um conjunto de fatores, identificados pela autora como consequências do desenvolvimento tecnológico que classifica de modelo de desenvolvimento “catching-up”, ou seja, um modelo que refere que ao seguir-se o mesmo caminho de progresso seguido por outras sociedades num determinado contexto, se obtêm os mesmos resultados. A fim de facilitar a compreensão dessas consequências apresentadas por Shiva, recorreremos à apresentação e comentário de um esquema (Anexo 29).

Num **segundo momento**, depois de terem sido analisados e debatidos criticamente os quatro fatores esquematizados, referidos por Shiva, colocamos nova questão:

Quais são os argumentos usados pela pensadora Vandana Shiva para defender que quem mais sofre ou é mais afetado com esse desenvolvimento negativo são as mulheres?

A fim de encontrarmos uma resposta para esta questão, recorreremos a algumas ideias extraídas da sua obra *Ecofeminismo*, que nos permitirão concluir que as mulheres são as mais afetadas pelas seguintes razões:

1- São elas que maioritariamente desempenham as tarefas ligadas à esfera privada da vida, ou seja, são elas quem mais presta cuidados à família, o que significa que constituem o grupo de quem mais sente a falta ou escassez de recursos, como a água, os terrenos férteis, as sementes, os bosques que lhes garantem a lenha para preparar as refeições, pois ficam privadas dos recursos necessários para alimentar, vestir e abrigar a família, ou seja, dos recursos de subsistência.

2- Nas zonas rurais são as mulheres e as crianças que têm de caminhar mais longe para trazer água e lenha; nas zonas urbanas são as mulheres que têm de aceitar mais trabalho fora de casa, ficando com menos tempo para os filhos e filhas e para a lida doméstica; as raparigas ajudam as mães no sentido de as aliviarem de tão pesado fardo e, por essa razão, não vão ou abandonam a escola cedo, pelo que se gera um elevado nível de analfabetismo nas raparigas e nas mulheres.

3- Os trabalhos desempenhados pelas mulheres não são remunerados e, por isso, não geram lucro, não contando, por essa razão, para a economia de mercado, uma vez que a economia funciona em termos de bens transacionáveis e lucrativos, potenciadores de uma maior riqueza. Deste modo, a inteligência da Natureza foi totalmente apagada, na perspectiva de Shiva, na sua criatividade, produção, reprodução, regeneração dos recursos, na gestão do ciclo hidrológico, na renovação da fertilidade do solo, etc.

A fim de exemplificarmos esta situação, recorreremos a um texto de Maria Mies – co autora, juntamente com Vandana Shiva, da obra *Ecofeminismo* (1993) – sobre a escassez dos recursos hídricos (Anexo 30). Este texto permite sensibilizar os e as jovens para a importância desse bem precioso que é a água, consciencializando-os/as e, simultaneamente, responsabilizando-os/as para a necessidade da sua preservação, a fim de não comprometerem o futuro do planeta e de todas as espécies vivas.

4.4.3 A defesa de um novo paradigma ecológico

Com a atividade que aqui apresentamos, pretendemos levar a classe discente a compreender as razões de Shiva para a defesa da necessidade de implementação de um novo paradigma ecológico, uma vez que o dominante não serve os interesses de todas as populações do mundo. É, também, nosso objetivo que as alunas e os alunos assumam uma posição relativamente a esta temática, criticando de forma fundamentada a perspetiva defendida por Vandana Shiva sobre a defesa da Terra.

Por fim, pretendemos que conheçam outras perspetivas atuais sobre os problemas ambientais e sobre a responsabilidade que todos/as devemos ter face a esse assunto que diz respeito a todos os cidadãos e cidadãs.

Metodologia de aprendizagem:

Iniciamos esta atividade, recorrendo, num primeiro momento a uma nova questão:

Se este modelo de desenvolvimento económico prejudica os ecossistemas e, conseqüentemente, também não serve a humanidade, que soluções apresenta Vandana Shiva para inverter esta situação que ela própria considera desastrosa?

Neste momento, e recorrendo às ideias apresentadas no vídeo e aos conhecimentos adquiridos na concretização das duas atividades anteriores, pretende-se que as e os jovens consigam identificar algumas das propostas da pensadora:

- A urgência na implementação de um novo paradigma assente na cooperação, no cuidado e no relacionamento mútuo, que inverta o modelo capitalista e patriarcal de progresso, visto como uma força destrutiva da Natureza, numa força criativa, pacífica e não violenta, protagonizada pelas mulheres.

Portanto, na perspetiva de Shiva, todo o trabalho que as mulheres fizeram numa economia de cuidado terá agora de ser realidade, passando a economia a dever ser entendida como a preservação da vida na Terra, protegendo todas as espécies e todos os recursos do planeta.

- A defesa vigorosa de uma economia de cooperação entre as pessoas, por considerar que a forma masculinizada de pensar, do Ocidente, que caracteriza como desumana, devido à ganância e à sede de acumulação de bens, é a origem da destruição do planeta. Shiva defende que a partilha e o cuidado, que considera serem valores conhecidos e respeitados pelas mulheres, terão de ser transportados para a relação que a humanidade mantém com o meio ambiente se não quiser assistir à destruição do planeta Terra.

A fim de reforçarmos que esta ideia não é exclusivamente feminina, recorreremos a um texto de Leonardo Boff (Anexo 31), onde é proposta uma “nova ética a partir de uma nova ótica”, numa tentativa de travar a destruição do planeta Terra.

Finalmente, num último momento, solicitamos aos alunos e às alunas que elaborem um trabalho de reflexão crítica no âmbito dos problemas ambientais e da responsabilidade do ser humano perante os desafios que o progresso tecnológico coloca, na atualidade. Nesse trabalho deverão investigar outras teorias que confirmem e/ou corroborem as ideias defendidas pela autora estudada. Esse trabalho deverá ser realizado em grupo e seguir as regras referidas na metodologia sugerida pelo programa (Almeida et al, 2003: 30) e que se encontram no Anexo 32. Para isso, contam com o restante número de aulas dedicadas a esta rubrica do programa.

Deverão seguir, igualmente, o Guião de elaboração do trabalho que propomos no âmbito da responsabilidade ecológica (Anexo 33).

No Anexo 34 encontra-se a planificação das atividades propostas para o tema “A responsabilidade ecológica: o *ecofeminismo* de Vandana Shiva”.

CONCLUSÃO

Consideramos que com a realização deste trabalho a nossa maneira de transmitir os conteúdos da disciplina aos alunos e às alunas sairá beneficiada. Inicialmente, ao decidirmos avançar para este tipo de estudo, deparámo-nos com alguns constrangimentos de várias ordens, sendo o primeiro o do aprofundamento sobre a existência de filósofas e o tipo de questões sobre as quais incidiram o seu estudo, o que até ao momento era uma questão quase sem resposta para nós; o segundo seria, a partir da existência de filósofas, como termos tempo para conhecer as suas teorias a ponto de conseguirmos seleccionar as que teriam a ver com os temas do programa a fim de integrá-las no “currículo percebido” da disciplina de Filosofia. No entanto, à medida que íamos avançando na nossa pesquisa, a confiança foi-se instalando, de modo a permitir-nos apresentar propostas exequíveis e, do nosso ponto de vista, credíveis e que, simultaneamente permitissem alcançar as finalidades e os objetivos das várias rubricas do programa.

Podemos afirmar que as várias etapas percorridas ao longo deste estudo permitiram-nos, por um lado, mostrar que é possível lecionar a diversidade de temas que fazem parte dos conteúdos do programa de ensino da filosofia para o 10º ano, recorrendo ao pensamento de filósofas e, em simultâneo, refletir sobre as questões de género integrando-as, igualmente, na abordagem das várias rubricas.

Sabemos, neste momento, que é possível não só contestar mas também responder de modo afirmativo à questão colocada sobre a (in)existência de filósofas, referida no início deste trabalho, mostrando, ao longo desta dissertação, que sempre houve produção de conhecimentos, saberes, pensamento, por parte das mulheres.

A resposta a esse questionamento por parte dos alunos e das alunas da existência ou não de pensadoras pode ser fundamentada com o facto de termos encontrado obras de pensamento produzido por mulheres em todas as épocas históricas. Há filósofas na antiguidade, na época medieval, na época moderna, no século XX; para não falarmos também de filósofos que refletiram criticamente sobre as questões que diretamente mais

atingiram as mulheres, nomeadamente as questões relacionadas com o acesso ao saber e a diferença entre os sexos, como Poullain de la Barre, Condorcet e Stuart Mill.

Se, por um lado, encontrámos o pensamento das que refletiram sobre os problemas do seu tempo, independentemente das questões de género, de que destacamos a filósofa política – ou politóloga como ela se automeou – Hannah Arendt, por outro, deparámo-nos com as que reivindicaram uma cidadania mais justa e o acesso a formas de poder que lhes era negado, entre eles o direito ao sufrágio universal e à educação, onde marcaram presença as filósofas da modernidade, Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft. A primeira, na sua *Declaração Universal dos Direitos da Mulher e da Cidadã* (1791), defende que a universalidade dos direitos humanos se atinge através da razão pois, para ela, a razão só pode ser universal e não poderá ser apresentada como justificação para uma supressão dos direitos políticos para as mulheres; esta contestação, bem como a defesa das suas ideias, valeu-lhe ter sido guilhotinada durante o período pós Revolução Francesa. Por sua vez, Mary Wollstonecraft defendeu a mulher enquanto ser social, entendendo a cidadania das mulheres como uma questão de natureza cultural; o tema da igualdade de direitos é analisado, por esta pensadora, também numa perspetiva ética, pois as suas reivindicações situam-se ao nível do respeito e da dignidade da mulher defendendo a partilha de papéis, pelo que não aceita que a responsabilidade social seja gerida apenas por metade da população – os homens. Por essa razão, a sua visão dos problemas da sua época e, conseqüentemente, das suas repercussões no futuro, permitiram-lhe perceber que só através de uma nova cultura as mulheres poderão obter o estatuto de indivíduo.

O estudo empreendido permitiu-nos concluir que as mulheres, em geral, eram consideradas apenas como um complemento dos homens e não como seres autónomos, dotados de individualidade e, por isso, capazes do exercício de cidadania, tendo-se constatado na História do pensamento ocidental que a razão foi construída predominantemente por homens, que as excluíram ou as secundarizaram do universo do saber, o que deu origem a uma filosofia sexista onde é patente uma ideologia da inferioridade das mulheres.

Como este estudo tinha como principal objetivo apresentar propostas para uma nova forma de interpretar o currículo e, conseqüentemente, de lecionar os conteúdos programáticos, centrámo-nos na importância crescente que as filósofas começam a ter no século XX, onde encontramos uma enorme diversidade de pensamento produzido por mulheres, designadamente no que respeita ao pensamento ético, dado ser esse o alvo do nosso estudo pela transversalidade que manifesta relativamente aos temas do programa do 10º ano. No breve *corpus* filosófico que elaborámos, recorreremos a quatro pensadoras em que houvesse uma relação, direta ou indireta, com os temas da ação e da ética, conteúdos centrais do programa de Filosofia do 10º ano e diretamente ligados com as questões da cidadania e igualdade de género; esse *corpus* de pensadoras é constituído por Hannah Arendt, Victoria Camps, Carol Gilligan e Vandana Shiva.

Com *Hannah Arendt*, a pensadora judia que recusou ser tratada como filósofa e se autodefiniu como cientista política, percebemos que a virtude ou excelência de cada indivíduo se realiza na pluralidade do espaço público. Assim, a igualdade e a liberdade que podemos encontrar entre os indivíduos de uma sociedade manifesta-se através dessa pluralidade, ao mesmo tempo que tem por fundamento o respeito, tanto pelas diferenças individuais, como pelas do grupo.

Parece-nos que a integração do pensamento de Arendt nas atividades que propomos irá potenciar a prossecução dos objetivos referidos no programa.

Integrado no domínio específico da moralidade da ação, o pensamento de *Carol Gilligan* defende uma perspetiva fundamentada num paradigma assente nas relações de confiança entre pessoas e não no das relações de contrato, como as teorias clássicas têm defendido.

Foi particularmente interessante, no domínio da ética, termos constatado que, para além da forma ou intenção com que se age – que, não sendo visível, permanece no domínio do pensamento abstrato – com Gilligan também temos o conteúdo real e concreto da ação, bem como as especificidades próprias de cada um dos sujeitos que age – entre elas o sexo a que o indivíduo pertence, bem como a teia de relações em que se encontra envolvido – e que condicionam necessariamente a construção da solução encontrada para responder a cada caso colocado, ou situação em estudo.

Em *In a different voice* (1982), Gilligan vem, portanto, desviar a tónica de uma imparcialidade quase cega na resolução das questões de natureza moral, que encontramos em várias éticas ocidentais, para as relações e as conexões presentes em qualquer situação ou problema de natureza humana.

Em *Victoria Camps* há uma preocupação com a defesa da necessidade de uma justiça imparcial, comum a todas as culturas, o que, apesar de parecer incompatível com o relativismo cultural, acaba por mostrar que existe compatibilidade devido ao facto de existirem valores éticos fundamentais válidos para todas as sociedades, de que se destacam os princípios consagrados nos direitos humanos. Desses valores destaca-se a autonomia, como valor que deverá ser universal, pois apresenta-se como condição de toda a humanidade, dado que um ser que vive submetido a constrangimentos não é considerado um ser humano, necessitando de possuir as condições que lhe permitam decidir de acordo com a razão, ou seja, precisa de usufruir de direito à igualdade e à liberdade, para poder escolher. Verifica-se, portanto, que somente a autonomia poderá garantir a justiça social, pelo que, com Camps a ênfase é colocada na complementaridade que a justiça social precisa de ter por parte de cada indivíduo, dado não se realizar apenas por influência do Estado.

Consideramos, igualmente, um contributo inovador para a lecionação dos temas do programa, a integração de pensamento de uma teórica de origem indiana e marcada pelo pensamento oriental – Vandana Shiva – na medida em que analisar o progresso tecnológico, marcante do paradigma ocidental, através da experiência e saber de uma mulher que apesar de se integrar numa cultura oposta, também conhece a ocidental, fará com que o tema da globalização tão discutido na atualidade ganhe outra dimensão, chamando a atenção para a destruição de que o planeta Terra está a ser alvo. Assim, Vandana Shiva introduz um novo conceito – *ecofeminismo* – para nomear uma nova preocupação ética de natureza ecológica, proveniente do desenvolvimento e do progresso tecnológico que, por sua vez, se refletem no desenvolvimento e sustentabilidade de alguns grupos mais carenciados, entre os quais se encontra o das mulheres do Terceiro Mundo.

Pensamos, com este trabalho, poder contribuir para a tomada de consciência, em especial das e dos docentes, dos seguintes fatores:

Em primeiro lugar, da existência de filósofas, com pensamento produzido sobre os mais diversos ramos do saber, especialmente o da ação e dos valores, por serem os temas que neste momento mais nos interessam por estarem, como anteriormente referimos, diretamente ligados com o programa de Filosofia do 10º ano de que é alvo este estudo.

Em segundo lugar, que o programa não é um modelo fechado em si mesmo, mas aberto às mudanças que a sociedade vai gerando, de que se destacam os temas que têm como paradigma referencial a educação moral e cívica, mas cujos princípios e valores básicos se encontram presentes na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Finalmente, em terceiro lugar, as propostas apresentadas poderão contribuir para o desenvolvimento das finalidades básicas da educação ao formar pessoas livres, responsáveis e solidárias, com capacidade de elaborar critérios de forma pessoal e autónoma e de conviver pacificamente.

Ao termos investigado a produção de conhecimento feito por pensadoras, consideramos que enquanto docentes e cidadãs e cidadãos há que fomentar a sua transmissão, quer alargando o *corpus* de pensadoras, quer desenvolvendo e explanando as suas teorias, dado que nos acompanha a consciência da superficialidade do tratamento do tema e também a consciência do muito que há ainda por fazer.

Neste momento, consideramos que este estudo é apenas um ponto de partida feito ao nível de propostas de atividades para os temas do programa de Filosofia do 10º ano, havendo, eventualmente, outros assuntos e temáticas a explorar, de que destacamos o estudo comparativo entre a ética deontológica, a utilitarista e a do cuidado, a questão de saber se o cuidar e o ato de cuidar são femininos, que vantagens se poderão encontrar numa ética da Terra, até que ponto o agir tecnocientífico humano colocou a Natureza em perigo, se será diferente “ser habitante” e “ser cidadão” da Terra.

Por essa razão, este estudo representa, para nós, apenas um passo dado nessa direção de modo a servir de incentivo a outros percursos mais completos e aprofundados sobre cada um dos temas que constituem o programa em análise.

BIBLIOGRAFIA

ABRANCHES, Graça & CARVALHO, Eduarda, (1999), *Linguagem, poder, educação: o sexo dos B, A, BAs*, Lisboa, CIDM.

ABRANCHES, Graça (2009), *Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública*, Lisboa, CIDM.

ALARIO TRIGUEROS, Teresa (1997), “La imagen: un espejo distorsionador”, in ALARIO TRIGUEROS Teresa & GARCIA COLMENARES, Carmen (coord.), (1997), *Persona, género y educación*, Salamanca: Amarú Ediciones.

ALARIO TRIGUEROS, Teresa & GARCIA COLMENARES, Carmen (coord.), (1997), *Persona, género y educación*, Salamanca: Amarú Ediciones.

ALARIO TRIGUEROS, Teresa (2001), “Una reflexión sobre la construcción de la identidad, el género y la cultura” in PINTO, Teresa, (2001), (coord.), *A Profissão Docente e os Desafios da Coeducação, Perspectivas teóricas para práticas inovadoras*, Lisboa: CIDM.

ALVAREZ, Teresa (2007), “Educar para a Igualdade: Género e Cidadania”, in TOLDY, Teresa et al. (org.), *Actas do Congresso Internacional Cidadania(s), Discursos e Práticas*, Porto: Universidade Fernando Pessoa, pp. 737-746.

ALMEIDA, Manuela Bastos de & HENRIQUES, Fernanda (Coord.s) et al, (1998), *Os actuais programas de Filosofia do secundário, balanço e perspectivas*, Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

ALMEIDA, Maria Manuela Bastos de (Coord.) et al, (2001), *Programa de 10º e 11º Anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos - Formação Geral*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

AMÂNCIO, Lígia (1990), *Masculino/Feminino*, Porto: Afrontamento.

AMÂNCIO, Lígia (2003), “O género no discurso das ciências sociais”, in *Análise Social*, vol. XXXVIII (168), pp. 687-714.

AMIEL, Anne (2007), *Le vocabulaire de Hannah Arendt*, Paris: Ellipses Édition.

AMIEL, Anne (1997), *Hannah Arendt política e acontecimento*, Lisboa: Instituto Piaget.

AMORÓS, Celia (1997), *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, pensamiento ilustrado y postmodernidad*, Valencia: Ed. Cátedra.

ARENDT, Hannah (1958), *A condição humana*, trad. de Roberto Raposo, Lisboa: Relógio d'Água editores.

ARENDT, Hannah (1968), *Verdade e política*, trad. de Manuel Alberto, Lisboa: Relógio d'Água editores.

ARENDT, Hannah (s.d.), “Le problème de la femme dans le monde contemporain”, in COLLIN, Françoise (1986), *Hannah Arendt*, Les Cahiers du Grif, France: Deux temps tierce, pp. 69-72.

ARENDT, Hannah (s.d.), “Philosophie et politique”, in COLLIN, Françoise (1986), *Hannah Arendt*, Les Cahiers du Grif, France: Deux temps tierce, pp. 85-96.

ARENDT, Hannah (2003), *Eichman em Jerusalém, Uma reportagem sobre a banalidade do mal*, Coimbra: Edições Tenacitas.

AUFFRET, Severine (1987), *Mélanippe la Philosophe*, Paris: Edition des Femmes.

BARRENO, Maria Isabel (1985), *O falso neutro*, Lisboa: Edições Rolim.

BOCK, Gisela (1989), “História, História das Mulheres, História do Género” In *Penélope. Fazer e Desfazer História*. N.º 4, Novembro, pp. 158-185.

BOFF, Leonardo (1999), *Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra*, Petrópolis: Vozes

BRAUNSTEIN, Helio Roberto (2012), *Ética do cuidado: das instituições de cuidado e pseudo cuidado*, Tese de doutoramento, São Paulo: Universidade de São Paulo.

CAMPS, Victoria (1993), *Virtudes Públicas*, Madrid: Editorial Espasa Calpe, S. A.

CAMPS, Victoria (1996), *Paradoxos do individualismo*, trad. de Manuel Alberto, Lisboa: Relógio d'Água Editores

CAMPS, Victoria (1998), *El siglo de las mujeres*, Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.

CARMO, Isabel do & AMÂNCIO, Lígia (2004), *Vozes Insubmissas*, Porto: D. Quixote.

CHAGAS LOPES, Margarida (2000), “Trabalho de valor igual e desigualdade salarial: breve contributo na base dos pressupostos do capital humano”, *Ex Aequo*, 2/3: 107-116.

COLLIN, Françoise (Org.), (1986), *Hannah Arendt*, Les Cahiers du Grif, France: Deux temps tierce.

COLLIN, Françoise, PISIER, Evelyne & VARIKAS, Eleni (2000), *Les Femmes de Platon à Derrida*, Anthologie critique, Plon.

CORREIA, Ana Lúcia Luz e Brito (2011), "Cinema e Filosofia em diálogo: a utilização de obras cinematográficas na aula de Filosofia", in PEREIRA, Sara (Org.) (2011) *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"* 25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

CORTINA , Adela (2000⁶), *Ética mínima, Introducción a la filosofía práctica*, Prólogo por José Luis L. Aranguren, Madrid: Editorial Tecnos.

CORTINA , Adela (2001), *Alianza y contrato. Política, ética, religión*, Madrid: Trotta.

CORTINA, Adela (1997), *Resolver conflictos, hacer justicia*, Cuadernos de Pedagogía, Núm. 257 Abril 1997.

CORTINA, Adela (s.d.), *La educación del hombre y del ciudadano*, Revista Iberoamericana de Educación, Número 7

CRAMPE-CASNABET, Michèle; (1991). «A Mulher no pensamento filosófico do século XVIII». In DUBY, Georges & PERROT, Michelle (dir.), *História das mulheres — Do Renascimento à Idade Moderna*, vol.3, Porto, Edições Afrontamento, pp. 369-407

CRESPO, Ana Isabel et al (2008), (org.), *Variações sobre sexo e género*, Lisboa: Livros Horizonte.

DAMÁSIO, António (1995⁴), *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*, Mem Martins: Publicações Europa-América.

DAMÁSIO, António (2013), *O sentimento de si. Corpo, emoção e consciência*, Lisboa: Temas e debates.

DGE (2013), *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*, Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, doc. de dez. de 2012 atualizado em nov. de 2013.

DUESO, José Solana (1994) (trad. e org.), *Aspasia de Mileto. Testemonios y discursos*, Barcelona: Anthropos.

DZIELSKA, Maria (2009), *Hipátia de Alexandria*, Lisboa: Relógio d'água.

ESQUIVEL, Laura (1999), *Íntimas Suculências: Tratado filosófico de Cozinha*, Porto: Asa.

FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro (2001), “A mulher na Filosofia – Reflexões sobre um Projecto”, in SANTOS, Maria Clara Curado (Org. e Intr.), *A Mulher na História, Actas dos Colóquios sobre a temática da Mulher*, Moita: Câmara Municipal da Moita.

FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro (Org.) (2003), *As teias que as mulheres tecem*, Lisboa: Edições Colibri.

FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro (Org.) (2009), *As mulheres na Filosofia*, Lisboa: Edições Colibri.

FERREIRA, Virgínia (2010), “A evolução das desigualdades entre salários masculinos e femininos: um percurso irregular” in FERREIRA, Virgínia (org.) (2010), *A Igualdade de Mulheres e Homens no Trabalho e no Emprego em Portugal – Políticas e Circunstâncias*, Lisboa: CITE, pp 139-190.

GARCIA COLMENARES, Carmen (1997), “Más allá de las diferencias: hacia un modelo de persona no estereotipado”, in ALARIO TRIGUEROS Teresa & GARCIA COLMENARES, Carmen (coord.), (1997), *Persona, género y educación*, Salamanca: Amarú Ediciones, pp. 73-85.

GAARDER, Jostein (1996¹⁰), *O mundo de Sofia, uma aventura na filosofia*, trad. de Catarina Belo, Lisboa: Editorial Presença.

GILLIGAN, Carol (1997), *Teoria Psicológica e Desenvolvimento da Mulher*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GILLIGAN, Carol (2003), *In a different voice*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

GILLIGAN, Carol (2010), “Une voix différente. Un regard prospectif à partir du passé” in NUROCK, Vanessa (2010), *Carol Gilligan et l'éthique du care*, Paris: Presses Universitaires de France.

GOLEMAN, Daniel (1996), *Inteligência emocional*, trad. de Mário Dias Correia, Lisboa: Círculo de Leitores.

GODINHO, Tatau & SILVEIRA, Maria Lúcia (Org.s) 2004), *Políticas públicas e igualdade de género*, São Paulo: Prefeitura do Município.

GOUGES, Olympe de (1791), *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*. In Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis, vol.4, nº1, Florianópolis, Jan/Jun 2007.

GOUGES, Olympe de, et al (2002), *Direitos da mulher e da cidadã*, seleção, comentários e tradução de Ana Barradas, Lisboa: Ela por ela.

HACQUARD, Georges (1984), *Guide Mythologique de la Grèce et de Rome*, Paris: Hachette.

HANS JONAS (1998), *Pour une éthique du futur*, Paris: Éditions Payot.

HENRIQUES, Fernanda (1998), "A transmissão da filosofia como exercício do uso livre e pessoal da razão", in ALMEIDA, Manuela Bastos de & HENRIQUES, Fernanda (Coord.s) et al, (1998), *Os actuais programas de Filosofia do secundário, balanço e perspectivas*, Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa

HENRIQUES, Fernanda (2003), "As teias da razão: a racionalidade hermenêutica e o feminismo", in FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro (Org.) (2003), *As teias que as mulheres tecem*, Lisboa: Edições Colibri.

HENRIQUES, Fernanda (2007), "Aprender filosofia hoje: subsídios para um olhar não discriminador sobre o material", in AAVV, *A dimensão de género nos produtos educativos multimédia*, Lisboa, DGIDC, pp. 107-115.

HENRIQUES, Fernanda (2010), "Concepções filosóficas e representações do feminino: subsídios para uma hermenêutica crítica da tradição filosófica", in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Nº 89, junho, pp. 11-28.

HENRIQUES, Fernanda, (2012) " A imprescindibilidade do texto na transmissão da filosofia", in FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro (coord.), *Ensinar e aprender filosofia num mundo em rede*, Lisboa, CF-UL, pp.210-217.

JOAQUIM, Teresa (1999), *Criação de humanos e/ou de conceitos a questão da maternidade n'O Segundo Sexo*, Cadernos Pagu (12), Centro de Estudos de Migrações e Relações Interculturais (CEMRI), Universidade Aberta, Portugal, pp. 165-202.

JOAQUIM, Teresa; (2001a), "Notas sobre os estudos sobre as mulheres na produção e formação científicas" in PINTO, Teresa, (2001), (coord.), *A Profissão Docente e os Desafios da Coeducação, Perspectivas teóricas para práticas inovadoras*, Lisboa: CIDM.

JOAQUIM, Teresa; (2001b), *A (Im)possibilidade de ser Filósofa*. In FERREIRA, M. Luísa Ribeiro; (Org.). *Também há Mulheres Filósofas*, Lisboa, Editorial Caminho.

JOAQUIM, Teresa (2008), “Os Estudos sobre as Mulheres em Filosofia”, in: *A Construção dos Estudos sobre as Mulheres em Portugal*, Ex-Aequo, nº 5, Oeiras: Ed. Celta, pp. 69-106.

KANT, Immanuel (1785), (1960), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, trad. do alemão por Paulo Quintela, Coimbra: Atlântida.

KANT, Immanuel (1785), (1995), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Introd. de Viriato Soromenho Marques, trad. do alemão de Paulo Quintela, Porto: Porto Editora.

KOHLBERG, Lawrence (1981), *Essays on Moral Development*, San Francisco: Harper & Row.

LAGRAVE, Rose-Marie (1995), «Uma emancipação sob tutela. Educação e trabalho das mulheres no século XX», in DUBY, Georges, PERROT, Michelle (dir.), (1995), *História das Mulheres no Ocidente*, vol.5, Porto: Edições Afrontamento, pp. 501-539.

LEAL, Ivone (1999), *Cristina de Pisano e todo o universo de mulheres*, Lisboa: CIDM.

LOGOS, *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, (1989), Lisboa: Ed. Verbo.

MACEDO, Ana Gabriela & AMARAL, Ana Luísa (Orgs.), (2005). *Dicionário da Crítica Feminista*, Edições Afrontamento, pp. 38-40.

MAGALHÃES, Isabel Allegro de (2010), *A instância corpórea do humano: Sexualidades e subjectividades, mulheres e ética Estudos feministas e cidadania plena*, Revista Crítica de Ciências Sociais.

MENDONÇA, Manuela (2013), "O espelho de Cristina (séc. XV)", *História Revista*, vol. 18, nº 1, pp.53-68.

MIES, Maria & SHIVA, Vandana (1993), *Ecofeminismo*, trad. de Fernando Dias Antunes, Lisboa: Instituto Piaget.

MOLINA PETIT, Cristina. (1994), *Dialéctica feminista de la Ilustración*. Barcelona: Anthropos.

MOLINIER, Pascale, LAUGIER, Sandra & PAPERMAN, Patricia (2009), *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris: Petit Bibliothèque Payot.

MOTA-RIBEIRO, Silvana (2005), *Retratos de Mulher: Construções Sociais e Representações Visuais no Feminino*, Porto, Campo das Letras

.

NASCIMENTO, Luciano Ricardo (2001), *O trabalho e a condição Humana em Hannah Arendt*, Revista Húmus, set./out./nov./dez. 2011, nº 3.

NOGUEIRA, Conceição & SILVA, Isabel (2001), *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*, Porto, Ed. Asa.

NUNES, Maria Teresa Alvarez (2009), *O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos (in)visibilidades e (des)equilíbrios*, Lisboa: CIG.

PACHECO, José Augusto (2008), *Organização curricular portuguesa*, Porto: Porto Editora.

PATEMAN Carole (2010), "Garantir a cidadania das mulheres: A indiferença e outros obstáculos", Estudos feministas e cidadania plena, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Nº 89, pp. 29-40.

PERISTA, Heloísa (2002), “Género e trabalho não pago: os tempos das mulheres e os tempos dos homens”, *Análise Social* XXXVII (163), pp. 447-474.

PINHEIRO, Marina Brito, (2009) “Sobre a dicotomia público/privado e a exclusão das mulheres da esfera pública”, in: *XXVIII Congresso Internacional da Associação de Estudos Latino-Americanos*, Rio de Janeiro: Anais do XXVIII Congresso Internacional da Associação de Estudos Latino-Americanos.

PINTO, Francisco Rogério Madeira (2006), *Ética e política no pensamento de Hannah Arendt*, Dissertação de Mestrado em Ciência Política, Brasília: Universidade de Brasília.

PINTO, Teresa & HENRIQUES, Fernanda, (1999), *Co-educação e igualdade de oportunidades*, Colecção Co-educação, Lisboa, CIDM.

PINTO, Teresa, (1999), “Caminhos e atalhos da co-educação” in *Ex aequo*, nº1, pp.123-138.

PINTO, Teresa (Coord.) (2001), *A Profissão Docente e os Desafios da Coeducação: Perspetivas Teóricas para Práticas Inovadoras*, Lisboa: CIDM.

PINTO, Teresa et al, (2010), *Guião de Educação, Género e Cidadania*, Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

PIZAN, Christine (2007), *A cidade das mulheres*, Trad. de Ana Nereu, Almargem do Bispo: Coisas de ler Edições.

PLATÃO (1999⁷); *Fédon*, Introd. e análise de Marcello Fernandes e Nazaré Barros, trad. de Maria Teresa Shiappa de Azevedo, Lisboa: Lisboa Editora.

POMBO, Olga et al (2006), *Enciclopédia e Hipertexto*, Charneca da Caparica: Edições Duarte Reis.

POULLAIN DE LA BARRE, François(1679) (2011), *De l'égalité des deux sexes, discours physique et moral, où l'on voit l'importance de se défaire des Préjugés*, Paris: Vrin.

POZA, Milagros Fernández (1998). A propósito de Mary Wollstonecraft. *Cadernos de Historia Contemporánea*, nº 20, Departamento de Historia Contemporánea (UCM), pp.273-284.

PULEO, Alicia H, (1997), "Algunas reflexiones sobre género y persona", in TRIGUEROS, Teresa Alario & COLMENARES, Carmen Garcia (coord.), (1997), *Persona, género y educación*, Salamanca: Amarú Ediciones.

PULEO, Alicia H, (2000), *Filosofía, género y pensamiento crítico*, Valladolid: Universidad de Valladolid.

PULEO, Alicia (2004), "Filosofia e gênero: da memória passada ao projeto de futuro", in GODINHO, Tatau & SILVEIRA, Maria Lúcia (Org.s), *Políticas públicas e igualdade de gênero*, São Paulo: Prefeitura do Município.

PULEO, Alicia (2013), *Ecofeminismo para otro mundo posible*, Madrid: Ediciones Cátedra

RAWLS, John (1993), *Uma teoria da justiça*, trad. Carlos Pinto Correia, Lisboa: Editorial Presença.

REALE, Giovanni & ANTISERI, Dario (1988), *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico*. Barcelona: Ed. Herder.

RECOMENDAÇÃO nº R (90) 4 do Comité de Ministros aos Estados-membros sobre a Eliminação do Sexismo na Linguagem (adoptada a 21 de fevereiro de 1990), Lisboa: CIG.

RECOMENDAÇÃO Rec (2007) 13 do Comité de Ministros aos Estados-membros sobre a integração da perspetiva da Igualdade de Género na Educação (adoptada pelo Comité de Ministros a 10 de outubro de 2007), Lisboa: CIG.

RIBEIRO, António Carrilho & RIBEIRO, Lucie Carrilho (1989) , “Currículo”, in RIBEIRO, António Carrilho & RIBEIRO, Lucie Carrilho (1989) , *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta, pp. 46-67.

RODRIGUES , Ângela(2009), “Texto inédito”, in SILVA, Paula & SAAVEDRA, Luísa (2010), “Género e currículo: Currículo formal e informal”, in PINTO, Teresa (Org.) et al, (2010), *Guião de Educação, Género e Cidadania*, Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, p. 63.

ROQUE, Ana Sofia Pedro (2011), *Política e modernidade, crítica da tradição do pensamento político em a Promessa da Política de Hannah Arendt*, Mestrado em Filosofia, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

RUNES, Dagobert D. (dir.), (1990), *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Ed. Presença.

SCOTT, Joan Wallach (2008), "Género: Uma Categoria Útil de Análise Histórica", in CRESPO, Ana Isabel (org.) et al, *Variações sobre sexo e género*, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 49-77.

SERRA, José Pedro (2003) “A teia de Penélope” in FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro (2003), *As teias que as mulheres tecem*, Lisboa: Edições Colibri, pp.17-26.

SHIVA, Vandana (1993), “O empobrecimento do ambiente: as mulheres e as crianças para o fim”, in MIES, Maria & SHIVA, Vandana (1993), *Ecofeminismo*, trad. de Fernando Dias Antunes, Lisboa: Instituto Piaget, pp. 95-119.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da & COVA, Anne (orgs.), (1998), *Estudos sobre as Mulheres*, Lisboa, Universidade Aberta.

SILVA, Paula & SAAVEDRA, Luísa (2010), “Género e currículo”, in PINTO, Teresa et al, (2010), *Guião de Educação, Género e Cidadania*, Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

SINGER, Peter (2000), *Ética Prática*, Lisboa: Gradiva.

SLEDZIEWSKI, Élisabeth G.; (1991). «Revolução Francesa. A viragem». In DUBY, Georges & PERROT, Michelle (dir.), *História das mulheres — O Século XIX*, vol.4, Porto, Edições Afrontamento, pp. 41-57.

SÓFOCLES (442 a.C.) (2011), *Antígona*, Tradução, prefácio e notas de Marta Várzeas, Vila Nova de Famalicão: Húmus.

SOLANA, Jose (2006), *La Malva y el Asfodelo* (Confidencias y visiones de Aspasia de Mileto), Madrid: Mira.

SONNET, Martin (1991), “Uma filha para educar”, in DUBY, Georges & PERROT, Michelle (dir.), *História das mulheres — Do Renascimento à Idade Moderna*, vol.3, Porto: Edições Afrontamento, pp. 141-179.

SOROMENHO-MARQUES, Viriato (1998), *O futuro frágil: os desafios da crise global do ambiente*, Mem Martins: Publicações Europa-América

SOUSA, Maria Reynolds de (2003), "Instituições onde se realizam estudos sobre as mulheres", *Notícias, Lisboa: CIDM*, nº 68, pp. 21-22.

SOUSA, Maria Reynolds de (2006), *A concessão do voto às mulheres portuguesas*, Lisboa: CIDM.

SOUSA, Maria Reynolds de (2011), "Estudos sobre as mulheres em Portugal", in PINTO, Teresa (coord.), *A Profissão docente e os desafios da coeducação. Perspetivas teóricas para práticas inovadoras*, Lisboa: CIDM, pp. 21-28.

SOUZA, Itamar de(2003) "A mulher e a revolução francesa: participação e frustração", *Revista da FARN*, Natal, Vol.2, nº.2, p. 111 -124, jan./jul.

STUART-MILL, John (1861, 2004), *Utilitarismo*, Trad., apresent. e guião analítico de Luís Lourenço, Lisboa: Lisboa Editora

STUART-MILL, John (1861, 2006), *A sujeição das mulheres*, Coord. De António de Araújo, Prefácio de Bernardo de Vasconcelos, Trad. de Benedita Bettencourt, Coimbra: Edições Almedina.

TAMINIAUX, Jacques (1986), "La vie de quelqu'en", in COLLIN, Françoise (dir.)(1986), *Hannah Arendt*, Les Cahiers du Grif, France: Deuxtemps tierce.

THÉBAUD, Françoise (2005), "Sexe et genre", in MARUANI, Margaret (dir.) (2005), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp.59-66.

TILLY, Louise (1990), *Género, História das Mulheres e História Social*, traduzido do "Genre, histoire des femmes et histoire sociale", in *Géneses 2*, pp. 148-166

VASCONCELOS, Bernardo de (2006), “(Des)igualdade em The Subjection of Women de John Stuart Mill” in STUART-MILL, John (2006), *A sujeição das mulheres*, Coord. de António de Araújo, Prefácio de Bernardo de Vasconcelos, Trad. de Benedita Bettencourt, Coimbra: Edições Almedina.

VICENTE, Ana (2000), *Direitos das mulheres/direitos humanos*, Lisboa: CIDM.

VICENTE, Joaquim Neves (1998), “Subsídios para um paradigma organizador do ensino da filosofia enquanto disciplina escolar da educação secundária, in ALMEIDA, Maria Manuela Bastos de HENRIQUES, Fernanda (Coord.s) et al, (1998), *Os actuais programas de Filosofia do secundário, balanço e perspectivas*, Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, pp. 29-55.

VICENTE, Joaquim Neves (2003), *Razão e Diálogo, Filosofia 10ºano*, Porto: Porto Editora.

WALBY, Sylvia (2004), “Cidadania e transformações de género”, in GODINHO, Tatau & SILVEIRA, Maria Lúcia (Org.s), *Políticas públicas e igualdade de género*, São Paulo: Prefeitura do Município.

WARBURTON, Nigel (1998), *Elementos Básicos de Filosofia*, trad. de Desidério Murcho, revisão científica de António Franco Alexandre, Lisboa: Gradiva.

WILDE, Oscar (2000), *Salomé*, Lisboa: Editorial Estampa.

WOLF, Susan (2011), *O sentido da vida*, Lisboa: Editorial Bizâncio.

WEBGRAFIA

BIAGGIO, Angela Maria Brasil (1997), Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola, *Psicol. Reflex. Crit.* vol. 10, nº.1, Porto Alegre, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000100005&script=sci_arttext, [consultado em 08/10/2013].

BOCK, Gisela (1991), "La historia de las mujeres y la historia del género: Aspectos de un debate internacional", *Historia Social*, nº9, Universidad de Valencia, pp. 55-77, disponível em: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Bock.pdf>, [consultado em 04/10/14].

BOULAY, [Bérenger](#) (2011), Poulain de la Barre *De l'égalité des sexes / De l'éducation des dames / De l'excellence des hommes*, Édition critique par Marie-Frédérique Pellegrin, Paris: Vrin, coll. "Textes cartésiens", disponível em: http://www.fabula.org/actualites/poulain-de-la-barre-de-l-egalite-des-sexes-de-l-education-des-dames-de-l-excellence-des-hommes_43824.php, [Consultado em 27 de setembro de 2014]

Cadernos SACAUSEF III - **A dimensão do Género nos Produtos Educativos Multimédia** (Lisboa, ERTE-ME, 2007), disponível em: <http://www.erte.dgidc.min-edu.pt/index.php?section=92>, [consultado em 12/10/14].

CIG, disponível em: <http://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/>, [consultado em 05/07/2014].

CIG (2010), GUIÃO 1º CICLO, disponível em: http://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiao_educ_1ciclo.pdf

CIG (2010), GUIÃO 2º CICLO, disponível em: http://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiao_educa_2ciclo.pdf

CIG (2010), GUIÃO 3º CICLO, disponível em: <http://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/guia-de-educacao-genero-e-cidadania-3o-ciclo/>

CIG (2010), GUIÃO PRÉ-ESCOLAR, disponível em: <http://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/guia-de-educacao-genero-e-cidadania-pre-escolar/>

CROSSETTE, Barbara, (2010), “Relatório do Fundo das Nações Unidas para as Atividades da População sobre a Situação da População Mundial” Divisão de Informação e Relações Externas do UNFPA, Fundo de População das Nações Unidas, disponível em: http://www.apf.pt/cms/files/conteudos/file/Direitos_ficheiros/PT-SWOP2010-web.pdf, [Consultado em 10/01/15].

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO (1789), disponível em: http://www.fd.unl.pt/docentes_docs/ma/mla_MA_19926.pdf, [Consultado em 27 de setembro de 2014)

Déclaration des Droits de l’Homme et du Citoyen de 1793, disponível em: http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/D%C3%A9claration_des_droits_de_lhomme_et_du_citoyen/117119 [Consultado em 27 de setembro de 2014)

DE CARITAT, Marie Jean Antoine Nicolas, *Marquis de Condorcet* (1743 - 1794), disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/condorcet/biografia.htm>, [Consultado em 27 de setembro de 2014]

GONZALVO, Pilar, “Obras feministas de François Poulain de la Barre (1647-1723)”, *REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE MÉXICO*, pp. 94-96, disponível em:

<http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/5108/5108/pdfs/51gonzalvo.pdf>,

[Consultado em 27 de setembro de 2014]

HELLER, Karin (2012), *Hildegard de Bingen e a igualdade homem-mulher*, disponível em:

<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/509004-hildegard-de-bingen-e-a-igualdade-homem-mulher> [consultado em 27 de novembro de 2014]

HENRIQUES, Fernanda (2007), “Aprender filosofia hoje: subsídios para um olhar não discriminador sobre o material”, in AAVV, *A dimensão de Género nos Produtos Educativos Multimédia*, Cadernos Sacaufef, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 107-115, disponível em: http://www.crie.minedu.pt/files/@crie/1220024748_12_SACAUSEF_III_107a113.pdf,

[consultado em 4 de novembro de 2014].

HUBERT, Ollivier (2004), "[Féminin/masculin: l'histoire du genre](#)", *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol.57, nº4, 2004, pp. 473-479, disponível em:

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602014000200002&lng=pt&nrm=iso [consultado em 04/10/14].

NOGUEIRA, Conceição e SAAVEDRA, Luísa (2007), “Estereótipos de Género. Conhecer para os transformar”, in AAVV, *A dimensão de Género nos Produtos Educativos Multimédia*, Cadernos Sacaufef, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 11-30, disponível em:

http://www.crie.minedu.pt/files/@crie/1220024513_03_SACAUSEF_III_10a30.pdf,

[consultado em 4 de novembro de 2014].

OBJETIVO 2015 - *Campanha do Milénio das Nações Unidas*, disponível em

<http://www.objectivo2015.org/index.shtml>, [consultado em 4 de novembro de 2014].

RIBEIRO, Rui, “HANNAH ARENDT, de Margarethe von Trotta, em DVD e VoD”, in *Magazine HD*, disponível em: <http://www.magazine-hd.com/apps/wp/hannah-arendt-de-margarethe-von-trotta-em-dvd-e-vod/>, [Consultado em 20 de dezembro de 2014].

ROUQUIER, A. & FÉVRIER, C., (2000) *Femmes sans qualities où heroines*, disponível em: *Brève histoire des femmes* in <http://www.ac-aix-marseille.fr/pedagogie>, [consultado em 08/10/2013]

SOUZA, Maria Pompéia (s.d.), *Salomé, o mito, suas transfigurações e reflexos na Literatura Portuguesa*, Anais do XXII Congresso Internacional de ABRAPLIP. Disponível em: http://www.abraplip.org/anais/documentos/mesas_tematicas/maria_de_pompeia_souza.pdf (consultado em 6 de junho de 2012).

V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não Discriminação, 2014-2017, disponível em http://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2014/01/V_PL_IGUALD_GENERO.pdf, [consultado em 4 de novembro de 2014].

VIDEOS

CASTANHEIRA, Graça, “Esther Duflo”, *O tempo e o modo*, episódio 7, RTP2 (28/junho/2012), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fKffamtbM4>, [consultado em 11 de janeiro de 2015].

CASTANHEIRA, Graça, “Vandana Shiva”, *O tempo e o modo*, episódio 9, RTP 2 (27/junho/2012), disponível em: <http://www.rtp.pt/play/p871/e86825/o-tempo-e-o-modo>, [consultado em 11 de janeiro de 2015].

Reflexion impressionante sobre valores (2013), com a duração de cerca de 5 minutos e 20 segundos, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=no9Z1QgZ4LM> [consultado em 10 de dezembro de 2014].

Reflexion etica – tus creencias e ideas no te hacen mejor persona, tus acciones si (2013), disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=eRn1EM2xBD4>, [consultado em 20 de novembro de 2014].

FILMES

Billy Elliot, Direção de Stephen Daldry, Produção de Greg Brenman e Jonathan Finn, BBC Films, 2000, DVD.

Hannah Arendt, as suas ideias mudaram o mundo, Direção de Margarethe von Trotta, Produção de Bettina Reitz et al , Heimatfilm, 2012, DVD.

ANEXOS

ANEXO 1

TEXTO 1- HANNAH ARENDT: A vida ativa: labor, trabalho e ação

TEXTO 1 – HANNAH ARENDT: A vida ativa: labor, trabalho e ação

Com a expressão *vita activa*, pretendo designar três atividades humanas fundamentais: **labor**, **trabalho** e **ação**. Trata-se de atividades fundamentais porque a cada uma delas corresponde uma das condições básicas mediante as quais a vida foi dada ao homem na Terra.

O **labor** é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujos crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida, **a condição do labor é a própria vida**.

O **trabalho** é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana, existência esta não necessariamente contida no eterno ciclo vital da espécie, e cuja mortalidade não é compensada por este último. O trabalho produz um mundo «artificial» de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro das suas fronteiras habita cada uma das vidas individuais, embora esse mundo se destine a sobreviver e a transcender todas as atividades individuais. **A condição humana do trabalho é a mundanidade.**⁵⁷

A **ação**, a única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao facto de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. (...) A ação seria um luxo desnecessário, uma caprichosa interferência com as leis gerais do comportamento, se os homens não passassem de repetições interminavelmente reproduzíveis do mesmo modelo, todas dotadas da mesma natureza e essência, tão previsíveis como a natureza e a essência de qualquer outra coisa.

A pluralidade é a condição da ação humana pelo facto de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir.

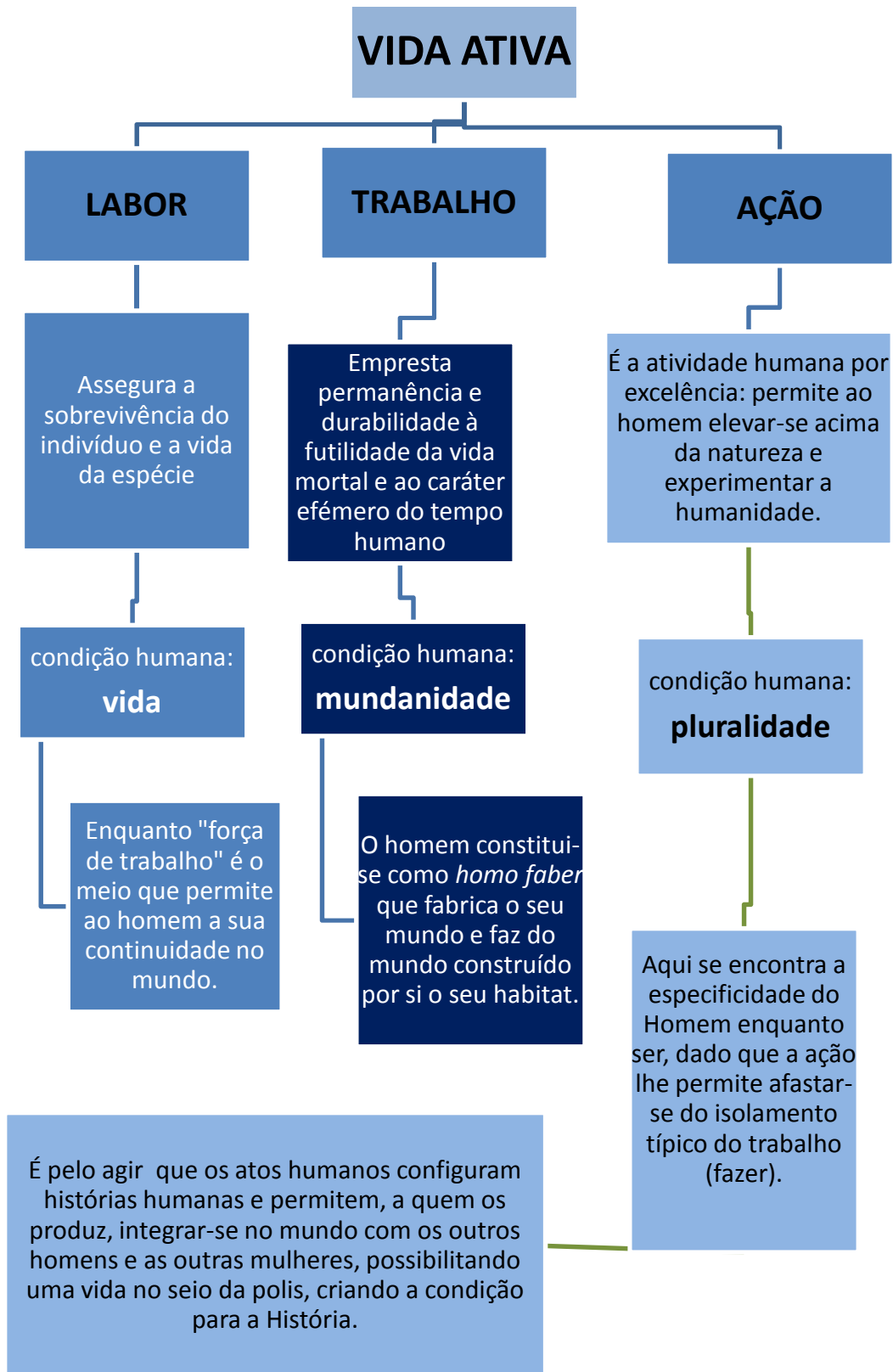
ARENDETT, Hannah (2001), *A condição humana*, Lisboa: Relógio d'Água, pp. 19, 20.

⁵⁷ “Mundanidade” significa pertença a um mundo, entendendo-se o mundo não como natureza enquanto meio de vida, ou universo, mas uma realidade apoiada num conjunto de artefactos conquistados sobre a natureza mas resistindo à vaga do seu ciclo (TAMINIAUX, Jacques (1986), “La vie de quelqu’un”, in COLLIN, Françoise (dir.)(1986), *Hannah Arendt*, Les Cahiers du Grif, France: Deux temps tierce.

ANEXO 1a

ESQUEMA 1 – HANNAH ARENDT: A vida ativa: labor, trabalho e ação

ESQUEMA 1 – HANNAH ARENDT: A vida ativa: labor, trabalho e ação



ANEXO 2

TEXTO 2 – HANNAH ARENDT: A condição humana

TEXTO 2 – HANNAH ARENDT: A condição humana

Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual entram em contacto torna-se imediatamente uma condição da sua existência. O mundo no qual transcorre a *vita activa* consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas, constantemente, **as coisas que devem a sua existência exclusivamente aos homens também condicionam os seus autores humanos**. Além das condições nas quais a vida é dada ao homem na Terra e, até certo ponto, a partir delas, os homens criam constantemente as suas próprias condições que, a despeito da sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma força condicionante das coisas naturais. O que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o carácter de condição da existência humana. É por isto que **os homens, independentemente do que façam, são sempre seres condicionados**. Tudo o que espontaneamente entra no mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana. O impacte da realidade do mundo sobre a existência humana é sentido e recebido como força condicionante. A objetividade do mundo – o seu carácter de coisa ou objeto – e a condição humana complementam-se uma à outra; por ser uma existência condicionada, a existência humana seria impossível sem as coisas, e estas seriam um amontoado de artigos incoerentes, um não mundo, se esses artigos não fossem condicionantes da existência humana.

ARENDT, Hannah (2001), *A condição humana*, Lisboa: Relógio d'Água, pp. 21, 22.

ANEXO 3

TEXTO 3 – LAURA ESQUÍVEL: Ao redor do fogo

TEXTO 3 – LAURA ESQUÍVEL: Ao redor do fogo

Os primeiros anos da minha infância passei-os junto ao fogão da cozinha da minha mãe e da minha avó, vendo como estas sábias mulheres, ao entrarem no recinto sagrado da cozinha, se convertiam em sacerdotisas, grandes alquimistas que brincavam com a água, o ar, o fogo e a terra, os quatro elementos que constituem a razão de ser do universo. O mais surpreendente é que o faziam com a maior das humildades, como se não estivessem a transformar o mundo através do poder purificador do fogo, como se não soubessem que os alimentos que preparavam e nós comíamos permaneciam dentro dos nossos corpos por muitas horas, alterando quimicamente o nosso organismo, nutrindo-nos a alma e o espírito, dando-nos uma identidade, uma língua, uma pátria.

Mais tarde tive de sair, de me afastar completamente da cozinha. Tinha de estudar, de me preparar para o meu futuro papel na sociedade. A escola estava cheia de conhecimentos e surpresas. Acreditava que nos livros e nas universidades estava contida toda a verdade do universo. Com o diploma numa mão e a semente da revolução na outra, o mundo abria-se diante de mim. O mundo público, bem entendido, um mundo completamente alheado do lar. Muitas de nós participámos nos anos sessenta na consolidação da luta que outras mulheres já tinham iniciado nos princípios do século. Sentíamos que as urgentes mudanças sociais tão necessárias nesse momento iriam dar-se fora de casa.

Não havia tempo a perder e muito menos na cozinha. Lugar por demais desvalorizado, a par das restantes atividades domésticas, que eram vistas como atos triviais do quotidiano, atos sem qualquer transcendência que só obstruíam a busca do conhecimento, o reconhecimento público e a realização pessoal.

[Mas] O que tínhamos ganho nós, as mulheres, com a nossa saída do lar? A conquista de direitos que nos assistiam, o reconhecimento da nossa atividade intelectual e um lugar no tal mundo público. Sim! Mas tive de aceitar, com grande tristeza minha, que nenhuma das revoluções em que tínhamos participado tinha conseguido criar um sistema propício à aparição do “Novo Homem”. É que ele não

pode surgir de uma sociedade em desequilíbrio, de uma sociedade orientada unicamente para a produção e para o consumo, de uma sociedade que não satisfaz em igual medida as necessidades materiais e espirituais do ser humano. É urgente uma nova mudança.

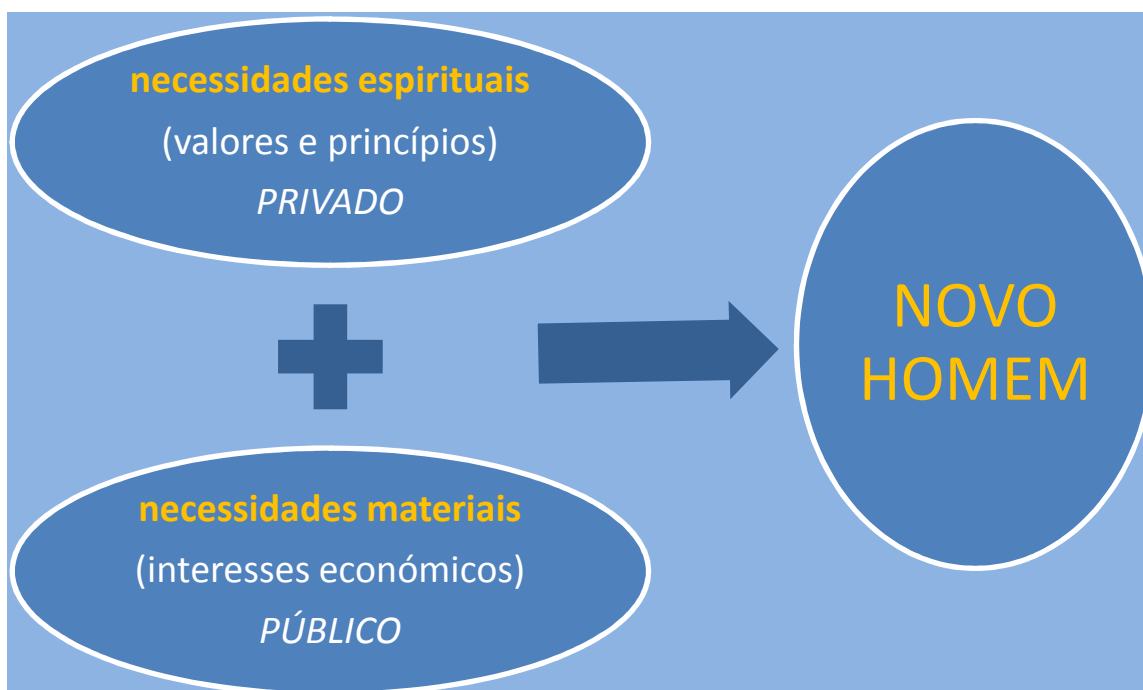
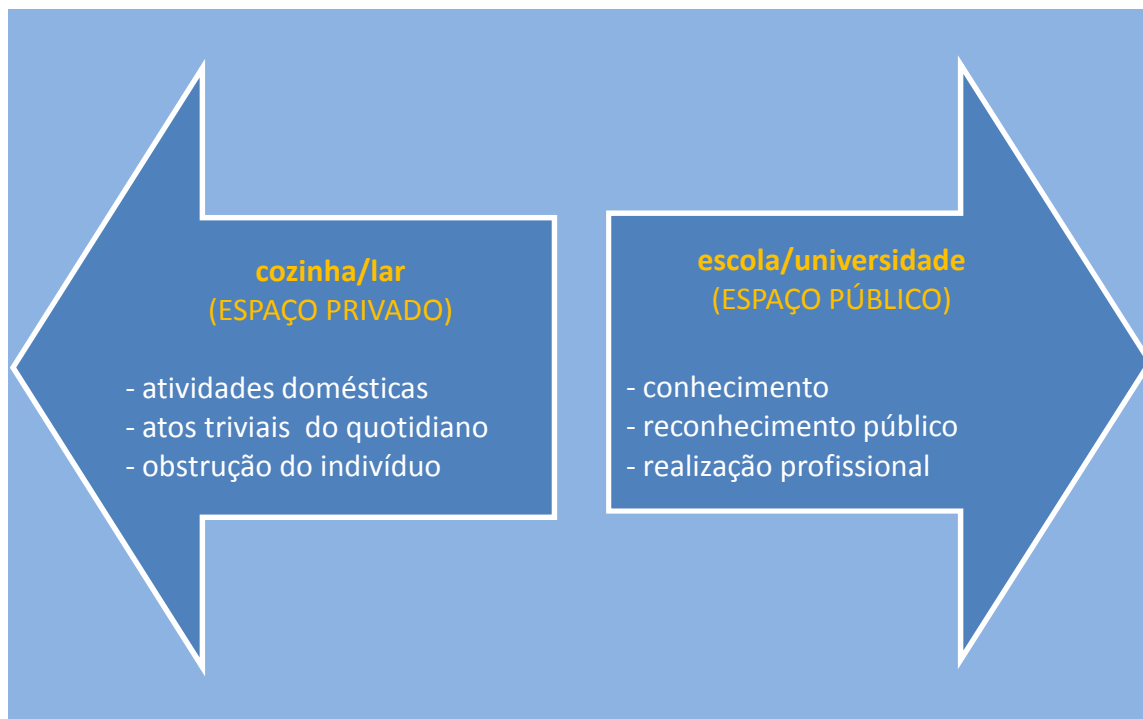
É necessário ajustar a nossa escala de valores e modificar as sociedades onde os interesses económicos levados ao extremo produzem, irracionalmente, não só objetos de consumo, mas também armas de guerra.

ESQUÍVEL, Laura (1999), "Ao redor do fogo", in ESQUÍVEL, Laura (1999), *Íntimas suculências, tratado filosófico de cozinha*, trad. de Ana Gabriela Macedo e Ana Maria Chaves, Lisboa: Asa, pp.15-21, (adapt.)

ANEXO 3a

ESQUEMA 2 – LAURA ESQUÍVEL: Ao redor do fogo

ESQUEMA 2 – LAURA ESQUÍVEL: Ao redor do fogo



ANEXO 4

**TEXTO 4 – HELOÍSA PERISTA: Condicionantes da ação humana - os usos
do tempo**

TEXTO 4 – HELOÍSA PERISTA: Condicionantes da ação humana - os usos do tempo

TRABALHO PAGO E NÃO PAGO: OS USOS DO TEMPO NUMA PERSPETIVA DE GÉNERO

Os padrões de afetação do tempo a diferentes tipos de atividades, em contexto profissional e no contexto do agregado doméstico, apresentam-se claramente diferenciados em função do género. Tal diferenciação torna-se particularmente evidente ao nível do trabalho não pago no espaço doméstico. Com efeito, se se assiste ainda a um investimento preferencial dos homens no trabalho remunerado, a diferença entre o tempo de trabalho profissional de homens e de mulheres é apenas de cerca de uma hora diária. Em contrapartida, ao nível do trabalho doméstico e da prestação de cuidados à família, verifica-se que as mulheres dedicam a este tipo de tarefas mais três horas, em cada dia, do que os homens. (...)

Mas não é só a duração média das atividades que deve ser considerada; ponderando, igualmente, o número de pessoas — mulheres e homens — que as realizam, constata-se que estes valores refletem uma taxa de participação feminina no trabalho doméstico e na prestação de cuidados à família claramente superior à masculina: se 94% das mulheres realizam este tipo de tarefas, apenas 59% dos homens o fazem. (...)

Uma constatação se evidencia desde já, a de que **as mulheres apresentam uma jornada de trabalho mais longa**: considerando conjuntamente o trabalho remunerado em contexto profissional e o trabalho não pago no quadro dos agregados domésticos, as mulheres apresentam um tempo de trabalho diário de 12 h 49 m, enquanto, para os homens, o valor correspondente não excede as 10 h 56 m. (...) Ou, de outro modo, o tempo de trabalho total das mulheres representa, em cada ano, pelo menos, 4 meses suplementares de trabalho (considerando uma duração semanal do trabalho de 40 horas) em relação ao tempo de trabalho total masculino.

A diferença entre os padrões de uso do tempo de mulheres e homens está, pois, claramente centrada em torno da divisão do trabalho, em particular do trabalho não pago. E o que está, de facto, em questão é a dupla responsabilidade (o que, contudo, não significa uma dupla carga de trabalho) assumida pelas mulheres, pelo trabalho pago e pelo trabalho não pago.

PERISTA, Heloísa (2002), “Género e trabalho não pago: os tempos das mulheres e os tempos dos homens”, *Análise Social*, XXXVII (163): 450-454, (Adaptado)

ANEXO 5

TEXTO 5 – HELOÍSA PERISTA: Condicionantes da ação humana - o tempo dedicado às tarefas domésticas

TEXTO 5 – HELOÍSA PERISTA: Condicionantes da ação humana - o tempo dedicado às tarefas domésticas

TAREFAS DOMÉSTICAS: OS HOMENS AUSENTES

As tarefas domésticas constituem um domínio largamente feminizado: são as mulheres quem assegura de forma regular — sempre ou com frequência — a preparação das refeições (incluindo pôr a mesa e lavar a louça), a limpeza regular da casa (limpar o pó, aspirar, etc.) e o cuidado e tratamento da roupa (lavar, passar a ferro, arrumar, etc. (...))

As tarefas domésticas nas quais se regista uma participação dos homens mais significativa são aquelas que exigem um menor dispêndio de tempo: atividades nas quais o tempo despendido por homens e mulheres é semelhante, tais como as compras de bens e serviços, ocupam, em média, 46 e 48 minutos a uns e a outras, respetivamente.

Em contrapartida, tarefas domésticas de carácter rotineiro não só apresentam durações mais longas, como mais diferenciadas em função do género: a preparação de alimentos ocupa 51 minutos a homens e 2 horas a mulheres; o arranjo da casa ocupa 55 minutos a homens e 1 h 30 m a mulheres. Isto traduz-se em taxas de participação relativa de mulheres e de homens muito contrastadas: se 86% das mulheres preparam alimentos e 76% das mesmas tratam da casa, apenas 27% e 17% dos homens participam, respetivamente, em cada uma destas tarefas domésticas.

Outra dimensão interessante a ter em conta refere-se a quem beneficia da execução das várias tarefas domésticas, ou seja, quem é o destinatário das mesmas. A este respeito, constata-se que, enquanto, no caso das mulheres, a realização das tarefas domésticas é geralmente assegurada em benefício dos membros do agregado doméstico, no caso dos homens, muitas vezes, a execução de tarefas domésticas é feita apenas em benefício próprio. Um exemplo particularmente relevante é o das tarefas relacionadas com o cuidado e tratamento da roupa: a esmagadora maioria das mulheres (quase 90%) fá-lo para si e para outrem, enquanto quase metade dos homens, quando cuida da roupa, o faz apenas para si próprio. Os valores e as tendências até agora apresentados respeitam ao conjunto da população com idade igual ou superior a 15 anos.

PERISTA, Heloísa (2002), "Género e trabalho não pago: os tempos das mulheres e os tempos dos homens", *Análise Social*, XXXVII (163): 450-454, (Adaptado).

ANEXO 6

**Planificação das atividades propostas para a disciplina de Filosofia de 10º ano
Em termos de igualdade de género e com recurso a Pensadoras/Filósofas**

TEMA: 1. A AÇÃO HUMANA

Planificação das atividades propostas para a disciplina de Filosofia de 10º ano
Em termos de igualdade de género e com recurso a Pensadoras/Filósofas

TEMA: 1. A AÇÃO HUMANA

TEMA/ATIVIDADE	UNIDADE E RUBRICA DO PROGRAMA (onde se integra a atividade)		OBJETIVOS	RECURSOS	NÚMERO DE AULAS
1.1 Fazer e agir: realidades distintas?	II-1- A ação humana – análise e compreensão do agir	1.1 A rede concetual da ação	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir o fazer e o agir; - Compreender a ação humana como praxis; - Relacionar o fazer com o conceito de “trabalho”; - Relacionar o agir com o conceito de pluralidade; - Reconhecer a presença de razões e fins, intenções e projetos na base das ações; - Dominar os seguintes conceitos: ação, acontecimento, labor, trabalho e intenção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto de Hannah Arendt: A vida ativa: labor, trabalho e ação (Anexo 1); • Esquema do texto: A vida ativa: labor, trabalho e ação (Anexo 1a) 	2 aulas de 50 minutos

<p>1.2 A condição humana e as condicionantes “espaço” e “tempo”</p>		<p><i>1.2 Determinismo e liberdade na ação humana</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a diferença entre condicionante e determinante; - Identificar o espaço e o tempo como condicionantes da ação humana; - Distinguir espaço público de espaço privado; - Analisar o espaço em termos de género; - Constatar como o tempo condiciona diferentemente o agir dos homens e o agir das mulheres; - Refletir criticamente sobre o modo como as questões de género podem condicionar o agir humano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto de Hannah Arendt: A condição humana (Anexo 2); • Texto de Laura Esquivel: “Ao redor do fogo” (Anexo 3); • Esquema do texto de Laura Esquivel: “Ao redor do fogo” (Anexo 3a); • Texto de Heloísa Perista: “Os usos do tempo” (Anexo 4); • Texto de Heloísa Perista: O tempo dedicado às tarefas domésticas (Anexo 5). 	<p>3 aulas de 50 minutos</p>
---	--	---	--	--	------------------------------

ANEXO 7

Guião de visualização do filme de Stephen Daldry (2000): *BILLY ELLIOT*

Duração: 110 minutos

Guião de visualização do filme de Stephen Daldry (2000): *BILLY ELLIOT*

Duração: 110 minutos

Este filme conta a história de um rapaz de 11 anos, órfão de mãe, pertencente a uma família humilde de mineiros; vive com o pai, o irmão mais velho e a avó numa localidade do norte de Inglaterra. Enquanto o pai e o irmão trabalham nas minas, ele ainda vai à escola e cuida da avó doente. Nos tempos livres pratica boxe, mas apaixonou-se pelo *ballet*, gerando assim alguns desentendimentos com o pai e esse irmão mais velho, tendo mesmo de enfrentar os preconceitos e os estereótipos dos dois homens da família, que consideram a prática do *ballet* uma atividade próprias das raparigas e não de um homem. Também os outros habitantes da localidade deixam-se levar pelos estereótipos de género, questionando a sua orientação sexual, apesar de *Billy* ser apenas um rapaz sensível que gosta de música, tal como a falecida mãe e de dançar.

No meio de tempos conturbados, devido às greves constantes nas minas, nesse ano de 1984, a família passa dificuldades, mas mesmo assim, o pai vai conseguindo o dinheiro para lhe pagar as aulas de boxe. Entretanto, descobre que o seu filho deixou de as frequentar, trocando-as por aulas de *ballet*, onde encontra uma professora que se interessa por ele ao reconhecer-lhe talento para a dança. É esta professora, também uma ex-bailarina, quem faz ver ao pai de *Billy* que não tem o direito de privar o filho da atividade que ele tanto ama.

Por entre várias peripécias, o pai acaba por ceder e, movido pelo objetivo de proporcionar um futuro melhor ao seu filho do que aquele que a vida de mineiro lhe poderia dar, vende as joias que restam da sua esposa, fura a greve dos mineiros, criando conflitos com o filho mais velho e com os colegas de trabalho de modo a angariar o dinheiro necessário para que *Billy* concorra à tão conceituada escola de dança na capital. Finalmente, é aceite nessa escola onde se encontram os melhores e acaba por vencer como bailarino, alcançando à custa de muito trabalho o tão almejado sucesso que lhe permite a concretização do seu sonho.

ANEXO 8

TEXTO 6 – VICTORIA CAMPS: O valor do trabalho

TEXTO 6 – VICTORIA CAMPS: O valor do trabalho

A atividade que ocupa mais tempo e um tempo mais intenso na vida de um indivíduo é o **trabalho** profissional. O direito ao trabalho é um dos direitos fundamentais. Sem trabalho nenhum indivíduo pode aspirar a ser nada. **Sem trabalho não há reconhecimento social que é, por sua vez, a base do auto respeito, um dos bens básicos da pessoa.** Contudo, o panorama perceptível nas cidades desenvolvidas contrasta surpreendentemente com as habituais declarações de princípio. De um lado, encontram-se os seres privilegiados, os que gozam de um trabalho digno e bem remunerado, indivíduos hiperativos que vivem para a sua profissão, exclusivamente dedicados a ela. De outro lado, os trabalhadores precários, os desempregados, os subempregados ou aqueles que nada possuem. O que significa, então, o direito de todos ao trabalho? E quem é culpado pelo seu quase nulo significado? As chamadas novas tecnologias? As mudanças demasiado rápidas? Uma inexistente política distributiva? Não estaremos a dar ao trabalho um valor que ele não tem? Estaremos a aproveitar bem a inovação técnica? Valorizamos devidamente o tempo de ócio? São perguntas sem resposta porque raras vezes se colocam com seriedade, quer dizer com o ânimo e a vontade de atuar em consequência.

CAMPS, Victoria (1996), *Paradoxos do individualismo*, trad. de Manuel Alberto, Lisboa: Relógio d'Água Editores, pp. 19, 20.

ANEXO 9

TEXTO 7 – VICTORIA CAMPS: O individualismo e a crise dos valores

TEXTO 7 – VICTORIA CAMPS: O individualismo e a crise dos valores

São individualistas os membros das sociedades liberais avançadas, porque se mostram insolidários, insensíveis em relação às desigualdades, sem qualquer interesse pelos assuntos públicos. O seu egoísmo, a sua escassa cidadania, o seu descuido em relação ao meio ambiente, a sua voluntária ignorância da justiça social evidenciam-se perante qualquer propósito que exija uma preocupação comunitária. Não apenas são individualistas os simples cidadãos que andam despreocupados: também o político o é na medida em que a sua profissão deixou de ser um claro serviço público, para ser um serviço dos interesses de um partido ou de uma classe profissionalizada. E são individualistas sociedades inteiras, precisamente as mais desenvolvidas, que são, por sua vez, as mais indiferentes às misérias daqueles que vivem pior: os países ricos ignoram os pobres, aqueles que têm assegurado o seu bem-estar despreocupam-se facilmente do bem-estar dos outros. O que causa preocupação não é tanto o indivíduo fechado em si e auto complacente, mas os individualismos coletivistas e tribais cuja única expectativa é a perpetuação do grupo.

O panorama é desmoralizador e triste. Numa perspetiva individualista, a humanidade parece empenhada na sua extinção como tal, tão escassas são as manifestações de autêntica humanidade e dignidade. Existem, sem dúvida, mulheres e homens que cumprem satisfatoriamente o papel que lhes foi dado viver, não são más pessoas, mas poucas vezes – talvez só perante situações limite como a morte – fazem o esforço de se distanciar do seu cenário específico e envolver-se no seio de uma circunstância um pouco mais ampla. Mais além do círculo familiar ou profissional, mais além do círculo de amigos e dos círculos lúdicos ou culturais, há outras realidades que deveriam pelo menos excitar a curiosidade de qualquer ser humano. Um mundo tão comunicacional como o nosso deveria ter interesses mais dispersos. Individualismo significa atomização, fechamento na esfera privada e desafeto em relação ao público. E com isso, a democracia vê-se ameaçada nas suas próprias bases. Não ignoramos que as coisas são assim, mas faltam-nos ideias e, sem dúvida, vontade para corrigir esses dados. No que se refere aos filósofos, enquanto uns propõem o regresso a formas de vida comunitária não de todo claras, ideais que pretendem recuperar algo tão

longínquo para nós como a comunidade política grega, outros continuam a construir grandes teorias éticas como se nada tivesse deixado de funcionar e servisse de alguma coisa falar de justiça.

Existe um horizonte ético construído na base das grandes ideias de valor universal, mas a linguagem que o descreve é confusa. A falsa exatidão dos conceitos valorativos encobre uma realidade plena de contradições.

CAMPS, Victoria (1996), *Paradoxos do individualismo*, trad. de Manuel Alberto,
Lisboa: Relógio d'Água Editores, pp. 16, 17.

ANEXO 10

**Planificação das atividades propostas para a disciplina de Filosofia de 10º ano
Em termos de igualdade de género e com recurso a Pensadoras/Filósofas**

TEMA: 2. OS VALORES

Planificação das atividades propostas para a disciplina de Filosofia de 10º ano
Em termos de igualdade de género e com recurso a Pensadoras/Filósofas

TEMA: 2. OS VALORES

TEMA/ATIVIDADE	UNIDADE E RUBRICA DO PROGRAMA (onde se integra a atividade)		OBJETIVOS	RECURSOS	NÚMERO DE AULAS
2.1 Os critérios valorativos	2- OS VALORES	2.1 Valores e valoração – a questão dos critérios valorativos.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar valores; - Reconhecer os preconceitos e os estereótipos de género como critérios valorativos; - Identificar a liberdade e o trabalho como exemplos de valores; - Dominar os seguintes conceitos: valor, preferência valorativa, critério valorativo, cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Filme de Stephen Daldry(2000), <i>Billy Elliot</i>; - Guião de visualização do filme de Stephen Daldry, <i>Billy Elliot</i> (ANEXO 7) - Texto de Victoria Camps: O valor do trabalho (ANEXO 8) 	3 aulas de 50 minutos
2.2 A crise dos valores		2.2 Valores e cultura – a diversidade dos valores e o diálogo de culturas.	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir criticamente sobre a presença e/ou ausência de valores no agir humano da atualidade. - Relacionar os valores com a diversidade cultural; 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo “Reflexion impressionante sobre valores” (2013), duração: 5’20”; - Texto de Victoria Camps: O individualismo e a crise dos valores (ANEXO 9) 	2 aulas de 50 minutos

ANEXO 11

TEXTO 8 – VICTORIA CAMPS: O sujeito da ética

TEXTO 8 – VICTORIA CAMPS: O sujeito da ética

O sujeito da ética não são os coletivos mas os indivíduos: são eles e não os grupos, os responsáveis, em última análise, pelo bem e pelo mal que existem no mundo. Uma moral que se fundamenta apenas no consenso comunitário é uma moral tão heterónoma como a que assenta no código religioso. Não é a tribo que é a base de uma possível moral pública, mas a aceitação por parte de cada indivíduo da sua condição de cidadão. (...).

Hoje nenhum filósofo minimamente lúcido diria que a lei moral está inscrita na tradição, na história ou na linguagem. O que não equivale a dizer que em ética vale tudo ou que tudo é relativo, nem tudo são desacordos em ética: há valores básicos, recolhidos pelas declarações de direitos humanos, valores que são universais só porque são abstratos. Ou porque são formais e carecem de conteúdos mais precisos. A autonomia passa pela aceitação do formalismo moral e consiste, exatamente, na vontade de o manter. Procurar ser autónomo, numa tal perspetiva, não é recusar o marco de valores absolutos: a igualdade, a liberdade, a solidariedade, a paz. É aceitar esses valores – fora dos quais não seria capaz de dizer o que é a ética – e propor-se seriamente realizá-los. Como? Procurando ver, na medida das possibilidades e responsabilidades de cada um, como se deve atuar, aqui e agora, de modo a contribuir para que o mundo em que vivemos seja mais humano. Realizar a humanidade – a dignidade humana como fim – é a meta da autonomia moral.

CAMPS, Victoria (1996), *Paradoxos do individualismo*, trad. de Manuel Alberto, Lisboa: Relógio d'Água Editores, pp. 26, 27.

ANEXO 11a

ESQUEMA 3 (DO TEXTO 8) – VICTORIA CAMPS: O sujeito da ética

ESQUEMA 3 (DO TEXTO 8) – VICTORIA CAMPS: O sujeito da ética

SUJEITO DA ÉTICA

(Responsável pelo bem e pelo mal do mundo):



são os INDIVÍDUOS enquanto **CIDADÃOS e CIDADÃS**



Significa que em ética tudo é relativo (ou vale tudo)?



Declarações dos Direitos Humanos

Então, em que consiste a autonomia que cada cidadão e cada cidadã possui?

Consiste em aceitar os valores universais (igualdade, liberdade, solidariedade, paz) e empenhar-se na sua realização séria.



COMO?



Procurando ver qual o contributo que pode dar enquanto indivíduo, na medida das suas possibilidades e responsabilidades para que o mundo seja mais humano, ou seja:



REALIZAR A HUMANIDADE

ANEXO 12

TEXTO 9 – Kohlberg: O dilema de Heinz

TEXTO 9 – Kohlberg: O dilema de Heinz

“Numa cidade da Europa, uma mulher estava gravemente doente. Um medicamento recentemente descoberto por um farmacêutico dessa cidade poderia salvar-lhe a vida. A descoberta desse medicamento tinha custado muito dinheiro ao farmacêutico, que agora pedia dez vezes mais por uma pequena porção desse remédio. Heinz, cuja mulher estava a morrer, contactou pessoas conhecidas para lhe emprestarem o dinheiro e, assim, poder comprar o medicamento. Apenas conseguiu juntar metade do dinheiro que o farmacêutico exigia. Foi ter, então, com ele, contou-lhe que a sua mulher estava a morrer e pediu-lhe para lhe vender o medicamento mais barato. Em alternativa, pediu-lhe para o deixar levar o medicamento, pagando-lhe mais tarde a metade do dinheiro que ainda faltava. O farmacêutico respondeu que não, que tinha descoberto o medicamento e que queria ganhar dinheiro com a sua descoberta. Heinz, que tinha feito tudo o que era possível para comprar o medicamento, ficou desesperado e decidiu assaltar a farmácia e roubar o medicamento para a sua mulher.”

Kohlberg, L. (1984), “Essays on moral development”, in Lourenço, O.M. (1992), *Psicologia do desenvolvimento moral*, Coimbra, Almedina, pp. 86-87, [adaptado]

ANEXO 13

TEXTO 10 – DANIEL GOLEMAN: O pensamento e as emoções

TEXTO 10 – DANIEL GOLEMAN: O pensamento e as emoções

Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é tristemente míope. O próprio nome *Homo sapiens*, a espécie que pensa, é enganador à luz da nova apreciação e visão que a ciência atual tem do lugar das emoções nas nossas vidas. Como todos nós muito bem sabemos por experiência própria, quando se trata de formular as nossas decisões ou as nossas ações, o sentimento conta tanto, e muitas vezes mais, do que o pensamento. Fomos demasiado longe na ênfase que damos ao valor e importância do puramente racional – aquilo que o QI mede – na vida humana. Para o melhor e para o pior, a inteligência pode não ter o mínimo valor quando as emoções falam.

Quando as paixões ultrapassam a razão

Foi uma tragédia de enganos. Matilda Crabtree queria apenas pregar uma partida ao pai: saltou do armário e gritou «Buuu!» quando os pais entraram em casa naquela manhã, depois de terem estado fora, de visita a uns amigos.

Bob Crabtree e a mulher, no entanto, pensavam que Matilda passara a noite em casa de uma amiga. Ouvindo barulho ao entrar em casa, Crabtree pegou no seu revólver e foi investigar o quarto da filha. Quando Matilda saltou de dentro do armário, Bob atingiu-a no pescoço com um tiro. Matilda Crabtree faleceu doze horas depois.

Um dos legados emocionais da evolução é o medo que nos mobiliza para defender a nossa família contra todos os perigos; foi esse impulso que levou Bob Crabtree a pegar numa arma e revistar a casa em busca do intruso que julgava lá estar. Foi o medo que levou Crabtree a disparar antes de registar aquilo contra que disparava, antes mesmo de poder reconhecer a voz da filha.

GOLEMAN, Daniel (1996), *Inteligência emocional*, trad. de Mário Dias Correia, Lisboa: Círculo de Leitores, p. 26.

ANEXO 14

TEXTO 11 - CAROL GILLIGAN: O dilema de Heinz – respostas dadas por um rapaz (Jake) e por uma rapariga (Amy).

TEXTO 11 - CAROL GILLIGAN: O dilema de Heinz – respostas dadas por um rapaz (Jake) e por uma rapariga (Amy).

Deve Heinz roubar o medicamento? As razões a favor e contra o roubo são então exploradas por meio de uma série de perguntas que fazem variar e alargar os parâmetros do dilema de uma forma destinada a revelar a estrutura subjacente do pensamento moral.

***Para Jake**, aos 11 anos, está claro, desde início, que Heinz deveria roubar o medicamento. Ao construir o dilema, tal como Kohlberg o fez, como um conflito entre os valores da propriedade e da vida, Jake entende a prioridade lógica da vida e usa essa lógica para justificar a sua opção:*

Por um lado, a vida humana vale mais do que o dinheiro e se o farmacêutico ganhar só \$1,000 ele ainda pode continuar a viver, mas se Heinz não roubar o medicamento, a mulher dele vai morrer. (Porque é que a vida é mais valiosa do que o dinheiro?) Porque mais tarde o farmacêutico pode receber mil dólares das pessoas mais ricas que sofram de cancro, mas Heinz não pode recuperar a esposa. (Porque não?)

Quando lhe perguntam se Heinz deve roubar o medicamento se não ama a esposa, Jake responde que ele o deveria fazer, dizendo ainda que há “uma diferença entre odiar e matar e, também, se Heinz fosse apanhado «o juiz provavelmente pensaria que era isso que se devia fazer». Quando questionado sobre o facto de que, ao praticar o roubo, Heinz estaria a infringir a lei, ele respondeu que «as leis têm erros e não se pode estar a fazer uma lei para tudo o que se possa imaginar». (...).

Fascinado pelo poder da lógica, este rapaz (...) ao considerar o dilema moral como “uma espécie de problema matemático com seres humanos”, coloca-o como uma equação e procura encontrar a solução. Uma vez que a solução é atingida racionalmente, ele conclui que qualquer pessoa, seguindo a razão, deverá chegar à mesma conclusão e, assim, um juiz devia considerar que o roubo era a coisa certa que Heinz devia fazer. Mas está também consciente dos limites da lógica. Ao ser-lhe perguntado se há respostas certas para problemas morais, Jake responde que “nos juízos só pode haver o certo e o errado”, uma vez que os parâmetros de ação são variáveis e complexos. Para mostrar como ações, realizadas com as melhores intenções, podem provocar consequências desastrosas, diz ele “tal como quando damos o lugar a uma velhinha no carro elétrico, se há um desastre e o banco desse lugar salta pela janela, pode ser por essa razão que a velhinha morre”. (...)

*Em contrapartida, **a resposta de Amy ao dilema** comporta uma impressão diferente, uma imagem de desenvolvimento atrofiado por falta de lógica, uma*

incapacidade para pensar por si própria. Quando lhe perguntaram se Heinz devia roubar o medicamento, ela respondeu de uma forma que parece invasiva e insegura: Bem, acho que não. Penso que podem existir outras vias além do roubo do medicamento como, por exemplo, se ele pedisse dinheiro emprestado, se obtivesse um crédito ou qualquer coisa assim, mas ele na verdade não devia roubar o medicamento – mas a mulher também não devia morrer.

Quando lhe foi perguntado por que razão o homem não deveria roubar o medicamento, ela não teve em linha de conta nem a propriedade nem a lei, mas sim o efeito que o roubo poderia ter na relação entre Heinz e a esposa: Se roubasse o medicamento, ele podia estar a salvar a mulher, mas, se o fizesse, poderia ter que ir para a cadeia e então a mulher poderia piorar de novo e ele já não poderia obter mais medicamentos e isso não era bom. Portanto, eles deveriam discutir o assunto e descobrir alguma maneira para arranjar o dinheiro.

Não vendo no dilema um problema de matemática com seres humanos, mas sim a descrição de relações que se alongam no tempo, Amy visiona a continuação da necessidade que a mulher tem do marido e a continuação da preocupação do marido no que diz respeito à mulher e procura encontrar resposta para as necessidades do farmacêutico, de uma forma que possa manter o relacionamento em vez de o cortar. Assim como Amy liga a sobrevivência da mulher à permanência da relação, assim também ela considera o valor da vida da mulher num contexto de relações, dizendo que estaria mal deixá-la morrer porque “se ela morresse, isso iria ferir muita gente e isso magoa-a”. Visto que o juízo moral de Amy está baseado na crença de que “se alguém possui alguma coisa que pode conservar a vida de outro ser, não está certo que não lho dê”, Amy considera que o problema não nasce da afirmação dos direitos do farmacêutico mas da sua incapacidade para dar uma resposta à situação. (...)

Não conseguindo ver o dilema como sendo, em si próprio, um problema de lógica moral, ela não chega a discernir a estrutura interna da sua resolução.

Contudo, vendo um mundo constituído por relações mais do que por pessoas isoladas, um mundo que se torna coerente mais pelas relações humanas do que pelos sistemas de regras, Amy acha que a dificuldade do dilema reside na incapacidade do farmacêutico para responder ao problema da mulher. (...) Ela considera que a solução do dilema está em tornar mais evidente, para o farmacêutico, a situação da mulher doente ou, se isso não resultasse, no apelo a outras pessoas que estivessem em posição de prestar auxílio.

GILLIGAN, Carol (1997), *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*, trad. de Natércia Rocha, Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, pp. 48-53.

Anexo 14a

ESQUEMA 4 – CAROL GILLIGAN: Respostas dadas por Jake e por Amy ao dilema de Heinz

ESQUEMA 4 – CAROL GILLIGAN: Respostas dadas por Jake e por Amy

ao dilema de Heinz

Análise da resposta de Jake (rapaz)	Análise da resposta de Amy (rapariga)
Confia que o juiz concordará que roubar é a atitude certa para Heinz.	Confia em que se Heinz e o farmacêutico tivessem falado o suficiente, teriam encontrado alguma solução sem ser o roubo.
Considera que a lei pode ter erros.	Vê este drama como um erro, acreditando que o mundo deveria partilhar mais e então as pessoas não teriam de roubar.
O processo seria impessoal, através de sistemas de lógica e de leis.	O processo seria pessoal, por meio de comunicação nas relações.
Confia nas convenções da lógica para deduzir a solução deste dilema, assumindo que essas convenções são partilhadas.	Confia num processo de comunicação, assumindo a relação e acreditando que a sua voz será ouvida.
As suas suposições acerca de acordos são confirmadas pela convergência lógica entre as suas respostas e as perguntas feitas.	As suas suposições são negadas pelo fracasso da comunicação, a incapacidade do entrevistador para compreender a resposta dela.

ANEXO 15

TEXTO 12 – CAROL GILLIGAN: Análise das Respostas de Jake e de Amy ao dilema de Heinz

TEXTO 12 – CAROL GILLIGAN: Análise das Respostas de Jake e de Amy ao dilema de Heinz

Tal como *Jake* confia que o juiz concordará que roubar é a atitude certa para Heinz, assim *Amy* está confiante em que “se Heinz e o farmacêutico tivessem falado o suficiente, teriam encontrado alguma solução sem ser o roubo”. Tal como *Jake* considera que a lei pode ter erros, assim *Amy* vê este drama como um erro, acreditando que “o mundo deveria partilhar mais e então as pessoas não teriam de roubar”. Ambas as crianças reconhecem assim a necessidade de acordo, mas vêem-no realizado de formas diferentes – para ele o processo seria impessoal, através de sistemas de lógica e de leis, para ela o processo seria pessoal, por meio de comunicação nas relações. Tal como *Jake* confia nas convenções da lógica para deduzir a solução deste dilema, assumindo que essas convenções são partilhadas, assim *Amy* confia num processo de comunicação, assumindo a relação e acreditando que a sua voz será ouvida.

O mundo de *Amy* é feito de relações e verdades psicológicas onde a consciência da conexão entre as pessoas dá origem ao reconhecimento da responsabilidade de uns perante os outros. A esta luz, a compreensão de moralidade, concebida por *Amy* como tendo nascido do reconhecimento da relação, a sua crença na comunicação como meio de resolver o conflito e a sua convicção de que a solução do dilema virá após a sua inevitável e forte representação, parece bem longe de ser ingénuo e cognitivamente imatura. Em vez disso, os juízos de *Amy* contêm o discernimento central de uma ética da preocupação com os outros, tal como os juízos de *Jake* refletem a lógica da procura da justiça. A consciência incipiente que *Amy* tem do “método da verdade”, o princípio central das soluções não-violentas dos conflitos e a confiança que ela deposita na atividade restauradora da preocupação com os outros, levam-na a ver os protagonistas do dilema não como opositores num despique de direitos, mas sim como membros de uma rede de relacionamentos de cuja manutenção todos dependem. Consequentemente, a solução que ela encontra para o dilema baseia-se na ativação dessa rede de comunicação, garantindo a inclusão da esposa de Heinz pelo fortalecimento das ligações, mais do que pelo seu corte.

GILLIGAN, Carol (1997), *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*, trad. de Natércia Rocha, Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, pp. 54, 55, [adaptado].

ANEXO 16

**TEXTO 13 – CAROL GILLIGAN: Conclusões extraídas das respostas de *Jake*
e de *Amy***

TEXTO 13 – CAROL GILLIGAN: Conclusões extraídas das respostas de *Jake* e de *Amy*

No dilema de Heinz, estas duas crianças veem dois problemas morais diferentes – *Jake* vê um conflito entre a vida e a propriedade que pode ser resolvido pela dedução lógica, *Amy* vê um rasgão na relação humana que deve ser corrigido com o seu próprio fio.

Assim como *Jake* revela uma sofisticada compreensão da justificação lógica, também *Amy* é igualmente sofisticada na sua compreensão da escolha.

Estas duas crianças de 11 anos, ambas muito inteligentes e atentas à vida, embora de maneiras diferentes, revelam modos diferentes de compreensão da moral, diferentes formas de pensar sobre conflitos e escolhas. Ao resolver o dilema de Heinz, *Jake* confia no roubo para evitar confrontações e espera que a lei funcione como medianeira na disputa. Tornando uma hierarquia de poder numa hierarquia de valores, *Jake* atenua um problema potencialmente explosivo entre pessoas pelo facto de esse mesmo problema ser apresentado como um conflito de direitos, impessoal. Desta forma, ele separa o problema moral da situação interpessoal, vendo na **lógica da justiça** uma **via objetiva para que seja decidido quem ganhará a disputa**. Mas esta ordenação hierárquica, com o seu imaginário de ganhar ou perder e a potencialidade de violência que contém, na construção que *Amy* faz do dilema, dá lugar a uma **rede de conexões**, uma teia de relações que **se apoia num processo de comunicação**. Com esta alteração, o problema moral passa de um caso de dominação injusta, de domínio de propriedade sobre a vida, para um caso de exclusão desnecessária, de incapacidade do farmacêutico para dar uma resposta à mulher doente.

GILLIGAN, Carol (1997), *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*, trad. de Natércia Rocha, Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, pp. 56-58, [adaptado].

ANEXO 17

TEXTO 14- CAROL GILLIGAN: Escala de desenvolvimento moral

TEXTO 14- CAROL GILLIGAN: Escala de desenvolvimento moral

A escala do desenvolvimento moral, proposta por Gilligan, é constituída por três etapas morais que indicam uma sequência no desenvolvimento da ética da preocupação com os outros, havendo entre elas duas fases de transição:

- 1- Perspetiva moral de **preocupação com o “eu”** – visa garantir a sobrevivência e é caracterizada pelo facto de a questão “ser certo ou não ser certo” só se colocar se as próprias necessidades do sujeito da ação estiverem em conflito; daí ser considerada uma fase de egoísmo.

Esta etapa é seguida por uma **primeirafase de transição** na qual este julgamento é criticado por ser egoísta, o que propicia a emergência de uma nova atitude marcada pelo sentido de responsabilidade.

Esta transição marca um avanço para a participação social, pois “enquanto que, na primeira perspetiva, a moralidade é uma questão de sanções impostas por uma sociedade da qual se é mais súbdito do que cidadão, na segunda perspetiva o julgamento moral apoia-se em normas e expectativas.” (Gilligan, 1997:128).

- 2- Perspetiva de elaboração do conceito de **responsabilidade** – equipara o bom ao cuidado com os outros, excluindo-se a si próprio, o que provoca um desequilíbrio nas relações, uma vez que a cuidadora fica excluída, sendo apenas os outros os legítimos recetores dos seus cuidados.

Então, surge uma **segunda fase de transição** “marcada por uma mudança do centro de interesse que passa da bondade para a verdade” (Gilligan, 1997:133), fazendo-o deliberadamente. Esta fase visa esclarecer a confusão entre autossacrifício e preocupação com os outros.

- 3- Perspetiva **ética do cuidado** – é a etapa superior, dado que “põe ênfase na dinâmica das relações e desfaz a tensão entre egoísmo e responsabilidade através de uma nova interconexão do eu com o outro” (Idem: 121), originado, assim, um novo tipo de ética – ética de preocupação com os outros – tornando-se deste modo um princípio fundamental que, sendo de natureza psicológica, se torna universal na sua condenação da exploração e daquilo que faça sofrer. (Idem).

GILLIGAN, Carol (1997), *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*, trad. de Natércia Rocha, Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, pp. 120, 121 [adaptado].

ANEXO 18

TEXTO 15 – CAROL GILLIGAN: Uma voz diferente

TEXTO 15 – CAROL GILLIGAN: Uma voz diferente

A sensibilidade para com as necessidades dos outros e o facto de assumir a responsabilidade de tomar conta de outros levam a mulher a escutar outras vozes além da sua e a incluir, nos seus juízos, outros pontos de vista. A fraqueza moral da mulher, manifestada numa aparente confusão e dispersão dos seus juízos, é inseparável da força moral das mulheres que é uma forte preocupação com relacionamentos e responsabilidades. A relutância em formular juízos pode, em si própria, ser reveladora do cuidado e da preocupação com os outros que impregnam a psicologia do desenvolvimento das mulheres e são responsáveis pelo que é geralmente considerado como problemático na sua natureza.

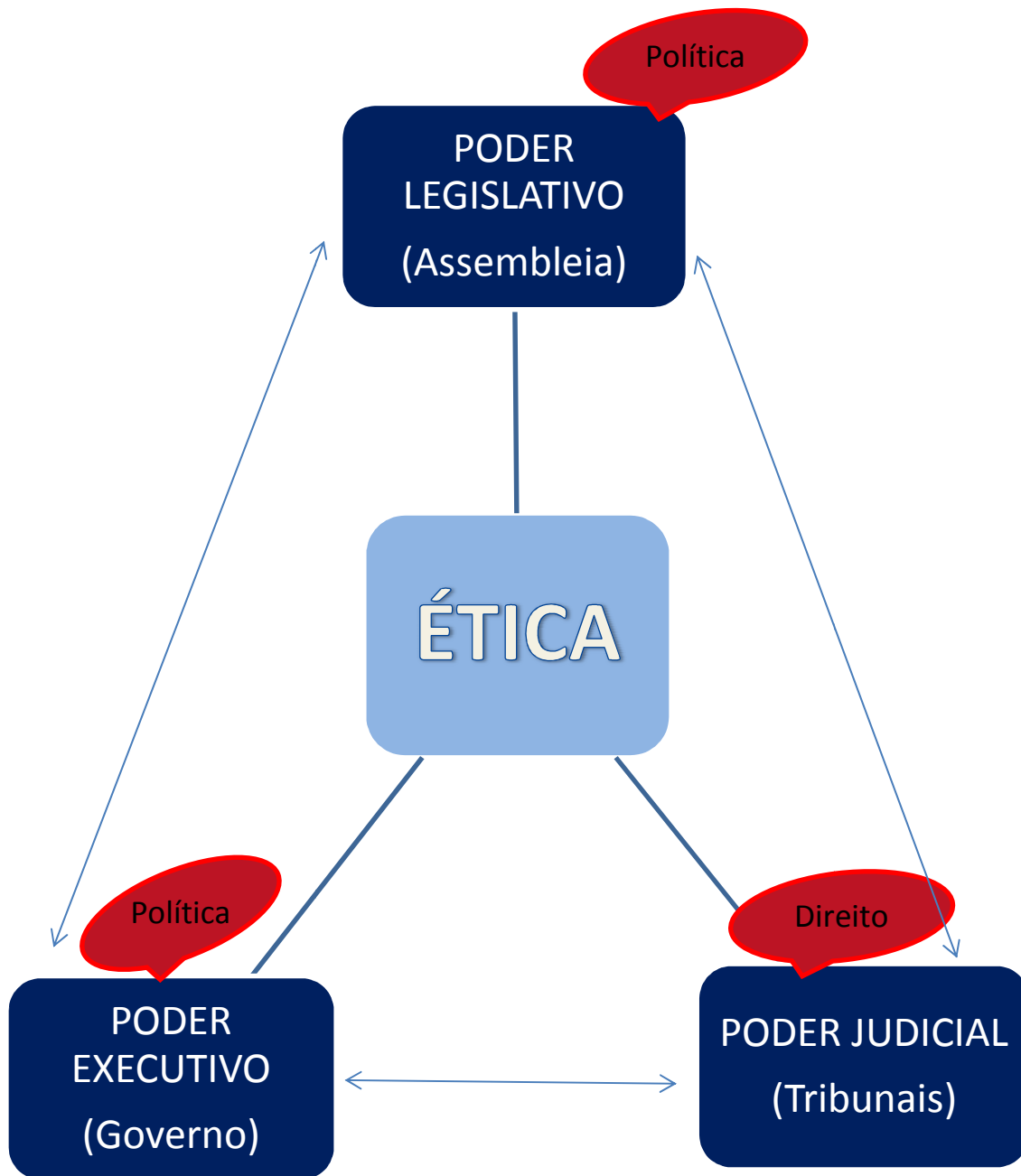
Assim, as mulheres não só se definem num contexto de relações humanas mas também se julgam em termos da sua própria aptidão para se preocuparem. A função das mulheres no ciclo de vida dos homens tem sido alimentar, tratar e ajudar, tecelã das redes de relacionamento nas quais, por sua vez, ela se apoia. Mas, enquanto as mulheres assim cuidam dos homens, eles, nas suas teorias de desenvolvimento psicológico, tal como nos seus acordos económicos, tendem a assumir e desvalorizar esses cuidados. Quando a incidência sobre a individualização e as atividades alastra até à idade adulta, e a maturidade é assimilada à autonomia pessoal, o interesse pelos relacionamentos aparece como uma fraqueza das mulheres mais do que como uma força da espécie.

GILLIGAN, Carol (1997), *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*, trad. de Natércia Rocha, Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, pp. 33, 34.

ANEXO 19

ESQUEMA 5 - Ética, Direito e Política

ESQUEMA 5 - Ética, Direito e Política



ANEXO 20

TEXTO 16 – HANNAH ARENDT: A esfera da *polis*

TEXTO 16 – HANNAH ARENDT: A esfera da *polis*

A política não podia, em circunstância alguma, ser apenas um meio de proteger a sociedade – uma sociedade de fiéis, como na Idade Média ou uma sociedade de proprietários, como em Locke, ou uma sociedade inexoravelmente empenhada num processo de aquisição, como em Hobbes, ou uma sociedade de produtores, como em Marx, ou uma sociedade de empregados, como na nossa própria sociedade, ou uma sociedade de operários, como nos países socialistas e comunistas. O que todos os filósofos gregos tinham como certo, por mais que se opusessem à vida na *polis*, é que a liberdade se situa exclusivamente na esfera política, que a necessidade é primordialmente um fenómeno pré-político, característico da organização do lar privado; e que a força e a violência são justificadas nesta última esfera por serem os únicos meios de vencerem a necessidade e alcançar a liberdade.

A *polis* diferenciava-se da família pelo facto de só conhecer «iguais», ao passo que a família era o centro da mais severa desigualdade. Ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando de outro e também não comandar. Não significava domínio, como também não significava submissão. Assim, dentro da esfera da família, a liberdade não existia, pois o chefe da família, que era o seu dominante, só era considerado livre na medida em que tinha a faculdade de deixar o lar e ingressar na esfera política, onde todos eram iguais. A igualdade, portanto, longe de estar relacionada com a justiça, como nos tempos modernos, era a própria essência da liberdade; ser livre significava ser isento da desigualdade presente no ato de comandar, e mover-se numa esfera onde não existiam governo nem governados.

Deixar a família para abraçar alguma empresa aventureira e gloriosa, e mais tarde simplesmente para dedicar a vida aos negócios da cidade, exigia coragem, pois era só no lar que o homem se empenhava basicamente em defender a vida e a sobrevivência. Quem quer que ingressasse na esfera política deveria, em primeiro lugar, estar disposto a arriscar a própria vida; o excessivo amor à vida era um obstáculo à liberdade e sinal inconfundível de servilismo. A coragem, portanto, tornou-se a virtude política por excelência, e só aqueles que a possuíam podiam ser admitidos a uma associação dotada de conteúdo e finalidade políticos e que por isso mesmo

transcendia o mero companheirismo imposto a todos – escravos, bárbaros e gregos – pelas exigências da vida. A vida «boa», como Aristóteles qualificava a vida do cidadão, era, portanto, não apenas melhor, mais livre de cuidados ou mais nobre que a vida ordinária, mas possuía qualidade inteiramente diferente. Era «boa» exatamente porque, tendo dominado as necessidades do mero viver, tendo-se libertado do labor e do trabalho, e tendo superado o anseio inato de sobrevivência comum a todas as criaturas vivas, deixava de ser limitada ao processo biológico da vida.

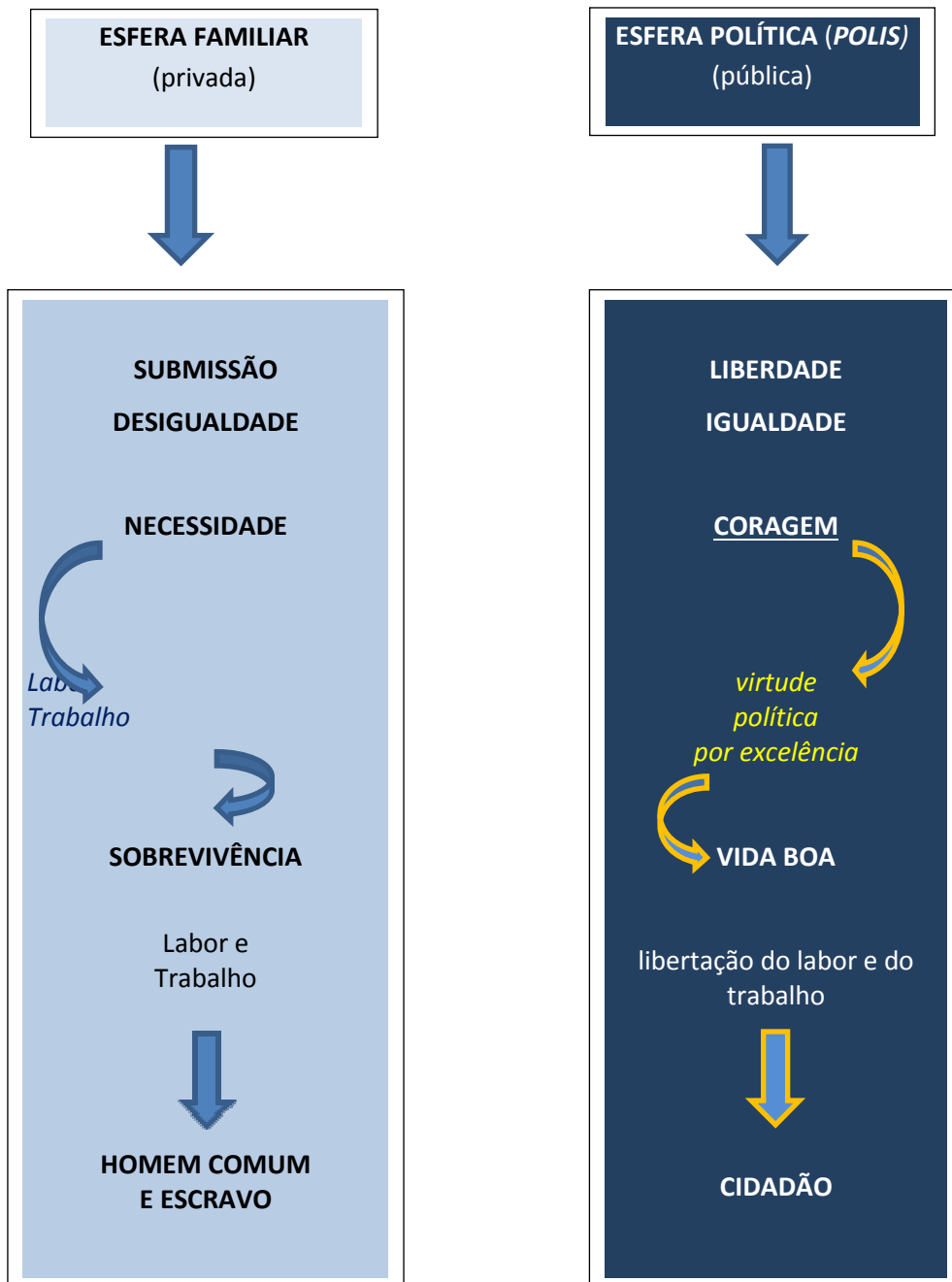
Na raiz da consciência política grega, essa diferença está definida com uma clareza e eloquência sem igual. Nenhuma atividade que servisse apenas para garantir o sustento do indivíduo, para alimentar apenas o processo vital, era digna de entrar na esfera política.

ARENDR, Hannah (2001), *A condição humana*, Lisboa: Relógio d'Água, pp. 45-50, [adaptado].

ANEXO 20a

ESQUEMA 6 - HANNAH ARENDT: A esfera da *polis*

ESQUEMA 6 - HANNAH ARENDT: A esfera da polis



ANEXO 21

**TEXTO 17 – JOSTEIN GAARDER: Olympe de Gouges e os direitos das
mulheres**

TEXTO 17 – JOSTEIN GAARDER: *Olympe de Gouges e os direitos das mulheres*

Este texto consiste num diálogo sobre os direitos das mulheres, entre Sofia – uma jovem adolescente que começa a despertar para as questões da vida e do mundo – e Alberto, um filósofo que lhe aguça a curiosidade e elucida sobre os mais diversos problemas de natureza filosófica; neste diálogo conversam sobre os direitos humanos, incluindo os direitos específicos das mulheres.

Alberto – (...) os filósofos franceses do Iluminismo não se contentaram sobre conceções teóricas sobre o lugar do homem na sociedade. Lutavam ativamente por aquilo a que chamavam os «direitos naturais» dos cidadãos. Tratava-se sobretudo da luta contra a censura – ou seja, pela liberdade de imprensa. Em relação à religião, moral e política tinha de se assegurar ao indivíduo o direito de pensar livremente e de exprimir livremente as suas ideias. Além disso, lutou-se contra a escravatura, e por um tratamento mais humano dos criminosos.

Sofia – Acho que estou de acordo com quase tudo.

Alberto – O princípio da «inviolabilidade do indivíduo» culminou finalmente na «Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão», que foi adotada em 1789 pela Assembleia Nacional Francesa. Esta Declaração dos Direitos Humanos foi uma base importante para a nossa Constituição Norueguesa de 1814.

Sofia – Mas ainda há muitos homens que têm de lutar por estes direitos.

Alberto – Sim, infelizmente. Mas os filósofos iluministas queriam estabelecer determinadas leis a que todos os homens tinham direito simplesmente por serem homens. Era o que entendiam por «direitos naturais». Falamos ainda hoje de «direito natural», que pode estar em contradição com as leis oficiais de qualquer país. Ainda vemos indivíduos – ou populações inteiras – que reivindicam a escravatura e a opressão para estes «direitos naturais», quando se defendem contra a anarquia.

Sofia – E o que se passava com os direitos das mulheres?

Alberto – A Revolução de 1789 estabeleceu uma série de direitos que deviam valer para todos os cidadãos. Mas, no fundo, só os homens eram considerados cidadãos. Porém, justamente durante a Revolução Francesa, vemos os primeiros exemplos de um movimento feminista.

Sofia – E não era sem tempo.

Alberto – Já em 1787, o filósofo iluminista Condorcet publicou um tratado sobre os direitos da mulher. Nele concedia às mulheres os mesmos direitos naturais que aos homens. Durante a Revolução de 1789, as mulheres participaram ativamente na luta contra a aristocracia. Por exemplo, foram as mulheres que dirigiram as manifestações que obrigaram o rei a abandonar o seu palácio em Versalhes. Em Paris, formaram-se diversos grupos de mulheres. Além dos mesmos direitos políticos que os homens, as mulheres exigiam também novas leis do matrimónio e outras condições de vida.

Sofia – Obtiveram esses direitos?

Alberto – Não. Como veio a suceder tantas vezes mais tarde, a questão dos direitos das mulheres foi levantada com uma revolução. Mas logo que tudo voltou a acalmar com um novo regime, o velho domínio dos homens foi restabelecido.

Sofia – É típico.

Alberto – Uma das mulheres que mais lutou pelos direitos das mulheres durante a Revolução Francesa foi Olympe de Gouges. Em 1791 – ou seja, dois anos após a Revolução – publicou uma declaração dos direitos das mulheres. A declaração dos direitos dos cidadãos não dedicara propriamente muitos parágrafos aos direitos naturais das mulheres. Olympe de Gouges exigia para as mulheres exatamente os mesmos direitos que para os homens.

Sofia – E qual foi o resultado?

Alberto – Foi decapitada. As mulheres foram proibidas de ter qualquer atividade política.

Sofia – Que horror!

(...)

[Sofia], antes de tudo, tinha de consultar a enciclopédia.

Gouges... não. De Gouges? Também não. Talvez Olympe de Gouges? Não havia nada! A enciclopédia não escrevera uma única palavra sobre a mulher que fora decapitada devido à atividade política a favor das mulheres. Não era escandaloso?

(...) correu para o piso térreo para consultar a enciclopédia maior.

- Tenho de ver uma coisa rapidamente – explicou à mãe, que a olhava estupefacta.

Retirou o volume de FORV a GP e correu de novo para o quarto com ele.

Gouges... lá estava!

Gouges, Marie Olympe (1748-93), escritora francesa, teve um papel importante durante a Revolução Francesa, através de numerosos opúsculos sobre questões sociais e uma série de peças de teatro. Defendeu a opinião de que os direitos humanos também deviam ser válidos para as mulheres e publicou em 1791 «A Declaração dos Direitos das Mulheres». Decapitada em 1793 por ter ousado defender Luís XVI e criticado Robespierre. (Lit: L. Lacour: «Les Origines du féminisme contemporain», 1900).

GAARDER, Jostein (1996¹⁰), *O mundo de Sofia, uma aventura na filosofia*, trad. de Catarina Belo, Lisboa: Editorial Presença, pp. 282-284, [Adaptado].

ANEXO 22

**Texto 18 - OLYMPE DE GOUGES: DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA
MULHER E DA CIDADÃ**

Texto 18 - OLYMPE DE GOUGES: DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA MULHER E DA CIDADÃ

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA MULHER E DA CIDADÃ

Para ser decretada pela Assembleia Nacional nas suas ultimas sessões ou na próxima.

Preâmbulo

As mães, as filhas, as irmãs, representantes da nação, reivindicam constituírem-se em Assembleia Nacional. Considerando que a ignorância, o esquecimento ou o menosprezo dos direitos da mulher são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção no governo, resolveram expor, em uma declaração solene, os direitos naturais inalienáveis e sagrados da mulher. Assim, que esta declaração, constantemente presente a todos os membros do corpo social, lhes lembre sem cessar os seus direitos e os seus deveres; que, sendo mais respeitados, os atos do poder das mulheres e os atos do poder dos homens possam ser a cada instante comparados com o objetivo de toda instituição política; e que as reivindicações das cidadãs, fundamentadas doravante em princípios simples e incontestáveis, sempre respeitem a constituição, os bons costumes e a felicidade de todos. Consequentemente, o sexo superior em beleza e em coragem, em meio aos sofrimentos maternais, reconhece e declara, na presença e sob a proteção do Ser Supremo, os seguintes Direitos da Mulher e da Cidadã.

Artigo I

A Mulher nasce livre e permanece igual ao homem em direitos. As distinções sociais só podem ser fundamentadas no interesse comum.

Artigo II

O objetivo de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis da Mulher e do Homem. Estes direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança, e, sobretudo, a resistência à opressão.

Artigo III

O princípio de toda soberania reside essencialmente na Nação, que nada mais é que a reunião da mulher e do homem: nenhum corpo, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que não emane expressamente deles.

Artigo IV

A liberdade e a justiça consistem em restituir tudo que pertence a outrem. Sendo assim, o exercício dos direitos naturais da mulher não tem outros limites senão a

perpétua tirania que o homem lhe impõe; estes limites devem ser reformados pelas leis da natureza e da razão.

Artigo V

As leis da natureza e da razão proíbem todas as ações nocivas à sociedade; tudo que não é defendido por tais leis, sábias e divinas, não pode ser impedido, e ninguém pode ser constrangido a fazer aquilo que elas não ordenam.

Artigo VI

A lei deve ser a expressão da vontade geral; todas as cidadãs e cidadãos devem colaborar pessoalmente ou por seus representantes, para a sua formação; ela deve ser igual pra todos: todas as cidadãs e todos os cidadãos, sendo iguais frente a ela, devem ser igualmente admitidos a todas as dignidades, postos e empregos públicos, de acordo com sua capacidade, e sem qualquer distinção a não ser por suas virtudes e seus talentos.

Artigo VII

Nenhuma mulher pode ser exceção; ela é acusada, presa e detida nos casos estabelecidos pela lei: as mulheres obedecem, assim como os homens, a esta lei rigorosa.

Artigo VIII

A lei só deve estabelecer penas estrita e evidentemente necessárias, e ninguém pode ser punido senão em virtude de uma lei estabelecida e promulgada anteriormente ao delito e legalmente aplicada às mulheres.

Artigo IX

Com toda mulher declarada culpada, deve ser exercido todo rigor da lei.

Artigo X

Ninguém deve ser molestado por suas opiniões, mesmo que sejam de princípio; a mulher tem o direito de subir ao cadafalso; mas ela deve igualmente ter o direito de subir à tribuna, contanto que suas manifestações não perturbem a ordem pública estabelecida pela lei.

Artigo XI

A livre comunicação dos pensamentos e das opiniões constitui um dos direitos mais preciosos da mulher, dado que esta liberdade garante a legitimidade dos pais em relação aos filhos. Toda cidadã pode, portanto, dizer livremente: “eu sou a mãe de um filho que lhe pertence”, sem que um preconceito bárbaro a force a esconder a

verdade; sob pena de responder pelo abuso dessa liberdade nos casos estabelecidos pela lei.

Artigo XII

A garantia dos direitos da mulher e da cidadã necessita de uma utilidade maior; tal garantia deve ser instituída para vantagem de todos, e não para a utilidade particular daqueles a quem ela foi confiada.

Artigo XIII

Para a manutenção da força pública, e para os gastos administrativos, as contribuições da mulher e do homem devem ser iguais; ela participa de todos os trabalhos ingratos, de todas as tarefas pesadas; ela deve, por conseguinte, ter a mesma participação da distribuição dos postos, dos empregos, dos cargos, das dignidades e da indústria.

Artigo XIV

As cidadãs e os cidadãos têm o direito de verificar por eles mesmos ou por seus representantes a necessidade da contribuição pública. As cidadãs só podem aderir a ela através de uma partilha igual, não apenas nos bens, mas também na administração pública, determinando a quota, o tributável, a cobrança e a duração do imposto.

Artigo XV

O conjunto das mulheres, igualada aos homens na contribuição, tem o direito de pedir contas de sua administração a qualquer agente público.

Artigo XVI

Toda sociedade em que a garantia dos direitos não é assegurada, nem é determinada a separação dos poderes, não tem Constituição; a Constituição é nula se a maioria dos indivíduos que compõem a nação não contribuiu para a sua redação.

Artigo XVII

As propriedades pertencem em conjunto ou separadamente a todos os sexos; para cada um, elas constituem um direito, enquanto a necessidade pública, legalmente constatada, evidentemente não o exigir, sob a condição de uma justa e prévia indenização.

Pós-âmbulo

Mulher, acorda! A força da razão faz-se ouvir em todo o universo: reconhece teus direitos. O poderoso império da natureza já não está limitado por preconceitos,

superstição e mentiras. A bandeira da verdade dissipou todas as nuvens da parvoíce e da usurpação. O homem escravo multiplicou suas forças, precisou recorrer às tuas (forças) para romper seus grilhões. Tornado livre, ele fez-se injusto em relação à sua companheira. Mulheres! Mulheres, quando deixareis de ser cegas? Quais são as vantagens que obtivestes na Revolução? Um menosprezo mais marcado, um desdém mais perceptível. Durante os séculos de corrupção vós só conseguistes reinar sobre a fraqueza dos homens. Vosso império está destruído; o que vos sobra? A convicção das injustiças do homem. A reivindicação de vosso patrimônio, fundada sobre os sábios decretos da natureza: o que teríeis a temer por uma empresa tão bela? A boa palavra do Legislador das núpcias de Caná? Temei que nossos Legisladores franceses, corretores desta moral, há muito pendurada nos galhos da política, mas que não é mais oportuna, vos repitam: mulheres, o que há de comum entre vós e nós? Tudo, tereis de responder. Se eles se obstinam, em sua fraqueza, em pôr esta inconsequência em contradição com os seus princípios, opõe corajosamente a força da razão às vãs pretensões de superioridade; reuni-vos sob os estandartes da filosofia; empenhai toda a energia do vosso caráter, e vereis logo estes orgulhosos se transformando, não em servis adoradores rastejando a vossos pés, mas em orgulhosos por compartilharem convosco os tesouros do Ser Supremo. Quaisquer que sejam as barreiras que se vos possam opor, está em vossas mãos superá-las; basta que o queirais. Tenhamos agora em conta o pavoroso quadro do que vós fostes na sociedade; dado que, neste momento, se trata de uma educação nacional, estejamos atentos para que nossos sábios Legisladores pensem sãmente sobre a educação das mulheres. As mulheres fizeram mais mal que bem. A coação e a dissimulação foram seu quinhão. O que a força lhes havia arrebatado, a astúcia lhes devolveu; elas apelaram para todos os recursos de seu charme, e o mais irrepreensível não lhe conseguia resistir. O veneno, o ferro, tudo lhe era submetido. Elas mandavam no crime assim como na virtude. O governo francês, sobretudo, dependeu, durante séculos, da administração noturna das mulheres; o gabinete nada conseguia manter em segredo para sua indiscrição: embaixada, comando, ministério, presidência, pontificado, cardinalato; enfim, tudo que caracteriza a parvoíce dos homens, profana e sagrada, tudo foi submetido à cupidez e à ambição deste sexo outrora desprezível e respeitado, e depois da revolução respeitável e desprezado.

Referência: GOUGES, Olympe de. *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*.
In: Bibliothèque Jeanne Hersch. Textes fondateurs. Disponível em:
http://www.aidh.org/Biblio/Text_fondat/FR_03.htm, [Consultado em 11 fev. 2013]

ANEXO 23

SINOPSE DO FILME: “HANNAH ARENDT - As suas ideias mudaram o mundo”

Um filme de Margarethe von Trotta

SINOPSE DO FILME: “HANNAH ARENDT - As suas ideias mudaram o mundo”

Um filme de Margarethe von Trotta

HANNAH ARENDT é um retrato do génio que abalou o mundo com a sua descoberta da “banalidade do mal”. Após assistir ao julgamento do nazi Adolf Eichmann, em Jerusalém, Arendt atreve-se a escrever sobre o holocausto em termos inauditos. O seu trabalho provoca imediatamente escândalo e Arendt mantém-se firme ao ser atacada tanto por inimigos, quanto por amigos. Mas enquanto a emigrante germano-judia procura reprimir as suas próprias associações dolorosas com o passado, o filme expõe a sua mistura encantadora de arrogância e vulnerabilidade, revelando uma alma definida e perturbada pelo exílio. O filme retrata Hannah Arendt (Barbara Sukowa) ao longo dos quatro anos (1961 a 1964) em que ela observa, escreve e suporta a receção do seu trabalho acerca do julgamento do criminoso de guerra nazi Adolf Eichmann. Ao observarmos Arendt enquanto ela assiste ao julgamento, ao estarmos ao seu lado enquanto é simultaneamente metralhada pelos seus críticos e apoiada por um grupo unido de amigos fiéis, sentimos a intensidade desta judia forte que fugiu da Alemanha nazi em 1933. Arendt, impetuosa e fumadora inveterada, é feliz e bem sucedida nos EUA, mas a sua visão penetrante torna-a numa forasteira onde quer que vá.

Quando Arendt ouve falar de que os serviços secretos israelitas raptaram Adolf Eichmann, em Buenos Aires e o levaram para Jerusalém, fica determinada em relatar o julgamento. William Shawn (Nicolas Woodeson), o editor da revista “The New Yorker”, fica radiante por ter uma intelectual de tanto valor a cobrir o processo histórico, mas o marido de Arendt, Heinrich Blücker (Axel Milberg), não tem tanta certeza. Preocupa-o que esse encontro reenvie a sua amada Hannah para o que ambos chamam os “tempos negros”.

Arendt entra no tenso tribunal de Jerusalém esperando ver um monstro e, em vez disso, encontra um zé-ninguém. É difícil conciliar a mediocridade superficial do homem com a maldade profunda dos seus atos, mas Arendt apercebe-se rapidamente de que esse contraste é o quebra-cabeças que tem de ser resolvido. Arendt regressa a Nova Iorque e, ao começar a discutir a sua interpretação inovadora de Adolf Eichmann, o medo começa a tomar conta do seu melhor amigo, Hans Jonas (Ulrich Noethen). Ele

avisa que a abordagem filosófica dela vai apenas causar confusão. Mas Arendt defende a sua perspetiva corajosa e original e Heinrich apoia-a inteiramente. Após dois anos de reflexão intensa, leituras complementares e mais debate com a sua melhor amiga americana, Mary McCarthy (Janet McTeer), a sua amiga e investigadora alemã, Lotte Köhler (Julia Jentsch) e, é claro, o aconselhamento constante com Heinrich, ela entrega finalmente o manuscrito. A publicação do artigo na “The New Yorker” provoca escândalo imediato nos EUA, em Israel e, rapidamente, no resto do mundo.

HANNAH ARENDT permite perceber a importância profunda das suas ideias. Mas ainda mais comovente é a oportunidade de compreender o coração caloroso e o brilhantismo gélido desta mulher complexa e profundamente arrebatadora.

RIBEIRO, Rui, “[HANNAH ARENDT, de Margarethe von Trotta, em DVD e VoD](http://www.magazine-hd.com/apps/wp/hannah-arendt-de-margarethe-von-trotta-em-dvd-e-vod/)”, in *Magazine HD*, em linha: <http://www.magazine-hd.com/apps/wp/hannah-arendt-de-margarethe-von-trotta-em-dvd-e-vod/>, [Consultado em 20 de dezembro de 2014].

ANEXO 24

**Planificação das atividades propostas para a disciplina de Filosofia de 10º ano
Em termos de igualdade de género e com recurso a Pensadoras/Filósofas**

TEMA: 3-A DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA DA AÇÃO HUMANA

Planificação das atividades propostas para a disciplina de Filosofia de 10º ano
Em termos de igualdade de género e com recurso a Pensadoras/Filósofas

TEMA: 3-A DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA DA AÇÃO HUMANA

TEMA/ATIVIDADE	UNIDADE E RUBRICA DO PROGRAMA (onde se integra a atividade)	OBJETIVOS	RECURSOS	NÚMERO DE AULAS	
3.1 A intenção ética	3. A DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA DA AÇÃO, 3.1- A dimensão ética-política – análise e compreensão da experiência	3.1.1- <i>Intenção ética e norma moral</i>	- Identificar valores; - Reconhecer os preconceitos e os estereótipos de género como critérios valorativos; - Identificar a liberdade e o trabalho como exemplos de valores; - Dominar os seguintes conceitos: valor, preferência valorativa, critério valorativo, cultura.	Texto de Victoria Camps: O sujeito da ética (Anexo 11); Esquema do texto: O sujeito da ética (Anexo 11a) Vídeo sobre reflexão ética, com a duração de 3 minutos, in: http://www.youtube.com/watch?v=eRn1EM2xBD4	3 aulas de 50 minutos
3.2 A ética do cuidado		3.1.3- <i>A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas</i> <i>Filosófica:</i>	- Distinguir a ética do cuidado das éticas consequencialistas das éticas deontológicas; - Constatar o carácter psicossocial das decisões, além do seu carácter racional; - Compreender o carácter de complementaridade da ética	O dilema de Heinz, de Kohlberg (Anexo 12); Texto de Daniel Goleman: O pensamento e as emoções (Anexo 13); Texto de Carol Gilligan: O dilema de Heinz – respostas dadas por um rapaz (Jake) e por uma rapariga (Amy) (Anexo 14);	5 aulas de 50 minutos

			<p>do cuidado face à ética da justiça;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar a perspectiva ética do cuidado de Carol Gilligan; - Compreender a importância de avaliar os atos humanos à luz de uma ética de relações interpessoais; - Avaliar criticamente a ética do cuidado na perspectiva de Carol Gilligan. 	<p>Esquema das respostas de <i>Jake</i> e de <i>Amy</i> (Anexo 14a);</p> <p>Texto de Gilligan: Análise das Respostas de Jake e de Amy ao dilema de Heinz (Anexo 15);</p> <p>Texto de Gilligan: Conclusões extraídas das respostas de <i>Jake</i> e de <i>Amy</i> (Anexo 16);</p> <p>Texto de Gilligan: Escala de desenvolvimento moral (Anexo 17);</p> <p>Texto de Carol Gilligan: Uma voz diferente (Anexo 18);</p>	
3.3 Justiça e direitos das mulheres		<p><i>3.1.4-Ética, direito e política</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>liberdade e justiça social</i> - <i>igualdade e diferença</i> - <i>Justiça e equidade</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar o direito e a política enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial. - Compreender a relação entre liberdade e justiça social . Relacionar justiça com direito à igualdade e direito à diferença - Consciencializar os/as jovens para a desigualdade existente entre direitos das mulheres e dos homens; - Identificar situações do quotidiano onde essa 	<ul style="list-style-type: none"> - Esquema da relação entre ética, direito e política (Anexo 19); - Texto de Hannah Arendt: A esfera da polis (Anexo 20); - Esquema do texto de Hannah Arendt: A esfera da polis (Anexo 20a); - Texto de Jostein Gaarder: “Olympe de Gouges e os direitos das mulheres” (Anexo 21). - Olympe de Gouges: “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã” (Anexo 22) 	3 aulas de 50 minutos

			<p>desigualdade é manifesta;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar eventuais causas dessa desigualdade; - Compreender a importância de criar oportunidades iguais para ambos os sexos. 		
3.4 Debate sobre a problemática do mal		<i>Síntese das rubricas 1, 2 e 3 da Unidade II-A ação humana e os valores</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir criticamente sobre os temas/assuntos tratados na Unidade II; - Desenvolver competências e atitudes filosóficas básicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Filme “HANNAH ARENDT, As suas ideias mudaram o mundo”, de Margarethe von Trotta; - Sinopse do filme “HANNAH ARENDT, As suas ideias mudaram o mundo”, de Margarethe von Trotta (Anexo 23). 	1 aula de 50 minutos para a realização do debate. Sugere-se que o filme seja previamente visto numa atividade extracurricular.

ANEXO 25

TEXTO 19 – VIRIATO SOROMENHO-MARQUES: Crise no ambiente

TEXTO 19 – VIRIATO SOROMENHO-MARQUES: Crise no ambiente

O conceito de «ambiente» está marcado pela história recente, ele é a Natureza-posta-em-perigo pelo agir tecnocientífico humano. (...)

Na sua última conferência, Hans Jonas constatava o abandono da meditação e consideração da Natureza, em todos os seus complexos matizes, a que a tradição ocidental havia conduzido a ação humana da seguinte forma: «Ela [a filosofia] sempre se preocupou com a ação humana enquanto ela foi uma ação do homem para com o homem, mas muito pouco com o homem como uma força atuante na Natureza».

A viragem da filosofia para a compreensão do horizonte natural onde se inscreve a ação humana, isto é, o estudo da ação humana como «força atuante na Natureza», é ditada pelo império da necessidade. A subida em escalada da capacidade humana de transformação física do planeta, a acumulação inaudita da projeção do poder técnico da Humanidade sobre si própria e os seres mundanos, a fauna, a flora, os ecossistemas, foi o fator que fez despertar e sair a filosofia da clausura antropocêntrica em que se encontrava.

O pensador norte-americano Aldo Leopold, falecido em 1948, propõe-nos uma «ética da terra» (*land ethic*). Esse intento deverá ser conseguido através de duas vias: o repensar do conceito central de comunidade, presente na própria essência da ética; a inspeção crítica da posição de predominância hierárquica ocupada pelos seres humanos no conjunto das criaturas e dos entes planetários.

Na primeira linha, a proposta de Leopold abre-se para a noção de alargamento da comunidade ética: «a ética da terra alarga simplesmente as fronteiras da comunidade [onde as relações éticas têm lugar] para [nela] incluir solos, águas, plantas e animais, ou coletivamente: a terra. (...) Em resumo, a ética da terra modifica o papel do *homo sapiens*, de conquistador da comunidade-da-terra para simples membro e cidadão da mesma. Isso implica respeito pelos seus co membros e igualmente respeito pela comunidade como tal».

SOROMENHO-MARQUES, Viriato (1998), *O futuro frágil: os desafios da crise global do ambiente*, Mem Martins: Publ. Europa-América, pp.130-133, adapt.

Atividades sobre o texto:

- 1- Concordas com a primeira ideia defendida pelo autor do texto, de que foi o agir tecnocientífico humano que colocou a Natureza em perigo? Explica a tua posição.
- 2- Que fatores terão levado a Filosofia a preocupar-se com os problemas ambientais?
- 3- Explica o que entendes por uma ética da Terra.
- 4- Qual é a diferença entre “ser habitante” e “ser cidadão” da Terra?

ANEXO 26

TEXTO 20 – BIRKELAND E MIES: Ecofeminismo

TEXTO 20 – BIRKELAND E MIES: Ecofeminismo

O ecofeminismo é um sistema de valores, um movimento social e uma prática, mas também oferece uma análise política que explora as relações entre o androcentrismo e a destruição ambiental. É uma consciência que começa com a compreensão de que a exploração da natureza está intimamente ligada com a atitude do homem ocidental para com as mulheres e as culturas tribais, ou, como diz Ariel Salleh, que há um paralelismo no pensamento dos homens entre o seu direito, por um lado, de explorar a Natureza e por outro o uso que fazem das mulheres.

BIRKELAND, Janis (1993) *apud* FERREIRA, Luísa Ribeiro (2009), *As mulheres na filosofia*, Lisboa: Edições Colibri: 234

O ecofeminismo, «um termo novo para um saber antigo», surgiu a partir de variados movimentos sociais – nos finais da década de 70, princípios de 80. Embora o termo fosse utilizado pela primeira vez por Françoise D'Eaubonne, só se tornou popular no contexto de numerosos protestos e atividades contra a destruição do ambiente, inicialmente detonados por esporádicos desastres ecológicos. (...)

As mulheres que foram uma força condutora nos movimentos contra a construção de centrais nucleares na Alemanha não eram de todo feministas, mas, também para elas era clara a relação entre a tecnologia, a guerra contra a natureza, as mulheres e as futuras gerações. As camponesas que protestaram ativamente contra a projetada construção da central nuclear em Wyl, no Sudoeste da Alemanha, também perceberam a relação entre a tecnologia, a febre do crescimento orientado para o lucro do sistema industrial e a exploração do «Terceiro Mundo». Esta relação foi denunciada de forma claríssima por uma mulher russa após a catástrofe de Chernobyl, em 1986: «Os homens nunca pensam na vida. Só querem conquistar a natureza e o inimigo».

O desastre de Chernobyl em particular provocou a fúria e a resistência das mulheres contra esta tecnologia de guerra e o sistema industrial bélico, em geral. A ilusão de que a energia atómica era maléfica quando utilizada em bombas, mas benéfica quando utilizada para gerar energia elétrica para os eletrodomésticos do Norte, dissipou-se. Muitas mulheres compreenderam igualmente que o seu estilo de vida consumista também fazia parte deste sistema de guerra contra a natureza, as mulheres, os povos estrangeiros e as gerações futuras.

MIES, Maria & SHIVA, Vandana (1993), *Ecofeminismo*, Lisboa: Instituto Piaget, pp. 24-27.

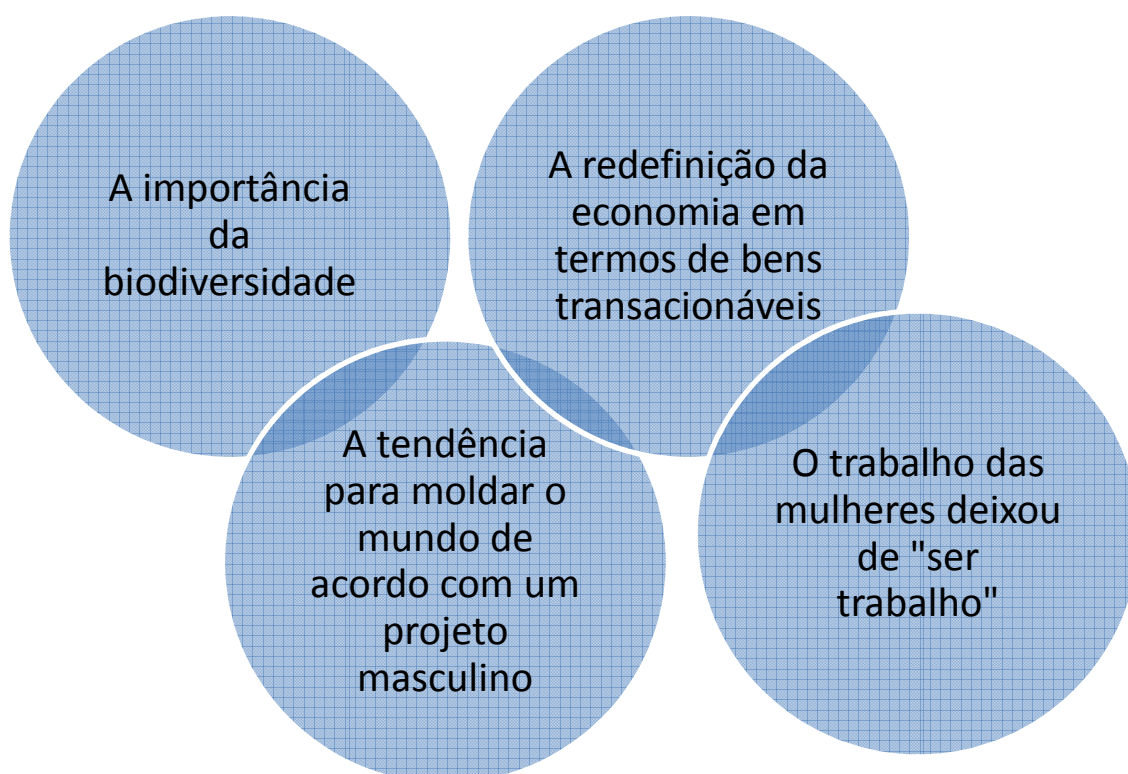
ANEXO 27

Guião do vídeo: Entrevista a Vandana Shiva

Guião do vídeo: Entrevista a Vandana Shiva

(em linha: <http://www.rtp.pt/play/p871/e86825/o-tempo-e-o-modo>)

Os assuntos fundamentais, focados por Vandana Shiva, neste documentário são:



- 1- A importância da biodiversidade;
- 2- A tendência para moldar o mundo de acordo com um projeto masculino;
- 3- A redefinição da economia em termos de bens transacionáveis considerando que a produção começa e acaba no mercado, o que apagou a inteligência da Natureza;
- 4- O trabalho das mulheres deixou de “ser trabalho”.

ANEXO 28

**Esquema 7 – VANDANA SHIVA: Consequências do desenvolvimento
tecnológico**

Esquema 7 – VANDANA SHIVA: Consequências do desenvolvimento tecnológico



Explicação do Esquema:

- O deslocamento de pessoas, a fim de construir barragens, centrais nucleares e bases militares nos terrenos abandonados;
- A transformação de terrenos férteis em sementeiras para exportação, substituindo a diversidade biológica por monoculturas; isto, por sua vez, provoca carências nutritivas, subnutrição e anemias;
- A decrescente disponibilidade de alguns recursos naturais, sendo o mais relevante a água, devido, sobretudo, ao desvio dos recursos hídricos para a indústria e para a agricultura industrial; à desertificação devido à seca; e à poluição causada pelos despejos de resíduos industriais. Esta situação repercute-se na saúde das populações, ameaçando a sobrevivência das mais vulneráveis devido ao aumento das fontes de água poluída;
- A poluição química, sendo as crianças o grupo dos indivíduos mais sensíveis à contaminação;
- A exposição aos perigos nucleares, devida à construção de centrais.

ANEXO 29

**Esquema 8 – Fracasso do paradigma de desenvolvimento tecnológico,
segundo Vandana Shiva**

Esquema 8 – Fracasso do paradigma de desenvolvimento tecnológico, segundo V. Shiva

O paradigma de desenvolvimento tecnológico fracassou nos países do Terceiro Mundo, segundo Vandana Shiva, devido aos seguintes aspetos:

Concentrou-se num modelo de desenvolvimento decalcado das economias industrializadas do ocidente, pressupondo que o progresso ao estilo ocidental será bom para todos, particularmente para os países do Terceiro Mundo, esquecendo que as necessidades básicas das populações são diferentes.

Concentrou o desenvolvimento exclusivamente em indicadores financeiros como o PNB, nos quais a destruição ambiental e a consequente pobreza não são visíveis (ex.: o abate de florestas).

Os indicadores utilizados, como o PNB, só conseguem medir as atividades que têm lugar através do mecanismo de mercado, independentemente de serem produtivas, improdutivas ou destrutivas, o que gera novas formas de pobreza porque as populações vivem de uma economia de subsistência que foi dando lugar a uma economia de mercado.

O paradigma convencional do desenvolvimento entendeu a pobreza unicamente em termos de uma ausência de padrões de consumo ocidentais, ou em termos de rendimento de capital, sendo, por isso, incapaz de dar a mão às economias de autoaprovisionamento.

ANEXO 30

TEXTO 21 –MARIA MIES : A crise da água

TEXTO 21 –MARIA MIES : A crise da água

A crise da água contribui para 34,6 por cento das mortes de todas as crianças do Terceiro Mundo. Cada ano, cinco milhões de crianças morrem de diarreia. A decrescente disponibilidade de recursos hídricos devido ao seu desvio para a indústria, para a agricultura industrial e para os complexos fatores relacionados com a desflorestação, com a desertificação e com a seca constitui uma severa ameaça à saúde e à sobrevivência das crianças. À medida que o acesso à água diminui, as fontes de água poluídas e os respetivos riscos para a saúde aumentam. O «desenvolvimento» no paradigma convencional implica uma utilização mais intensiva e excessiva de água – barragens e irrigação intensiva para a agricultura da Revolução verde, água para o ar condicionado dos hotéis que crescem como cogumelos e para complexos urbano-industriais, água para a refrigeração – bem como a poluição causada pelos despejos de resíduos industriais. Como o desenvolvimento cria mais procura de água, as necessidades de sobrevivência das crianças – e dos adultos – de água potável são sacrificadas.

Antónia Alcantara, uma vendedora de um bairro pobre nos subúrbios da cidade do México, queixa-se de que a água da sua torneira é «amarela e cheia de vermes».

(...) Os que têm acesso ao sistema hidrológico da cidade do México pertencem, normalmente, às classes ricas e médias. (...) Os pobres, por outro lado, são frequentemente obrigados a comprar água em *piperas*, a empresários que fixam os preços de acordo com a procura.

Em Delhi, em 1988, duas mil pessoas (principalmente crianças) morreram como resultado de uma epidemia de cólera nos bairros pobres. Estas áreas tinham sido «recolonizadas» quando os bairros de lata foram removidos de Delhi para embelezar a capital da Índia. A população dispensável não foi abastecida de água potável, nem de saneamento básico; as crianças das comunidades pobres foram as únicas que morreram de cólera. Ao longo do rio Yamuna, as piscinas tinham água com cloro em quantidade suficiente para proteger os turistas, os diplomatas, a elite.

MIES, Maria & SHIVA, Vandana (1993), *Ecofeminismo*, Lisboa: Instituto Piaget, pp. 108, 109.

ANEXO 31

TEXTO 22 – LEONARDO BOFF: Uma nova ética a partir de uma nova ótica

TEXTO 22 – LEONARDO BOFF: Uma nova ética a partir de uma nova ótica

Em momentos críticos como os que vivemos, revisitamos a sabedoria ancestral dos povos e nos colocamos na escola de uns e de outros. Todos nos fazemos aprendizes e aprendentes. Importa construir um novo *ethos* que permita uma nova convivência entre os humanos com os demais seres da comunidade biótica, planetária e cósmica; que propicie um novo encantamento face à majestade do universo e à complexidade das relações que sustentam todos e cada um dos seres.

Ethos em seu sentido originário grego significa a toca do animal ou casa humana, vale dizer, aquela porção do mundo que reservamos para organizar, cuidar e fazer o nosso habitat. Temos que reconstruir a casa humana comum – a Terra – para que nela todos possam caber. Urge modelá-la de tal forma que tenha sustentabilidade para alimentar um novo sonho civilizacional. A casa humana hoje não é mais o estado-nação, mas a Terra como pátria/mátria comum da humanidade. Esta se encontrava no exílio, dividida em estados-nações, insulada em culturas regionais, limitada pelas infindáveis línguas e linguagens. Agora, lentamente, está regressando do seu longo exílio. Está se reencontrando num mesmo lugar: no planeta Terra unificado. Nele fará uma única história, a história da espécie homo, numa única e colorida sociedade mundial, na consciência de um mesmo destino e de uma igual origem.

Esse *ethos* (modelação da casa humana) ganhará corpo em morais concretas (valores, atitudes e comportamentos práticos) consoante às várias tradições culturais e espirituais. Embora diversas, todas as propostas morais alimentarão o mesmo propósito: salvaguardar o planeta e assegurar as condições de desenvolvimento e de coevolução do ser humano rumo a formas cada vez mais coletivas, mais interiorizadas e espiritualizadas de realização da essência humana.

De onde vamos derivar esse novo *ethos* civilizacional? Ele deve emergir da natureza mais profunda do humano. De dimensões que sejam por um lado fundamentais e, por outro, compreensíveis para todos. Se não nascer do cerne essencial do ser humano, não terá seiva suficiente para dar sustentabilidade a uma nova florada humana com frutos sadios para a posteridade.

Devemos todos beber da própria fonte. Auscultar nossa natureza essencial. Consultar nosso coração verdadeiro. Essa dimensão fontal deverá suplantiar a

desesperança imobilizadora e a resignação amarga. Deverá, outrossim, complementar os caminhos insuficientes referidos acima. Quer dizer, essa dimensão fontal será a base para um novo sentimento religioso. Criará um novo sentido ético e moral. Propiciará uma nova razão, instrumental, emocional e espiritual que transformará a ciência, a tecnologia e a crítica em medicinas para a Terra e para a humanidade. Uma nova ética nascerá de uma nova ótica.

Qual será essa ótica? Qual será essa dimensão seminal do humano, capaz de sustentar uma nova aventura histórica? De que *ethos* precisamos? Daquele que se opõe à falta de cuidado, ao descuido, ao descaso e ao abandono?

BOFF, Leonardo (1999), *Saber cuidar, Ética do humano – compaixão pela terra*, Petrópolis: Editora Vozes, pp. 27, 28.

ANEXO 32

**Metodologia de elaboração do Guião do Trabalho no âmbito do tema
“Temas/Problemas do Mundo Contemporâneo”**

Metodologia de elaboração do Guião do Trabalho no âmbito do tema “Temas/Problemas do Mundo Contemporâneo”

Na elaboração do trabalho deverá ser seguida a metodologia sugerida pelo programa (Almeida et al, 2003: 30) a saber:

- Ser “preferencialmente de grupo e interdisciplinar”, pelos que os alunos e as alunas das turmas do Curso de Ciências e Tecnologias, poderão realizar o trabalho com recurso a conhecimentos adquiridos nas aulas de Biologia; os/as do Curso de Economia terão hipótese de recorrer aos conhecimentos adquiridos na disciplina de Economia; os/as dos Cursos de Humanidades, poderão usar os conhecimentos adquiridos na disciplina de Geografia; as/os do Curso de Artes têm as disciplinas específicas como o Desenho, cujas competências poderão ser usadas no tipo de apresentação do trabalho.
- Ser de “comum acordo entre docentes e discentes”, pelo que consideramos muito importante discutir inicialmente o que se vai realizar a fim de o mesmo ser orientado e organizado.
- Haver “organização e reelaboração dos materiais”, pelo que o trabalho deverá ser contínuo e reestruturado à medida que vai avançando; para isso, deverão ser acordados momentos de troca de informação entre cada discente e a docente da disciplina, a fim de otimizar o produto final.
- Formular “questões de dimensão filosófica no âmbito da temática escolhida”, pelo que serão sugeridas algumas problemáticas para investigação.
- Realizar uma “pesquisa documental em fontes diversificadas de informação textual e icónica (obras de referência impressas ou eletrónicas, sítios da Internet, filmes ou documentários, etc.)”, pelo que serão valorizados os seguintes aspetos: a investigação feita, a reflexão pessoal sobre o tema, a estrutura lógica e coerente do que for apresentado, o uso de vocabulário e de expressão escrita corretos.

- “[Selecionar e tratar os] materiais recolhidos em função dos objetivos traçados, de análise e de conclusões”.

ANEXO 33

**Guião de elaboração de um trabalho da disciplina de Filosofia de 10º ano
sobre a Responsabilidade Ecológica**

Guião de elaboração de um trabalho da disciplina de Filosofia de 10º ano

Tema: A Responsabilidade ecológica

Conteúdos do programa onde o tema se integra: Unidade II – A ação humana e os valores

5- Temas/Problemas do Mundo Contemporâneo

Objetivo geral: Refletir sobre os problemas ecológicos do mundo contemporâneo.

Metodologia para a elaboração do trabalho:

Poderás recorrer a informação recolhida no âmbito de outras disciplinas, quer no âmbito dos conhecimentos adquiridos e investigados (Ex.s: Biologia, Economia, Geografia), quer no âmbito da apresentação do trabalho (Ex.s. competências alcançadas nas disciplinas de Artes).

O tema deverá ser discutido e acordado previamente com a docente da disciplina de Filosofia.

O trabalho deve ser organizado e/ou estruturado com Introdução, desenvolvimento, conclusão e bibliografia consultada.

Deverá iniciar com uma questão problemática, isto é, com uma pergunta que reflita um problema para o qual ainda não há uma explicação científica, indicando o assunto que se visa investigar.

Usar bibliografia diversificada (obras de referência, obras filosóficas, sítios da Internet, filmes, documentários).

Exemplos de trabalhos:

Exemplo 1:

A partir da análise de alguns artigos da *Declaração sobre as responsabilidades das gerações presentes face às gerações futuras* (Unesco, Novembro de 1997), como os que a seguir serão apresentados, elabora uma reflexão crítica apresentando um ponto de vista sobre esse assunto:

Artigo 4º - Preservação da vida na Terra

As gerações presentes têm a responsabilidade de legar às gerações futuras uma Terra que não se encontre irremediavelmente danificada pelo homem. Cada geração, recebendo temporariamente a Terra por herança, deverá utilizar os recursos naturais de uma forma razoável e assegurar-se de que a vida no planeta não é prejudicada por modificações nocivas para os ecossistemas e que o progresso científico e tecnológico em geral não prejudique a vida na Terra.

Artigo 5º - Proteção do meio ambiente

De forma a garantir que as gerações futuras possam gozar os benefícios dos ecossistemas da Terra, as gerações presentes deverão pugnar por um desenvolvimento sustentado e conservar as condições de vida, em particular a qualidade e a integridade do meio ambiente.

As gerações presentes deverão garantir que as gerações futuras não serão expostas a poluição que possa pôr em perigo a sua saúde e a sua própria existência.

As gerações presentes deverão preservar os recursos naturais necessários à sustentação da vida humana e ao desenvolvimento das gerações futuras.

As gerações presentes deverão, antes de realizar grandes projetos, ponderar as suas possíveis consequências para as gerações futuras, antes de os concretizar.

Artigo 6º - Genoma humano e biodiversidade

O genoma humano deve ser protegido e a biodiversidade salvaguardada, no respeito pela dignidade humana e pelos direitos humanos. O progresso científico e tecnológico nunca deverá impedir ou prejudicar a preservação da espécie humana e das outras espécies.

Exemplo 2:

Declaração do Rio sobre ambiente e desenvolvimento (Conferência da ONU sobre ambiente e desenvolvimento, Rio de Janeiro, de 3 a 14 de Junho de 1992)

Nesta conferência destacou-se Vandana Shiva, formada em física, de nacionalidade indiana e que tem abraçado as causas do meio ambiente. É líder de um movimento de luta pela verdade da semente denominado *Satyagraha da Semente* que tem por objetivos:

Promover práticas agrícolas tradicionais e sustentáveis; e a reserva e a troca de sementes selecionadas pelos lavradores sem recurso aos mecanismos do mercado.

Vandana Shiva já conseguiu, com a sua luta, alterar alguns abusos da biopirataria; também conseguiu fazer com que fossem suspensas algumas experiências de campo com algodão transgénico, com base em que ainda não havia dados suficientes que garantissem a segurança desse produto.

Assim, os alunos e as alunas interessados/as poderão investigar a atividade desenvolvida por esta cientista a vários níveis, como por exemplo o papel que as sementes não adulteradas poderão ter na vida do planeta Terra ou a influência que os modos alternativos de agricultura poderão ter na preservação do meio ambiente, entre outros assuntos possíveis.

Além destas propostas exemplificadas poderão encontrar outras, à medida que vão pesquisando; não se esqueçam que começar, recomeçar, modificar, alterar, começar de novo, é tudo normal num trabalho deste género e significa que estão a recolher informação que não os/as deixa indiferentes ao tema.

[Adaptado de vários textos e artigos]

Sugestões de problemas a serem investigados pelas alunas e pelos alunos:

- 1- Que vantagens reais se podem encontrar numa “ética da Terra”?
- 2- Que relação existe entre o modelo de economia patriarcal e a destruição dos ecossistemas?
- 3- Que aspetos positivos e negativos encontramos na teoria ecofeminista de Vandana Shiva?
- 4- Faz sentido a luta de Vandana Shiva contra o progresso tecnológico?

ANEXO 34

**Planificação das atividades propostas para a disciplina de Filosofia de 10º ano
Em termos de igualdade de género e com recurso a Pensadoras/Filósofas**

TEMA: 4. RESPONSABILIDADE ECOLÓGICA

Planificação das atividades propostas para a disciplina de Filosofia de 10º ano
Em termos de igualdade de género e com recurso a Pensadoras/Filósofas

TEMA: 4. RESPONSABILIDADE ECOLÓGICA

TEMA/ATIVIDADE	UNIDADE E RUBRICA DO PROGRAMA (onde se integra a atividade)		OBJETIVOS	RECURSOS	NÚMERO DE AULAS
4.1- <i>O modelo de desenvolvimento não sustentável exportado pelo Ocidente</i>	4- Temas/Problemas do mundo contemporâneo	A responsabilidade ecológica na perspetiva de Vandana Shiva	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os problemas ambientais como problemas humanos; - Caracterizar o ecofeminismo; - Analisar o modelo de desenvolvimento não sustentável, exportado pelo Ocidente para os países do Terceiro Mundo; - Distinguir pobreza em termos materiais de pobreza em termos culturais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto de Viriato Soromenho-Marques: Crise no ambiente (Anexo 25); - Textos de Luísa R. Ferreira e de Vandana Shiva: Ecofeminismo (Anexo 26); - Vídeo sobre o documentário de Graça Castanheira, <i>O tempo e o modo</i>, Episódio 9: Entrevista a Vandana Shiva, em linha: http://www.rtp.pt/play/p871/e86825/o-tempo-e-o-modo - Guião de análise do vídeo acima referido (Anexo 27); 	2 aulas de 50 minutos

<p>4.2 As ameaças decorrentes do desenvolvimento e do progresso das sociedades</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a luta de Vandana Shiva, pela biodiversidade; - Relacionar as ameaças decorrentes do desenvolvimento tecnológico com a pobreza nos países do Terceiro Mundo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Esquema 7: Vandana Shiva - Consequências do desenvolvimento tecnológico (Anexo 28); - Esquema 8: O fracasso do paradigma do desenvolvimento tecnológico, na perspectiva de V. Shiva (Anexo 29); - Texto de Maria Mies: A crise da água (Anexo30). 	<p>2 aulas de 50 minutos</p>
<p>4.3 A defesa de um novo paradigma ecológico</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a necessidade de implementação de um novo paradigma ecológico; - Criticar, de forma fundamentada, a perspectiva defendida por Vandana Shiva sobre a defesa da Terra. - Elaborar um trabalho de reflexão crítica no âmbito do tema tratado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto de Leonardo Boff: Uma nova ética a partir de uma nova ótica (Anexo 31); - Metodologia de elaboração de um Guião do Trabalho no âmbito do tema “Temas/Problemas do Mundo Contemporâneo” (Anexo 32); - Guião de elaboração de um trabalho sobre “Responsabilidade ecológica” (Anexo 33). 	<p>1 aula de 50 minutos</p>

Julho de 2015