

Maria Dulce Ribeiro Marques da Silva

EDUCAÇÃO AXIOLÓGICA: FORMAÇÃO, SUPERVISÃO E ENSINO DOS VALORES ÉTICOS NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores orientada pela Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Agosto de 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Maria Dulce Ribeiro Marques da Silva

**Educação Axiológica:
Formação, Supervisão e Ensino dos Valores Éticos
na Disciplina de Filosofia**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores orientada pela Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Coimbra, 2017.

Ficha técnica:

Título: Educação Axiológica: Formação, Supervisão e Ensino dos Valores Éticos na Disciplina de Filosofia.

Autor: Maria Dulce Ribeiro Marques da Silva.

Orientação científica: Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva.

Domínio científico: Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

Instituição científica: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Capa: Desenhos de Ana Catarina Marques da Silva e de Helena Sofia Marques da Silva. Composição de Carla Emilie Mendes Pereira.

À memória do meu pai e dos meus avós maternos que sempre privilegiaram o ensino, a educação e os valores.

A defesa desta tese foi realizada em memória da minha querida irmã Anabela Ribeiro Marques.

A minha primordial e profunda gratidão não pode deixar de ser dirigida à Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva, minha orientadora e amiga, pelo apoio prestado e pelo incentivo, sem os seus conselhos e diretrizes este caminho seria utópico.

Um agradecimento especial para a Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas pelo estímulo das suas palavras.

A ambas, o meu profundo reconhecimento pela confiança que depositaram em mim e que foi consubstanciada ao longo do presente trabalho.

Agradeço ao Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua, às escolas e aos professores que se disponibilizaram a colaborar nos estudos empíricos.

À minha família e a todos aqueles que de alguma forma participaram nesta investigação ou me dirigiram palavras de encorajamento, muito obrigada.

Um abraço a todos.

Pode afirmar-se que a educação é a arte de tornar éticos ou morais os educandos, de lhes inculcar valores éticos, de os tornar pessoas morais ou de “bons costumes”. Daí que a ética ou a filosofia da moralidade ocupe lugar relevante na Filosofia da Educação.

J.H. Barros Oliveira, 1997, p. 53.

A instrução, por palavras ou actos, falada ou demonstrada por meio do exemplo, é obviamente tão antiga como a humanidade. Nenhum sistema familiar ou social, por muito isolado e rudimentar que seja, poderá existir sem instrução e aprendizagem, sem Mestres e aprendizes competentes.

George Steiner, 2011, p.19.

A educação não se concebe sem recurso à autoridade, a do adulto sobre a criança, do sábio sobre o ignorante, do responsável sobre o irresponsável.

Olivier Reboul, 1971, p.33.

ÍNDICE

Resumo	17
Abstract	19
INTRODUÇÃO	21
1.ª PARTE – Educação axiológica	29
Capítulo 1: Valor, valores e valores éticos	31
1.1. Noção de valor	32
1.2. Valores éticos como valores fundamentais	41
1.3. Éticas teleológicas e deontológicas	49
1.3.1. Aristóteles a ética e a política	50
1.3.2. Stuart Mill e o consequencialismo ético	53
1.3.3. A ética deontológica de Kant.....	56
1.4. A ética do discurso	61
Capítulo 2: Educação e valores éticos	67
2.1. Percurso da educação para os valores éticos: da Antiguidade à Modernidade	70
2.1.1. Educação e Ética na Antiguidade.....	70
2.1.2. Educação e Ética na Idade Média.....	92
2.1.3. Educação e Ética na Modernidade.....	103
2.2. Educação para os valores éticos na contemporaneidade	116
Capítulo 3: Ensino dos valores éticos no quadro da disciplina de Filosofia.....	131
3.1. O ensino no trajeto educativo	134
3.2. Contributo do ensino da Filosofia para a aprendizagem dos valores éticos.....	142
3.3. Especificidade da educação para os valores.....	150
3.4. A importância da formação para o ensino dos valores éticos	157
3.5. A supervisão como sustentação da formação de professores	167
2.ª PARTE - Quadro curricular, formação e ensino dos valores éticos.....	173
Capítulo 4: Planificação e desenvolvimento do estudo	175
4.1. Primeira fase: Direito à educação e valores éticos	179
4.1.1. Documentos universais que firmam o direito à educação.....	181
4.1.2. Documentos orientadores de âmbito europeu	198
4.1.3. Documentos orientadores e diretores de âmbito nacional.....	202
4.1.4. Análise de documentos nacionais relativos à formação de professores.....	215
4.2. Segunda fase: Formação de professores no âmbito dos valores éticos.....	229
4.2.1. Componentes de formação inicial.....	230
4.2.2. Componente de formação contínua.....	235
4.3. Terceira fase: Discursos de professores de Filosofia.....	240
CONSIDERAÇÕES FINAIS	267
BIBLIOGRAFIA.....	277
ANEXOS	291

Índice de quadros

Quadro 1 - Conhecimentos para o exercício da prática docente, segundo Shulman.....	159
Quadro 2 - Fontes de conhecimento para o ensino, segundo Shulman	160
Quadro 3 - Síntese de documentos de abrangência universal, europeia e nacional que firmam o direito à educação, de um documento curricular nacional para o ensino da Filosofia e de documentos nacionais relativos à formação de professores.....	179
Quadro 4 - Síntese dos documentos de âmbito universal que firmam o direito à educação....	196
Quadro 5 - Síntese dos documentos de âmbito europeu que firmam o direito à educação	201
Quadro 6 - Síntese dos documentos legais de âmbito nacional que firmam o direito à educação	208
Quadro 7 - Pressupostos subjacentes ao programa de Filosofia	210
Quadro 8 - A acção humana e os valores. 3 – Dimensões da acção humana e dos valores (<i>Programa de Filosofia 10.º e 11.º anos</i> , p. 29).....	211
Quadro 9 - Síntese de documentos de âmbito nacional referentes à formação dos professores	225
Quadro 10 - Cursos de Mestrado em Ensino. A leccionação da ética na formação inicial das cinco Universidades.....	231
Quadro 11 - Síntese dos dados relativos à formação inicial.....	234
Quadro 12 - Ações de formação contínua no âmbito da ética.....	236
Quadro 13 - Ações de formação contínua no âmbito da supervisão	239
Quadro 14 - Síntese das questões organizadas por categorias	240
Quadro 15 - Participantes na entrevista.....	242
Quadro 16 - Dados referentes à 1.ª pergunta.....	243
Quadro 17 - Dados referentes à 2.ª pergunta.....	244
Quadro 18 - Dados referentes à 3.ª pergunta.....	246
Quadro 19 - Dados referentes à 4.ª pergunta.....	248
Quadro 20 - Dados referentes à 5.ª pergunta.....	250
Quadro 21 - Dados referentes à 6.ª pergunta.....	253
Quadro 22 - Dados referentes à 7.ª pergunta.....	255
Quadro 23 - Dados referentes à 8.ª pergunta.....	256
Quadro 24 - Dados referentes à 9.ª pergunta.....	258
Quadro 25 - Dados referentes à 10.ª pergunta.....	259
Quadro 26 - Dados referentes à 13.ª pergunta.....	260
Quadro 27 - Dados referentes à 14.ª pergunta.....	262
Quadro 28 - Dados referentes à 11.ª pergunta.....	263
Quadro 29 - Dados referentes à 12.ª pergunta.....	264

Resumo

A presente tese em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, tem um carácter teórico-empírico e incide na educação axiológica proporcionada pelo currículo escolar e pela disciplina de Filosofia do ensino secundário. A linha orientadora de todo o trabalho é a de que a educação formal, apontando para a perfectibilidade humana, não acontece à margem do valor e, em particular, dos valores éticos.

Em termos teóricos, a partir do contributo de filósofos/pedagogos situados entre a antiguidade clássica e a contemporaneidade, clarificou-se, primeiramente, a noção de valor e discutiu-se a sua subjetividade/relatividade ou objetividade/universalidade, concluindo-se pela pertinência da universalidade dos valores éticos, ultrapassando singularidades pessoais ou culturais. Foram, de seguida, analisados dois modelos de ética: teleológico – que avalia o bem ou fim da ação – e deontológico – que avalia a própria ação face a um dever que se expressa sob a forma de lei moral. Perspetivando a ética na atualidade, mostrou-se que é pela via do diálogo e da argumentação racional que se firmam princípios e se encontram consensos partilhados. Com base no exposto, e dadas as mudanças operadas com a pós-modernidade, indagou-se o lugar dos mencionados valores na educação ocidental, concluindo-se pela inalienável função dos professores na sua aprendizagem. Assim sendo, perscrutou-se a orientação da formação e a supervisão de professores na consecução do processo de ensino.

Em termos empíricos, e de acordo com as opções teóricas, por referência à realidade portuguesa, realizou-se uma investigação de teor exploratório, com recurso a análise de conteúdo e entrevista de explicitação, que compreendeu três fases. Na primeira investigou-se o conteúdo de declarações e convenções internacionais e nacionais para se delimitar o direito universal à educação com ligação aos valores éticos, o mesmo acontecendo em relação ao programa de Filosofia; na segunda explorou-se o conteúdo de documentos normativo-legais respeitantes à formação inicial e contínua dos professores, com o propósito de se perceber como aí é integrada a vertente axiológica; na terceira auscultaram-se professores experientes dessa disciplina com o intuito de se conhecer a importância que atribuem à dimensão ética, bem como identificar a abordagem metodológica a que recorrem para lecionar os valores éticos, procurando também entender a influência da formação inicial e contínua na sua lecionação.

Na confluência da informação recolhida e tratada, destacam-se as seguintes conclusões: a ligação da educação aos valores éticos é recorrente nas obras estudadas e encontra-se destacada nos documentos destinados a orientar a educação formal e a formação de professores; de modo coerente, os professores participantes reconhecem primazia aos valores éticos no campo educacional. Todavia, a análise dos planos de estudo de formação inicial e das ações de formação contínua previstas na área da supervisão indica que essa ligação é ténue e circunstancial. O mesmo sentido têm os depoimentos dos professores, assinalando a prática como reguladora do seu ensino.

Em termos de implicações, é recomendável que as instituições responsáveis pela formação de professores incidam as suas preocupações na dimensão ética e deontológica, uma vez que todo o professor é um educador moral, tal como a revisão da literatura e a lei demonstram.

Palavras-chave: Educação axiológica, Valores éticos, Filosofia, Formação inicial, Formação de professores, Supervisão.

Abstract

The present thesis in Education Sciences, specialisation in Pedagogical Supervision and Training of Trainers, has a theoretical-empirical character and is focused on axiological education provided by the school curriculum and by the subject of Philosophy in high school education. The guiding line of the entire work is the premise that formal education, pointing at perfectibility, does not happen aside from values and, in particular, ethical values.

On a theoretical plan, from the contribution of philosophers/pedagogues situated between classical antiquity and contemporaneity, we began by clarifying the notion of value and discussing its subjectivity/relativity or objectivity/universality, concluding on the pertinence of the universality of ethical values, going beyond personal or cultural singularities. Thereafter, two models of ethics were analysed: the teleological – which evaluates the goodness or the end of action – and the deontological – which evaluates the action itself in face of a duty that takes the shape of a moral law. Putting ethics into perspective nowadays, we have been shown that it is through dialogue and rational argumentation that principles can be defined and shared consensus can be found. Based on this, and given the changes operated by post-modernity, we inquired about the place of the above-mentioned values in western education, concluding on the inalienable function of teachers in the learning of those values. Thus, the orientation of teachers' training and supervision in the achievement of the learning process has been scrutinized.

On the empirical plan, and in accordance with the theoretical options, regarding the Portuguese reality, an investigation with an exploratory character has been carried out, using content analysis and explanation interviews, organised in three phases. The first phase was the research of the content in national and international declarations and conventions in order to circumscribe the universal right to education in connection with ethical values and also with the programme of the subject of Philosophy. The second phase included the examination of the content in legal documents pertaining to the initial and continuous training of teachers, in order to understand how the axiological dimension is integrated in those texts. In the third phase, experienced philosophy teachers were interviewed with the aim of understanding the importance that they grant to the ethical dimension, as well as identifying the methodological approach that they adopt to teach ethical values, while also trying to understand the influence of their own initial and continuous training in their teaching.

In the convergence of all the information that was collected and analysed, the following conclusions have gained ground: the connection between education and ethical values is recurrent in the works that have been studied and is also highlighted in the documents that guide the formal education and training of teachers; coherently, the participating teachers acknowledge the primacy of ethical values in the educational field. However, the analysis of the study programmes of initial and continuous training in the area of supervision indicates that such connection is, in that context, tenuous and circumstantial. The testimonials of the teachers, pointing at practice as regulatory of their teaching, point in the same direction.

Regarding the implications, it is advisable that the institutions in charge of training focus their concerns on the ethical and deontological dimensions, since each teacher is a moral educator, as the literature review and the law have demonstrated.

Key words: Axiological education, Ethical values, Initial training, Teacher training, Supervision.

INTRODUÇÃO

Do bem e do mal que andam pelos caminhos da vida são em boa parte responsáveis aqueles que se consagram com alma ou sem ela à obra da educação. É deles que depende, não direi todo, mas uma parcela considerável do destino humano.

Faria de Vasconcelos, 1921, pp.9-18.

Um pressuposto para qualquer melhoramento é que o indivíduo seja educado.

Karl Jaspers, 2003, p.21.

É preciso educar, instruir, nutrir o espírito de discernimento.

Jean-François Lyotard, 1993, p.49.

O homem só se pode tornar homem através da educação. Nada mais é do que aquilo em que a educação o torna. (...). Talvez que a educação se torne sempre melhor e que cada geração subsequente dê um passo em direcção ao aperfeiçoamento da humanidade; pois, por detrás da educação, aloja-se o grande segredo da perfeição da natureza humana.

Immanuel Kant, 1803/2012, p.12.

A noção de “valor” revela-se essencial na definição do que é a Humanidade. Efetivamente, como afirmou Quintana Cabanas (sd., p.239), “os valores são uma exigência da razão humana”, permitindo, segundo Cassiano Reimão (2011), interpretar o mundo e atribuir sentido à existência. Apresentam-se, pois, como modelos ideais que desejavel-

mente se integram no modo de pensar e de ser, orientando a conduta (Ortega, Minguez & Gil, 1996).

Estas declarações não isentam a noção em evidência de problemicidade: enquanto uns tendem a atribuir-lhe uma natureza objetiva, outros tendem a atribuir-lhe uma natureza subjetiva. Se os primeiros apontam os valores como absolutos, intemporais e universais, os segundos apontam-nos como indiferenciados, relativos e locais (ver, por exemplo, Vazquez, 1969; Koninck, 2003).

Ciente desse dissenso, centrámo-nos nos valores éticos aos quais se reconhece um lugar privilegiado no projeto de aperfeiçoamento da pessoa: dado solicitarem “norma e obrigação” (Ricoeur, 2013, p.56), ultrapassam particularidades, preferências e aversões grupais ou pessoais (por exemplo, Nagel, 1999; Singer, 2002), sustentando a escolha responsável, decorrente do exercício do livre arbítrio, como já, no século IV/V, Santo Agostinho havia notado.

Deste raciocínio decorrem necessariamente implicações educativas. Considerando que a essência e sentido da educação é o melhoramento do ser humano, tendo por referência a perfectibilidade (ver, por exemplo, Boavida, 2009; Gervilla, 1988; Maia, 2003), será sempre o comportamento ético que se constitui como ideal (Camps, sd), não podendo confundir-se com “simples *mimésis*” (Savater, 2006, p.51) porquanto o educando é conduzido do “ser” ao “dever ser” (Oliveira, 1997). Nas palavras de Patrício (1993, p.305), o educando, estando, desejavelmente, num estado de “aperfeiçoamento intencional de si próprio”, reconhece-se como valor e reclama o que é valioso. A presença dos valores é de tal modo indispensável nesse processo que “a definição do homem como animal político e animal social passou a ser substituída pela de animal axiológico” (Maia, 2006, p.188).

A compreensão destas afirmações não será linear numa contemporaneidade designada de diversos modos: “pós-modernidade” (Lyotard, 1989), “hipermodernidade” (Lipovetsky, 1998, 2016), “modernidade líquida” (Bauman, 2001) – que remetem para o fervor consumista e para um hedonismo que pauta a vida pelo bem-estar, pelo divertimento e pela felicidade, segundo um ideal de leveza e prazer, abeirando-se do desnorte teleológico (ver, por exemplo, Gervilla, 1993; Lipovetsky, 1989, 2016).

Como se perceberá, nesta contemporaneidade, a tarefa educativa revela-se particularmente difícil pelo facto de não se poder dispensar a apreensão dos valores éticos que

são fundamentais na formação do carácter, o qual requer a civilidade, a atitude crítica, a consciência e a responsabilidade. À escola cabe uma parte substancial desta tarefa, mas numa “nova paisagem cultural” (Formosinho, 2007, p.251) que reconhecemos estar longe de ser conseguida: a forte tendência de redução das componentes humanísticas do currículo, alegando-se a sua falta de utilidade e funcionalidade em termos sociais e económicos (ver, por exemplo, Candeias Martins, 2009; Morais, 2013; Nussbaum, 2015; Ordine, 2016) não favorece uma formação axiológica consistente.

Também a ideia de que os alunos possuem capacidade de auto-orientação ao ponto de conseguirem descobrir por si mesmos e em si mesmos os valores que têm sentido na sua vida (por exemplo, Boavida, 2009; Damião, 2012) não pode ser aceite. Na verdade, a formação da pessoa implica a apropriação de valores, baseada em conhecimentos, que têm de ser mediados e potenciados pelo educador. Deixar os alunos entregues a si próprios na busca dos valores que considerem pertinentes, será negar a existência de valores universais consignados em várias convenções, declarações e leis que regulam a vida em comum. A relação construtiva entre quem educa e quem é educado vê-se, portanto, como inalienável, implicando sempre uma dimensão axiológica (Savater, 2006).

Assim, no presente trabalho demonstraremos, primeiramente, a existência de valores éticos que transpõem peculiaridades culturais e pessoais, sendo nesses que a educação formal pode e deve deter-se.

Em seguida, analisaremos dois modelos de éticas cujo critério de classificação se relaciona com o seu objeto de avaliação. Referimo-nos ao modelo que agrega as éticas teleológicas, que avaliam o bem ou fim que resulta da ação, e ao modelo deontológico, que avalia a própria ação face a um dever que se expressa sob a forma de lei moral (Santos, 2012). Centrando a nossa atenção nas preocupações éticas atuais, também explicitaremos os contornos das éticas da discussão que apontam para princípios e consensos amplamente partilhados, fundamentados pela argumentação racional (Reese-Schäfer, 2008). Todas estas explicitações são apoiadas em filósofos defensores de diferentes concepções éticas.

Indagaremos também a importância que a educação ocidental atribuiu aos mencionados valores como forma de enriquecimento ético, pelo que exploraremos concepções pedagógicas de nomes emblemáticos que, desde a antiguidade clássica até à atualidade, se têm dedicado a esse propósito.

Começaremos por Homero, pelo facto de ser um marco inspirador da educação grega, passando pelas controvérsias gnosiológicas e axiológicas ocorridas entre filósofos como Sócrates, Platão e os Sofistas e destacando, ainda, o papel que Aristóteles teve como filósofo preocupado com a busca do saber como fim de todo o projeto político (Santos, 2012). Neste percurso aludiremos às práticas pedagógicas sustentadas pela sociedade espartana que, embora tenham ganho um cariz pejorativo, não deixam de estar alicerçadas em princípios éticos, embora vocacionados para a assunção das virtudes que submetem os interesses do indivíduo aos valores coletivos e à supremacia do grupo (ver, por exemplo, Gal, 1993; Marrou, 1948).

Referiremos a educação romana, denotando os princípios éticos que a sustentam. De natureza marcadamente familiar (por exemplo, Gomes, 1982; Zuluaga, 1972), a índole religiosa de que se reveste influenciou os princípios morais que a suportam pois, ainda que ela tivesse pretendido formar o bom cidadão, com a obrigação de defender a pátria (Giles, 1987), não legitimava todo o tipo de atos, pois os preceitos da justiça, da moral e do direito são objeto de defesa e de respeito indeclináveis (Marrou, 1948).

Não obstante a apologia que se fazia na Idade Média da ligação dos valores à teologia, não poderemos esquecer a preocupação de pensadores medievais que laboraram no sentido de conciliarem a fé com a razão e de, desta maneira, encontrarem o caminho para o verdadeiro conhecimento, mas, sobretudo, para o aperfeiçoamento ético, na ligação a Deus e ao outro, pugnando pela prática de virtudes como elementos propiciadores da harmonia e do amor (Zuluaga, 1972). Neste quadro, citaremos nomes que patenteiam a preocupação acima referida, tais como Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, arautos da Patrística e da Escolástica, respetivamente, evidenciando as suas preocupações filosóficas, pedagógicas e éticas.

Relativamente à Idade Moderna, destacaremos a perspetiva de Comênio, que se traduz numa extensa e admirável obra sobre os princípios e os meios da educação, cuja ligação às preocupações éticas é distintiva. Efetivamente, apresenta a educação como propiciadora do desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, sendo o seu objetivo essencialmente de carácter moral e espiritual (Zuluaga, 1972), tal como explicaremos. Deter-nos-emos em Jean-Jaques Rousseau, dada a sua influência no pensamento pedagógico ulterior sobre as causas da corrupção moral (Copleston, 1984^a; Delruelle, 2009, p.230): a reivindicação do retorno à natureza – e a uma educação que estimule o desenvolvimento natural do homem (Pieper, 1991) – consolida preocupações éticas que nos

têm sido próximas e que, em grande medida, marcam as discussões sobre a escola no presente.

Avançando, acentuaremos os princípios que caracterizam o pensamento moderno, e que estiveram na base da luta contra a hegemonia da razão assumida pelo movimento da pós-modernidade, que impõe a pluralidade axiológica e defende as vivências conducentes à fruição do prazer imediato, sendo que os valores aparecem como insignificantes e fugazes, tal como defendem Gervilla (1993) e Genís (2013). Atendendo a esta mudança que confere novos contornos à ética, e para compreendermos as consequências das alterações axiológicas, investigaremos o lugar dos valores éticos na educação ocidental, para concluirmos da sua imprescindibilidade no processo educativo e da inalienável função dos professores na sua aprendizagem.

Nesse sentido, analisaremos a orientação da formação e da supervisão de professores na consecução do processo de ensino. Se é nosso intuito justificar, neste contexto, a imprescindibilidade da educação para a perfectibilidade humana, bem como a sua ligação à dimensão axiológica, entenderemos ser ajustado fazer recair a nossa reflexão sobre a educação formal e as repercussões que tem na formação axiológica dos jovens.

Seguindo a linha de investigação do ensino e da formação para ensinar que se centra no “pensamento e acção do professor” (ver, por exemplo, Berliner, 1990; Shavelson, 1976; Shavelson & Stern, 1981), na qual o pensamento se constitui como mediador e orientador da ação (Clark & Yinger, 1977), deveremos ponderar em que medida as concepções dos docentes respeitantes aos valores e à sua lecionação influenciam o modo como planificam e interagem em aula e como, consequentemente, influenciam a aprendizagem dos alunos (ver, por exemplo, Clark & Peterson, 1986 /1990; Mayer, 2011).

Defenderemos, portanto, que aquilo que os professores, como profissionais, pensam e fazem não se estrutura no vazio, resultando, em grande medida, da formação que tiveram e da supervisão de que beneficiam (por exemplo, Hastings & Squires, 2002, Stones, 1984) e, em concreto, da reflexão que realizam na confluência de ambas, quando em confronto com circunstâncias concretas de ensino (Damião, 2011). Nesta conformidade, os processos de formação e de supervisão relacionam-se com o ensino, que se constituiu, em grande medida, como expressão daqueles. E isso acontece com alguma especificidade em cada área disciplinar, não sendo a da Filosofia exceção (ver, por

exemplo, Boavida, 1991; Medeiros, 2002), podendo o mesmo afirmar-se, de um modo mais particular, para a temática dos valores éticos.

Não tendo, no nosso país, este cenário sido objeto de substancial investigação empírica, é nele que nos apoiaremos para desenvolver a segunda parte de “carácter empírico” deste trabalho académico.

Atendendo ao estado da arte acima esboçado, e na continuação de trabalho académico anterior (Marques da Silva, 2011), focar-nos-emos, nesta parte, no ensino dos valores éticos, previsto na disciplina de Filosofia do nível secundário de escolaridade, mais precisamente no pensamento e na ação docente. E isto por referência à formação que os professores visados tiveram e à supervisão prevista ao longo da carreira.

Tendo em atenção estes aspetos e o facto de a educação ser indissociável da dimensão axiológica, o nosso estudo centrar-se-á na defesa do direito universal à educação, assim como na sua ligação à dimensão ética do agir. A metodologia a que recorreremos é de base descritiva, com recurso às técnicas de “análise de conteúdo” e de “entrevista de explicitação”. As fases, organizadas de forma sequencial, em que tal estudo se concretizará serão três.

Na primeira fase examinaremos o conteúdo de declarações e convenções internacionais e nacionais para esclarecermos o direito universal à educação e o vínculo que estabelece à mencionada dimensão ética, o mesmo acontecendo em relação ao programa de Filosofia; na segunda fase analisaremos o conteúdo de documentos normativo-legais respeitantes à formação inicial e contínua dos professores, que se encontra prevista no nosso país, com o intuito de entendermos a relevância concedida à vertente axiológica e à supervisão; na terceira fase apresentaremos a perspetiva de professores de Filosofia no respeitante à importância que atribuem aos valores éticos e à abordagem metodológica a que recorrem para lecionar tais valores, procurando compreender a influência da formação de que beneficiaram nas opções que tomam em termos de lecionação da temática que incide nesses valores.

No seu conjunto, a revisão da literatura e a informação recolhida em documentos e junto de professores permitir-nos-ão afirmar a ligação próxima da educação aos valores éticos, tanto em termos de finalidade a perseguir como em termos dos desígnios que

a formação deve adotar. De modo coerente, os professores auscultados identificaram os valores éticos como nucleares no seu campo educacional. Contudo, a análise dos planos de estudo de formação inicial e das ações de formação contínua previstas na área da supervisão indica que essa ligação é ténue e circunstancial. No mesmo sentido, os professores declararam que a formação inicial que tiveram não foi relevante para tal e que a formação contínua é praticamente inexistente, assumindo que é a prática que vão desenvolvendo que constitui a principal fonte de regulação do seu ensino.

Terminaremos explicando que o interesse que nos acompanhou ao longo da investigação que agora finalizamos se prende com o esclarecimento do estreito e antiquíssimo vínculo que supúnhamos existir entre educação e Filosofia. De facto, muitos anos antes de Platão e de Aristóteles, “já os gregos se preocupavam com a conjugação entre educação e virtude” (Veiga, 2009, p.8), reforçando a ideia de que todos os filósofos, explícita ou implicitamente, refletem sobre as grandes questões educativas. Efetivamente, quando se faz a apologia do homem exemplar, que se destaca pela sua forma de viver, não podemos negar o pano de fundo que é a educação e, em última instância, de pela mão de Platão, retornar à figura de Sócrates que consubstancia o que foi dito, uma vez que encarna a figura do mestre moralmente paradigmática (Pieper, 1991, p.100).

1.^a PARTE

Educação axiológica

Uma educação, para o 3.º milénio, centrada nos valores e, em particular, nos valores éticos, tendo como base a *pessoa*, fundar-se-á em relações, orientar-se-á pelo futuro da *esperança* e será alicerçada no sentido do *serviço aos outros*.

Cassiano Reimão, 2006, p.60.

O compromisso educativo não é possível fora do compromisso com os valores.

Manuel Patrício, 1993, p.20.

Todo problema educativo é, no fundo, um problema axiológico.

Enrique Castillo Gervilla, 2000, p.40.

A primeira parte da nossa tese é destinada a perscrutar a importância da educação, bem como da sua indelével ligação aos valores éticos. Nesse quadro teórico começamos por clarificar o termo valor assim como as dissensões entre subjetividade e objetividade axiológicas para, de seguida, expormos a relevância dos valores éticos na vida humana e, como tal, na educação.

A revisão da literatura incidirá em autores e obras marcantes do pensamento educativo ocidental para explorarmos a questão dos valores, com destaque para os valores éticos. Nesse percurso, e após termos passado pela antiguidade clássica, idade média e idade moderna, deter-nos-emos na contemporaneidade para indagar sobre as consequências que as alterações axiológicas, operadas pelo pós-modernismo, têm tido na educação e nas conceções de ensino.

De seguida, estudaremos os paradigmas mais relevantes de investigação e orientação do ensino, detendo-nos, de modo particular, no cognitivista, pelo facto de este equacionar o pensamento e a ação docente, bem como as relações que estabelecem entre si. Finalmente, e ainda por referência a esse paradigma, analisaremos as orientações de formação de professores e de supervisão do ensino que se têm destacado em termos teóricos e que se têm adotado no nosso país ao nível das práticas formativas e supervisi-vas.

Considerando que o suporte teórico é fundamental para uma investigação apostaremos no aprofundamento, consolidação e reflexão da temática em causa, na sua vertente filosófico-epistemológica e pedagógica (nas suas expressões de formação, supervisão e ensino), pelo que procuraremos realizar uma pesquisa bibliográfica tão exaustiva quanto possível, tentando diversificar fontes, quer no plano cronológico quer no plano heurístico.

Capítulo 1

Valor, valores e valores éticos

A bússola diferencia as direções e indica uma privilegiada. Do mesmo modo, a ética pretende fornecer instrumentos que nos orientem nas múltiplas opções que somos obrigados a fazer na vida, ou seja, indica modos privilegiados de optar e agir.

José Manuel Santos, 2012, p. 33.

O pensar ético contemporâneo é, no seu sentido mais genuíno, uma busca de sabedoria racional vocacionada a instituir um sólido fundamento para a “ciência da liberdade”.

Luís de Araújo, 2001, p. 57.

No presente capítulo começaremos por clarificar a noção de valor e a sua ligação à dimensão humana e educativa e explicitarmos, ainda que brevemente, o sentido da disciplina que lhe é inerente, a axiologia. Neste percurso exporemos, igualmente, a problemática relativa à subjetividade e à objetividade dos valores éticos, apresentando os aspetos que caracterizam as duas perspetivas, para concluirmos que há domínios em que a intemporalidade e universalidade dos valores são inegáveis, estando acima de todo e qualquer fito ou interesse particular.

De seguida, mostraremos a importância dos valores éticos, dada a exigência humana do reconhecimento da sua necessidade para a construção de uma sociedade harmoniosa, pautada por princípios respeitadores dos direitos humanos e da pessoa como valor supremo. E se a dimensão ética do agir é fundamental para a coexistência humana, não pode haver educação à margem da ética ou da moral. Dado que estes termos são, comumente, considerados análogos, revisitaremos o seu significado, notando que a

moral tem uma ligação aos costumes, à prática, enquanto a ética constitui uma reflexão sobre a moral, indagando sobre a sua legitimidade e procurando princípios para a condução da ação.

Não obstante as várias designações e aceções que a ética pode assumir, optámos por apresentar os dois modelos tradicionais /clássicos – teleológico e deontológico – e um modelo mais atual (ética do diálogo) que também pode ser inserido no âmbito das éticas deontológicas. Este é centrado na discussão e no diálogo argumentativo que incidem na determinação de princípios que possam ser amplamente partilhados, almejando sempre a uma racionalidade universal.

1.1. Noção de valor

Os valores encontram-se no centro da existência e da actividade humana, na medida em que estas adquirem sentido e significado através deles.

Cassiano Reimão, 2011, p. 376.

Os valores (...) indicam o meio possível de uma travessia, mas também os limites, que os sujeitos, desejosos de entrar em relação uns com os outros, devem respeitar.

Jean-Paul Resweber, 2002, p. 29.

No presente ponto temos como finalidade clarificar a noção de “valor” pelo facto de a educação estar intimamente ligada à dimensão axiológica, em particular aos valores éticos, pois fora dessa dimensão não há a possibilidade do encaminhamento do ser humano para a perfectibilidade, ideal de todo o pensamento e ação educativa.

Hessen (1944, p.34) afirma que este conceito não pode definir-se, pois “pertence ao número daqueles conceitos supremos, como os de «ser», «existência», etc., que não admitem definição”, devendo apenas ser feita uma clarificação do seu conteúdo. Porém, ele é comumente usado, desconhecendo muitos daqueles que o empregam a problemática que, sob o ponto de vista filosófico, encerra.

Algo que se afigura como inegável é o facto de os valores estarem profundamente ligados à existência humana, pois

só os valores dão sentido à vida do homem, no seu fundamento e no seu processo; são características da acção humana, enquanto esta pressupõe determinadas escolhas no conjunto dos dilemas que marcam a vida do homem; são paradigmas mentais que, convertidos em critérios de juízo, configuram a expressão do bem.

Reimão, 2011, p. 376.

A axiologia, disciplina que se ocupa dos valores em geral, distingue uma Teoria Geral, que não trata dos diferentes valores e das suas espécies, “mas do valor e do valer em si mesmos” (Hessen, 1944, p.18), e uma Teoria Especial, que se ocupa da Ética, da Estética e da Filosofia Religiosa.

Fazendo uma aproximação à educação, defendemos que todo o educador consciente deve pensar com seriedade sobre a questão do valor e assumir, de forma esclarecida e crítica, uma posição axiológica. Trata-se de um processo que implica levar o educando a concretizar o que deve ser concretizado (Oliveira, 1997), dado que o valor nos aparece como “uma figura do desejável” (Resweber, 2002, p.13), pelo que não pode deixar de entender os contornos desta questão, nomeadamente saber se o valor é absoluto ou relativo (Quintana Cabanas, 2005).

Assim, o educador está perante um processo que lhe levantará as mais diversas dificuldades pelo facto de, em sentido filosófico, o termo *valor* ser de difícil ou impossível definição, dada a forma divergente como, ao longo da história ocidental, a questão tem sido abordada, evidenciando-se “correntes doutrinárias e pontos de vista opostos” (Hessen, 1944, p.30). Não obstante a problematicidade de que a dimensão ôntica do valor se reveste, estando intimamente ligado ao ato de educar, não podemos deixar de avançar na exploração do termo.

Embora os gregos tivessem manifestado preocupações axiológicas e investido no seu estudo, só na segunda metade do século XIX se impôs uma investigação autónoma dos valores (Oliveira, 1997) constituindo, assim, tema recente na Filosofia.

Começemos por explorar o sentido do termo “axiologia”, que tem origem no “grego *axios* (que significa “o que tem valor”, “digno de”, do verbo *axioô*, julgar ou ser digno de, estimar) e *logos* (tratado, discurso)”. Assim, a axiologia apresenta-se como a *Teoria dos valores*, também designada por *Filosofia dos valores* (Oliveira, 1997, p.41).

Tal como expusemos antes e desenvolveremos mais adiante, a reflexão sobre os valores remonta à antiguidade clássica, pois constatamos, por exemplo, que muitas das preocupações socráticas se inserem no domínio axiológico, visando o seu esforço intelectual um combate àquilo que, numa linguagem mais atual, podemos designar por relativismo e subjetivismo axiológicos dos Sofistas, pugnando ele pela objetividade e universalidade dos valores éticos (Hessen, 1944).

Mas o que são os valores? Segundo Lotze (1818-1881), que alguns nomeiam como o verdadeiro pai da axiologia moderna (Patrício, 1993), há que distinguir entre *valor* e *ser*, opondo o mundo dos valores ao mundo do ser (Hessen, 1944, p.24) e afirmando que “os valores não são, os valores valem” (Frondizi, 1958, p.37).

Frondizi (1958) realça o facto de os valores serem qualidades distintas das outras qualidades: não se apresentam como qualidades primárias, mais objetivas, fundamentais para que uma coisa seja aquilo que é, e sem as quais não poderia existir, como por exemplo o peso e a extensão; não se apresentam, igualmente, como qualidades secundárias, mais subjetivas, fundamentais para a apropriação sensível das coisas, por exemplo, cor, cheiro, sabor, etc. Os valores são, então, “qualidades terciárias” ou “qualidades ir-reais”, pois não agregam “ser” aos objetos, mas “valer” (Frondizi, 1958, p.12).

Não obstante esta clarificação, que se nos afigura sustentável, o termo valor tem alcançado um significado novo num ambiente controverso, no qual certos filósofos, nomeadamente Nietzsche, se posicionaram numa atitude de desconstrução da moral tradicional e, de modo particular, do conceito de valor, entendido na linha do ideal platónico (Resweber, 2002). Podemos dizer que este ideal foi substituído pela assunção do valor na sua ligação à linguagem, à história e à comunicação (Resweber, 2002).

Efetivamente, face à questão de como entender o valor, vemo-nos confrontados com abordagens divergentes, defendendo umas que o valor resulta da atitude preferencial do sujeito, outras sustentando que o ato da estima do sujeito não constitui a essência do valor (Herrera, 1949). Neste caso terá de se admitir que há valores que, transcendendo a(s) subjetividade(s), situam-se na esfera universal, do que se considera e aceita como preferível, desejável. Neste capítulo detemo-nos nesta dupla abordagem que remete para o modo de o homem se posicionar no campo da axiologia.

Atualmente, muitos consideram que os valores não passam de pautas culturais que os vários grupos sociais adotam distintamente, por influência da tradição e/ou das cir-

cunstâncias vivenciais, carecendo de qualquer carácter ou princípios ideais; sendo determinados por tais pautas, são relativos, funcionando como índices de orientação e de controlo da ação humana, segundo uma matriz sociocultural restrita (Quintana Cabanas, 2005).

O mesmo autor (2005, p.9) refere que a posição face a este entendimento depende do modo, materialista ou idealista, de encarar o mundo e o conhecimento: se nos situarmos no primeiro, adotaremos orientações ligadas ao empirismo, encarando os princípios a partir da sua função social pragmática localizada no grupo, tornando a verdade dependente do que parece mais conveniente; se nos situarmos no segundo, adotaremos orientações ligadas ao racionalismo, defendendo que “as ideias são universais e os princípios do conhecimento são absolutos, as grandes leis morais são imutáveis; a verdade é uma só e a razão chega a conhecimentos que têm validade mais além da experiência sensível e concreta”.

Esta oposição remete para o difícil problema da subjetividade e da objetividade do valor e que Frondizi (1958) formula da seguinte maneira: as coisas têm valor porque as desejamos ou desejamo-las porque têm valor? Será o desejo do sujeito que confere valor às coisas ou o seu sentimento de preferência advém do facto de certas coisas terem valor prévio e independente das nossas reações psicológicas ou orgânicas?

Seguindo a explicitação de Hessen (1944, p.37), guiada por uma análise fenomenológica, a Teoria dos valores parte do fenómeno *valor* e, “como fenómeno é tudo o que nos é imediatamente dado, também todo o valor nos é dado na nossa *consciência dos valores*, na vivência que deles temos”. Esta teoria inclui outros termos como “valorar” e “valoração”, que traduzem a atitude de apreciação e de reconhecimento do valor de alguma coisa, ou seja, a expressão de um juízo de valor.

Porque o mundo não é indiferente ao ser humano, a valoração que dele faz e das coisas que o compõem constitui uma das suas características. Melhor: a sua perspectiva sobre o mundo e sobre as coisas é configurada essencialmente por estes juízos, em detrimento dos juízos de facto (Hessen, 1944). É o valor que lhe permite interpretar o mundo, dar significado aos acontecimentos e à sua existência, constituindo um modelo ideal que tenderá a ser plasmado na sua conduta (Ortega, Mínguez & Gil, 1996).

O modo de definição do valor é o “do Ser ideal ou do Valer”, diz Hessen (1944, p.49), embora o valor não exista independentemente da referência ao sujeito, o que é confirmado pelos juízos de valor proferidos pelo homem. Não pode, pois, o valor ser

desligado desta relação: “valor é sempre valor para alguém. Valor – pode dizer-se – é qualidade de uma coisa, que só pode pertencer-lhe em função de um sujeito dotado de uma consciência capaz de a registar” (Hessen, 1944, p.45).

Como pergunta Frondizi (1958, p.20), “que valor poderiam ter os objectos se nós passássemos indiferentes perante eles? Se não produzissem em nós nenhum gozo ou satisfação, não os desejassemos ou pudéssemos desejá-los?”. Temos, então, de admitir a impossibilidade de falar de valores à margem de uma valorização real ou possível. A existência de valores que escapassem à possibilidade de serem apreciados pelo homem, não faz sentido, pelo que não podemos aceitar essas entidades que são os valores fora da dimensão valorativa humana. Ora, neste ponto, o subjetivismo parece ganhar razão, pois não podemos separar o valor da valoração (Frondizi, 1958).

Mas será que a ligação do valor à valoração implica a dependência do valor relativamente ao(s) sujeito(s) particular(es), às suas atitudes preferenciais, especificidades cognitivas e variações emocionais? Para respondermos a esta questão é fundamental reiterarmos aquilo que Hessen menciona: a ligação do valor ao sujeito não significa cair num subjetivismo axiológico porquanto a referência a um sujeito não significa o mesmo que subjetividade. Como se percebe, deixa de ter sentido considerar que possa ser o indivíduo que valora a decidir sobre o que é valioso e o que não é valioso:

o sujeito não é a medida dos valores. Não se deve pensar que os valores e os juízos de valor só valham para este ou aquele sujeito ou indivíduo, que tenham a percepção deles, e não para outros, isso sim seria subjectivismo.

Hessen, 1944, p.46.

Hessen (1944, p.47) esclarece que “quando eu digo: tal acção é moralmente condenável, tal outra moralmente louvável”, o meu juízo de valor pretende ser a expressão de algo objetivo, de uma situação ou de um facto que deve ser reconhecido por todos do mesmo modo, tendo este juízo uma validade universal. Na perspectiva do mesmo autor, a referência do valor a um sujeito implica que sujeito seja entendido, não como o sujeito individual que julga, mas como “um sujeito em geral, um sujeito mais abstracto (...), não é o *indivíduo*, mas o género humano”, ou seja, os valores encontram-se referidos ao “sujeito humano (...) àquilo que há de comum em todos os homens” (Hessen, 1944, p.47).

Tal como já mencionámos, e Frondizi (1958) corrobora, são vários os autores que consideram os valores como construções de grupos ou de pessoas, alegando que tradu-

zem os seus modos circunstanciais de ver e estar no mundo. Não podendo negar que os valores, tal como todo o conhecimento, sejam uma construção humana, eles não derivam da consciência humana particular que valora: “o valor determina a consciência, mas a consciência não determina o valor”. Por outras palavras, o ato de estimação não pode ser aceite como constituindo a essência do valor (Herrera, 1949, p.12-13).

Os valores vitais, morais, estéticos etc., são e serão valores sem que para sê-lo tenham que depender da peculiar mentalidade e educação de este ou daquele sujeito. (...) A educação e a cultura individual não criam o valor. Somente capacitam o individuo para sentir valores, que em si mesmos são independentes de toda a aptidão ou capacidade da pessoa individual.

Herrera, 1949, p.25.

Reforçamos, então, que a subjetividade deve ser entendida não como a relação do sujeito individual com o valor, mas como a relação do sujeito entendido como humanidade.

Nesta discussão sobre o modo, subjetivo ou objetivo, de encarar os valores avançamos um pouco mais para notar, agora, que, esquecendo a importância da relação sujeito/valor, mitigamos o papel do homem, centrando a atenção unicamente no valor, considerando-o objetivo, ou melhor, objetivo em sentido estrito. Ora, o valor só “será objetivo se existe independentemente de um sujeito ou de uma consciência valorativa”; por sua vez, será subjetivo se a sua existência, validade e sentido, dependerem das reações e estados psicológicos do sujeito que valora” (Frondizi, 1958, p.19).

Esta contenda, que apenas estamos a aflorar, é antiga, bem delineada e, atrevemo-nos a afirmar, está longe de ser resolvida. Não obstante, Frondizi (1958) sugere uma posição conciliadora, a qual tem servido e deve continuar a servir de polo orientador: talvez o valor resulte de uma tensão entre sujeito e objeto requerendo, por isso, uma dupla perspetiva, subjetiva e objetiva.

Este autor, embora questione se todos os valores têm o mesmo carácter, relativamente aos éticos atesta que se revestem de uma força inevitável que nos obriga a reconhecê-los, ainda que eles sejam contra os nossos desejos ou interesses particulares, pelo que o seu carácter de objetividade é muito maior do aquele que se refere a outros valores, por exemplo, aos estéticos ou aos religiosos.

Assim, temos de reconhecer que nem todos os valores têm a mesma natureza, a qual depende da sua hierarquia, situando-se uns mais no plano da subjetividade – serão os valores inferiores – e outros no da objetividade – serão os valores superiores (Fron-dizi, 1958). Os primeiros são da ordem do agrado ou desagrado: se beber um copo de vinho e ele me agradar isso não significa que agrade a outra pessoa, o que significa que a fonte do agrado ou desagrado é o sujeito e não o objeto. Esta expressão idiossincrática desvanece-se se nos colocarmos num patamar mais elevado em termos axiológicos: não será aceitável considerar que depende do nosso agrado ou desagrado, julgarmos justa ou injusta uma sentença, ou honesta ou desonesta uma conduta (Fron-dizi, 1958).

Atendendo ao que foi exposto, podemos concluir que o valor pode ser entendido como uma realidade objectiva, mas também subjetiva, procurando não cair no objetivismo nem no subjetivismo (Ortega, Minguez & Gil, 1996). Todavia, devemos ressaltar o reconhecimento de valores ideais, absolutos, universais e necessários, que a educação deve assumir e propor ao educando, pois “os valores ideais são uma exigência da razão humana” (Quintana Cabanas, s.d., p.239) fazendo, por esse motivo, parte do mundo humano.

Se, atualmente, grassa a negação de valores que se fundam na razão é porque também se nega o poder cognitivo que ela encerra. Mas não podemos corroborar tal atitude sob pena de se destruir “a certeza e a segurança” e, em última instância “o próprio conhecimento humano” (Quintana Cabanas, s.d., p.240), o que significaria “a abolição do homem” (Lewis, 1990, citado por Quintana Cabanas, s.d., p.240). O homem não pode deixar de valorar, de se relacionar com o mundo nessa atitude de valoração, pois há valores que lhe aparecem como uma necessidade, porque a razão obriga e, segundo Le Senne (citado por Quintana Cabanas, s.d., p.241), “um valor sem eficácia e sem influência na experiência careceria de valor”.

Portanto, a razão humana não pode prescindir de valores absolutos, sob pena de todo o tipo de arbitrariedades serem justificadas. Assim, não podemos deixar de defender que, embora existam valores relativos, existem outros que são absolutos, sendo estes fundamentais para orientar a vida, pelo que não podemos deixar de lhe reconhecer validade universal (Quintana Cabanas, s.d.).

A suposta relatividade de que falámos mais não é do que a expressão própria de uma determinada cultura que, frente ao mesmo valor, se manifesta e expressa diversamente, e daí a diferenciação e individualização que caracteriza as culturas (Ortega,

Minguez & Gil, 1996). Como menciona Frondizi, os valores, enquanto qualidades independentes, não variam com as coisas, sendo que, por exemplo, a traição de um amigo não altera o valor da amizade. Neste sentido, os valores não mudam, não estão condicionados pelos factos, apresentam-se imutáveis, absolutos, apenas o nosso conhecimento dos valores é relativo (Frondizi, 1958).

Avançando na nossa reflexão sobre a questão do valor, verificamos que ao longo da história, embora as diversas culturas e épocas tenham defendido valores, a forma como os encaram nem sempre foi entendida da mesma maneira, sendo estes submetidos a mudanças e a hierarquizações diferentes, estando condicionados nas suas manifestações e realização pelo tempo e pelo espaço (Ortega, Minguez & Gil, 1996). Porém, devemos acentuar que há valores intemporais e que, por isso, embora a concretização desses valores tenha sido diferente em várias épocas históricas, aquilo que mudou foi a sua manifestação, que depende da forma como o homem se relaciona com o mundo axiológico e não o valor em si mesmo. Assim, a “justiça” sempre foi um valor, tal como a “verdade”, a “bondade”, etc., pelo que não podemos descurar a intemporalidade de alguns valores, nomeadamente dos éticos, sobre os quais recai a nossa atenção, até porque não existe processo educativo à margem destes valores.

Rematamos esta nossa pequena abordagem referindo, tal como Camps (1996a), que, independentemente de cada sociedade ou cultura ter os seus valores, costumes, tradições, isso não colide com a verdade de que há ou deve haver valores fundamentais, acima de qualquer tipo de relativismos. Esta filósofa refere-se aos valores éticos, que transcendem os interesses peculiares de uma qualquer cultura ou tradição, relatando que:

a justiça deve ser intracultural, a mesma, no essencial, para todas as sociedades. Os direitos humanos, o respeito pelas necessidades e bens primários, são princípios que marcam os critérios do que deve ser respeitado em qualquer caso e em qualquer lugar ou tempo. (...). É certo que a dificuldade está em indicar o que é que é «básico», «necessário», «primário». Mas sabemos alguma coisa sobre isso: sabemos que a educação, a saúde, a qualidade de vida, o trabalho, o respeito mútuo, a auto-estima, a tolerância, são obrigações sociais e direitos universais, sem os quais o exercício da liberdade é puro mito.

Camps, 1996a, p.57.

Nesta perspetiva, Hessen afirma que embora existam valores subjetivos, ou individuais, aqueles que valem apenas para certos indivíduos e não para outros, consideran-

do, ainda, a existência de valores subjetivos gerais, aqueles que são aceites por toda a espécie humana, como, por exemplo, a saúde, os alimentos, e que interessam ao homem como ser natural, salienta, no entanto, a existência de valores que suplantam esta validade subjetiva, seja individual ou geral. Esses valores de uma validade mais elevada, “objectiva ou transsubjectiva” (Hessen, 1944, p.92), apresentam-se como valores porque os homens os devem reconhecer necessariamente como tal. Estes valores, os espirituais, pertencem

a um reino de validade intemporal e dirigem o seu incondicional apelo a todos os homens, só pelo facto de estes serem homens, exigindo de todos que os reconheçam válidos. Trata-se, pois, desta vez, duma validade *objectiva e absoluta*. Objectiva, porque reside na própria essência do valor; absoluta, porque incondicional e independente de quaisquer valorizações acidentais e particulares dos indivíduos

Hessen, 1944, p.92.

Ora, os valores éticos situam-se nesta classe e, tal como Hessen ou Camps, defendemos que ultrapassam as contingências culturais e os particularismos individuais, sendo a nossa posição divergente daquela que é veiculada pelo relativismo cultural e axiológico que nega tal perspectiva. E, por isso, reconhecemos a premência de um critério racional e crítico, que permita avaliar as tradições, examinando a sua validade, para assumirmos, transcendendo as especificidades culturais, uma postura refletida perante os reptos do presente e do futuro (Araújo, 2001).

1.2. Valores éticos como valores fundamentais

Entendemos por *ética*, enquanto disciplina filosófica, a ciência da ação moral. Investiga a prática humana do ponto de vista das condições da sua moralidade e trata de fundamentar o conceito de moralidade.

Annemarie Pieper, 1991, p. 14.

A vida humana deve, continuamente, enfrentar o naufrágio. Para evitar sucumbir nas ondas temos de nadar sempre (...). É importante passar por este perigo de naufrágio, que é a verdade da vida, e que permite a salvação precisamente pela cultura. (...) O que na cultura permite evitar o naufrágio, é (...) aquilo que dá sentido às escolhas, à liberdade de cada um de nós. Ou seja, antes de tudo, a ética.

Thomas De Koninck, 2003, p. 74.

A vida humana manifesta-se e concretiza-se na organização social, na religião, na linguagem, na arte, no trabalho, na ciência, na política, etc., não dispensando todos e cada um destes setores a noção de bem e de mal, “no sentido do justo e do injusto e do que intrinsecamente se relaciona com a obrigação ou proibição” (Quintana Cabanas, 1995, p.13-14).

É esta inevitabilidade que nos faz confrontar com dilemas de cariz moral tais como aqueles que Vazquez (1969) formula: devo cumprir a promessa que fiz ao meu amigo apesar de perceber que, hoje, isso me acarreará alguns prejuízos? Devo dizer sempre a verdade, ou haverá circunstâncias em que se justifica mentir? Devem os soldados cumprir ordens de chacina impostas pelos seus superiores? Trata-se de problemas práticos, reais, cuja resolução não afeta apenas quem a toma, mas também o outro ou os outros que sofrem as suas consequências. Nas situações supracitadas, diz o mesmo autor, enfrenta-se a necessidade de uma orientação por normas adequadas e dignas, as quais, apresentando-se como obrigatórias, induzem os indivíduos a compreender que têm o dever de adotar uma determinada direção. É nestes casos que o homem atua moralmente, o que não acontece de forma espontânea ou natural, mas em resultado de uma ponderação e da formulação de juízos de aprovação ou condenação moral. Se este comportamento se encontra nas formas mais primitivas de comunidade, há muito que a humanidade passou “da prática moral para a teoria moral ou ética” (Vazquez, 1969, p.19).

Sabendo que é o comportamento ético que nos torna verdadeiramente pessoas e que “a educação é o processo de alcançar a perfeição própria da pessoa humana” (Alte da Veiga, 2009, p.24), então há que refletir sobre as condições da emergência da moral no seio da cultura, bem como sobre as influências que moldaram o pensamento ocidental.

Nesta matéria, identificamo-nos com Maia (2006, p.188-189) quando diz que “o comportamento ético está no domínio do que deve ser, mas não só: situa-se no profundo ou no existencial do que deve ser, mas consciente, intencional e congregador de esforços para o aperfeiçoamento”, movimento que decorre do altruísmo, por princípio, intrínseco à pessoa, dado que ser pessoa implica dar atenção ao outro.

O altruísmo, ao tornar possível a superação de interesses egocêntricos, permite alcançar o melhoramento ético: é pela apropriação de princípios éticos que o homem concretiza o desígnio de autonomia, decidindo e atuando de acordo com a sua consciência, superando imposições, obstáculos e dificuldades com as quais se confronta e que podem debilitar a sua vontade. É essa autonomia ética que proporciona a possibilidade de ajustarmos os atos em função de normas conscientemente eleitas, cumprindo o que reconhecemos como o nosso dever. Este compromisso ético decorre de um estreito vínculo com aqueles com quem convivemos, com aqueles que são afetados pela nossa atuação (Sánchez, López & Pérez, 2009).

Por isso, a educação moral impõe-se como necessidade fundamental à existência da humanidade, pois a natureza, o “ser em devir” como afirmou Arendt (2006), devido às suas limitações e insuficiências, é incapaz de chegar, por si mesmo, a um estado de perfeição, ao qual deve aspirar: o homem deve formar-se moralmente, mas não sabe fazê-lo sozinho, não consegue alcançar tal desiderato por si mesmo (Quintana Cabanas, 1995). Segundo Reimão (2011, p.375), a “intersubjectividade é a base da eticidade dos seres humanos, pois a ética tem como lugar próprio a relação e, mais exactamente, a interacção” dado que o homem só se faz, e faz-se continuamente, na relação com o outro. Mas esta relação implica um diálogo entre iguais que aponta para a dignidade e para o respeito, não podendo ser entendida no contexto “consumista, utilitário, astuto e agressivamente proselitista”, manipulador da opinião, em que estamos imersos (Bauman & Donskis, 2016, p.12)

De facto, na época em que vivemos, volta a ser urgente destacar a eticidade no quadro da educação, pois os contrastes entre ricos e pobres, a segurança ambiental, os

riscos da democracia, entre muitos outros problemas, fazem perigar a capacidade de distinguir, criteriosamente, entre o que deve ser aceite e o que deve ser rejeitado. Com base na asserção de que não há educação à margem da referência ao valor, sendo este o fundamento daquela, é crucial reconhecer o lugar que os valores éticos assumem na formação do cidadão consciente, crítico e, em última instância, autónomo. Como diz Camps (1996a), ética e autonomia implicam-se mutuamente, pondo em destaque a capacidade de o ser humano aceitar ou rejeitar as normas de conduta.

É a partir deste raciocínio que continuamos este tópico focalizado na ética, como área do conhecimento que se ocupa das ações humanas. Não sendo, no entanto, uma teoria da ação, já que trata das ações que têm uma pretensão de moralidade, averigua o que torna uma ação moralmente boa. Este sentido dita procedimentos conducentes à elaboração de enunciados que não tenham uma validade restrita, subjetiva, mas que sejam capazes de evidenciar uma validade universal (Pieper, 1991).

Efetivamente, de um modo geral, toda a teoria ética é universalista, dado que considera que a norma ou o tipo de bem que defende não se reporta apenas a uma comunidade, mas é suscetível de ser reportada a todas as pessoas e por todo o agente da ação (Santos, 2012). Contrariamente às perspetivas relativistas, que legitimam os mais diversos tipos de conduta, muitas delas enraizadas na tradição, as teorias éticas assumem universalidade não cedendo a especificidades culturais ou outras, pois o seu valor transcende os interesses de um qualquer grupo particular.

Centrando-se nos objetivos da ética, Pieper enuncia:

a clarificação da ação humana quanto à sua qualidade moral; o treino no âmbito da argumentação e fundamentação éticas, através da qual resulta possível o desenvolver uma autoconsciência crítica, moralmente determinada; promoção da ideia de que a ação moral não é algo de arbitrário, mas a expressão de uma qualidade fundamental do homem enquanto pessoa, ou seja, a sua humanidade.

Pieper, 1991 p.10.

Segundo este autor, a verdadeira finalidade da ética consiste em tornar perceptível a decisão moral que tenha alicerces sólidos, sendo algo que cada um deve procurar de um modo esclarecido. Em última instância, aquele que obteve uma maior clarificação axiológica estará em melhores condições para defender a sua posição fundamentada criticamente (Pieper, 1991).

Camps (1996a, p.84) ajuda a perceber esta ideia quando aponta para o facto de o discurso ético se centrar muito na convicção do homem “numa realidade mais conforme com o seu ser: mais humana”, convicção que se apoia na crença da possibilidade de construção de um mundo mais justo, mais livre, mais igual. Sendo a ética constitutiva do ser humano, mesmo antes de refletirmos sobre ela somos envolvidos nela, em situações que requerem, por exemplo, a escolha de um caminho face ao reconhecimento de injustiças. A ética reflete, com aprofundamento, sobre questões como esta, que se colocam às pessoas, de forma mais ou menos explícita, no quotidiano (Santos, 2012), embora não as desenvolvam de forma sistemática, dado que surgem ligadas a uma situação concreta, relacionando-se com um determinado conflito (Pieper, 1991). Algumas pessoas procuram pautar a sua conduta por padrões éticos que comumente são considerados corretos, outras por convicções pouco ortodoxas que, por alguma razão, acreditam estar corretas (Singer, 2008).

De facto, não poderia ser de outra maneira, dado que, para o homem, “a realidade moral é constitutivamente humana” (Aranguren (1997, p.56) e, como explica Singer (2008, p.31), “a ideia de viver de acordo com padrões éticos está ligada à ideia de defender o nosso modo de vida, de apresentar razões a seu favor ou de as justificar”. Ora, se a justificação é a capacidade racional de apresentar razões que nos situam no domínio da ética, será lícito concluir que o homem não pode fugir ao domínio ético.

Muitos filósofos que se debruçam sobre esta problemática assumem ética e moral como designações análogas. Embora os autores anglo-saxónicos, de um modo geral, não as distingam (Melo & Nunes, 2001), muitos outros o fazem. Dado que a nossa investigação recai na ligação indissociável dos valores à educação, assumindo, neste âmbito, particular importância os valores éticos, considerámos importante esclarecer os termos em causa.

Moral, do latim *mores*, significa hábitos, costumes, denotando o que habitualmente os seres humanos fazem (Melo & Nunes, 2001), ou seja, o conjunto de regras de conduta consideradas aceitáveis numa determinada sociedade (Delruelle, 2009).

A palavra ética é oriunda “do grego *ethos* que aparece em duas variantes”: *éthos* que designa “uso, hábito costume” (Pieper, 1991, p.22), e *êthos* que significava inicialmente *morada*, lugar onde vivemos ou moramos e que, posteriormente, passou a significar *carácter*, *modo de ser* ou *modo de estar* que a pessoa ou um grupo adquire ao lon-

go do tempo (Moratalla, 2008). Segundo explica Pieper (1991), no primeiro caso enquadram-se aqueles que, por educação, ajustam o seu comportamento àquilo que é costume, ao que é encarado como válido, que na *polis* é considerado como eticamente correto dado que cumpre as normas morais reconhecidas universalmente; o segundo caso implica um sentido mais restrito, remete para a ideia de que atua eticamente, não o que cumpre de forma acrítica as normas estabelecidas, mas aquele que realiza o bem a partir da sua reflexão e inteligência convertendo-se, então, o *ethos* em carácter. Aranguren (1997, p.22) diz que podemos considerar o *ethos* como o mundo interior, a atitude interior do homem, sendo “o solo firme, o fundamento da prática, a raiz da qual brotam todos os atos humanos”.

Moratella (2008) refere que o carácter ou modo de ser de uma pessoa não é fruto de qualquer lotaria, consegue-se mediante a prática e daí que o termo em latim (*mores*) signifique costumes, sendo que certos autores recorrem ao termo ética ou moral para designar o modo de ser ou o carácter adquirido pela prática dos costumes considerados bons, o que leva a que, muitas vezes, se usem os termos em sentido análogo. As pessoas enfrentam problemas, tomam decisões para os resolver e avaliam de várias formas os atos que daí decorrem, mas também refletem sobre tudo isso, pelo que passamos do plano do vivido moral para o plano da teoria moral. Podemos, tal como referimos, ligar a moral à dimensão vivencial, enquanto a ética se situa no plano da reflexão teórica sobre aquela, sendo que, quando se faz esta passagem da vivência para a reflexão, entramos na esfera teórico-moral ou ética (Vazquez, 1969).

Salientamos, então, que a ética visa “justificar uma maneira de viver ou um modo geral de agir”, fornecendo elementos de reflexão que legitimam qualquer “norma, princípio ou prática social” (Santos, 2012, p.26). Pretende-se interrogar o *porquê* de determinada norma ser reconhecida e regular a conduta humana assumindo, nesta medida, uma dimensão de orientação face às múltiplas opções com que nos confrontamos e ajudando cada um a responder à questão que a todo o momento se nos coloca: “como devo agir?” (Santos, 2012, p.33).

Em síntese, diremos que a moral prescreve o conjunto de regras e proibições próprias de uma determinada sociedade, indicando as grandes linhas orientadoras da ação, enquanto a ética remete para o plano das razões filosóficas subjacentes à ação. Assim, a tendência vai no sentido de considerar a ética como expressão de princípios universais abstratos, sendo que a moral se refere às normas concretas, muitas vezes expressas em

códigos (D'Orey da Cunha,1996). Tal como indicam Melo e Nunes (2001, p.16), “o conceito de moral está presente desde cedo nas nossas vidas e é transmitido para as gerações seguintes, indicando-lhes quais os comportamentos que são aceites e aprovados na sociedade e os que, pelo contrário, são rejeitados pela mesma”. Daqui podemos concluir que a moral faz parte integrante da cultura e impõe normas de conduta que devem ser respeitadas pelos membros da sociedade. No entanto,

a decisão de cumprir ou não as regras morais depende da decisão de cada um, existindo sempre, em todas as sociedades, indivíduos que questionam esta imposição e que colocam questões, por vezes, de difícil resposta, como por exemplo: “Será que é realmente errado o que a nossa sociedade proíbe?”, “Serão os valores que a nossa sociedade defende realmente bons?”, “O que é que a moralidade propõe?”, “Se existirem conflitos morais como é que podem ser resolvidos?”. Na tentativa de responder a estas questões, a filosofia moral procura explicar os fundamentos das normas morais e as práticas sociais de moralidade.

Melo e Nunes, 2001, p.16.

Quando pretendemos orientar a nossa atuação face a resolver um problema real que tem lugar numa circunstância de vida, recorreremos à moral; já definir o que é o bem implica uma abordagem ética, abstrata que convoca contributos diversos (Vazquez, 1969). Trata-se de dois tipos de problemas: prático-moral e teórico-ético. Se a moral está intrinsecamente ligada às normas obrigatórias e à sua aplicação a casos concretos, constituindo um conjunto de imperativos e interditos que se traduzem num conjunto de deveres, a ética remete para uma reflexão acerca dos princípios orientadores da ação, no sentido da sua fundamentação e justificação, com vista à construção da pessoa e à consecução de uma vida boa e feliz.

Será pertinente observar, de seguida, o facto de que os princípios éticos se configuram necessariamente com uma abrangência universalista, dado que “a norma ou o tipo de bem que defende” (Santos, 2012, p.27), não se aplica apenas a uma qualquer comunidade restrita, o nosso bairro, cidade ou país, enfim, um “conjunto de pessoas num local ou numa dada época” (Rachels, 2004, p.282). Devemos consciencializar-nos de que a comunidade moral assume uma dimensão global e intemporal, o que nos levará a reconhecer que as consequências dos nossos atos têm repercussões, não apenas no espaço em que nos movimentamos na atualidade, mas igualmente a nível planetário e no futuro (Rachels, 2004). Singer (2008) lembra que esta ideia, a de que a conduta ética só é aceitável de um ponto de vista universal, remonta à Antiguidade e mesmo que ela te-

nha convocado uma multiplicidade de pensadores que assumiram diferentes perspectivas, todos eles aceitaram esse pressuposto. Também pensadores mais atuais concentram as suas preocupações na validação de princípios morais universais (Santos, 2012) que transcendem, insistimos, os princípios de grupos locais ou pessoas específicas, pelo que a ética eleva-se sempre acima das conveniências particulares (Singer, 2008).

Pelo exposto depreendemos que os valores éticos não podem deixar de marcar a vida humana e estar na base da educação, onde atingem particular importância. O conhecimento histórico leva-nos a dizer que os retrocessos civilizacionais tendem a acontecer quando a educação, na sua ligação intrínseca à ética, é negligenciada ou manipulada (Antunes, 1973). Conjeturamos que as falhas na formação humanística e, em especial na ética, vulnerabilizam as pessoas, tornando-as cativas da manipulação, perdendo ou nunca adquirindo a capacidade crítica e deliberativa, aceitando apaticamente princípios de conduta sem os submeter a um filtro rigoroso, incapazes de agir somente depois de “dar ouvidos à razão” (Rachels, 2004, p.32).

Corroboramos, portanto, as palavras de Moratella (2008), que enfatiza a importância dos valores éticos na educação e na formação, defendendo que é com o seu estudo que conseguimos uma verdadeira sabedoria prática que nos permite organizar a vida pessoal e a convivência nos planos familiar, profissional, político, etc. Com esse estudo tomamos consciência de que a regulação desses dois planos – da vida pessoal e da convivência – não pode submeter-se a princípios arbitrários (Moratalla, 2008), mais dependentes da ocasião do que da racionalidade.

Nesse estudo, ganha particular destaque a autonomia, nas palavras de Camps (1996a, p.26): “o sujeito ético deve defender a sua autonomia a qualquer preço, pois a renúncia a ela fá-lo desertar da sua responsabilidade moral”. E, embora não possamos conceber a autonomia tal como Kant a concebeu, dadas as circunstâncias de relacionamento interpessoal, esta autora declara que devemos manter a verdade kantiana de que a ética não é heterónoma, pelo menos totalmente, porquanto cabe ao sujeito moral a aceitação voluntária da lei moral (Camps, 1996a). Reiteramos, pois, a importância dos valores éticos e da sua ligação à educação, no sentido da consecução de pessoas formadas humanamente que, como seres racionais e morais, têm a capacidade de se conduzir por normas morais universais. As palavras de Reimão fazem eco desta ideia, dado que, no seu entender, a ética

(...) tendo por fim fixar princípios (...) enquadra as condições em que um conhecimento pode legitimamente ser utilizado; propõe a manutenção de uma relação aos valores que transcende as realizações concretas e funda um juízo nos comportamentos a realizar; propõe, portanto, uma reflexão sobre o bem e sobre o mal a efectuar por uma sociedade e por aqueles que a integram, tendencialmente orientados para a construção de uma vida melhor.

Reimão, 2011, p.375.

Ora, sendo o aperfeiçoamento do carácter o fim básico de toda a educação, vemo-la intimamente ligada à ética (Zuluaga, 1972). Por isso, entendemos, tal como Camps (1996a, p.62), que a aprendizagem dos valores éticos é crucial na construção de sociedades que respeitam os direitos humanos, porque “ sabemos que há bens coletivos que devem ser procurados e respeitados pois são eles a condição de possibilidade da verdadeira humanidade”. De facto, como diz Cortina (1997, p.17), para se construir uma sociedade com força ética é essencial que os valores que a concretizam, justificados e aceitáveis, sejam transmitidos às gerações mais jovens, por intermédio “da escola, da família, dos meios de comunicação”. Mas, acrescenta, isso não desobriga os adultos de educação moral, pelo contrário: apesar de a infância e a adolescência serem as idades privilegiadas, a verdade é que, na atual conjuntura social, é importante insistir na ética, aplicando-a “à economia, à empresa, à ecologia, à enfermagem, à medicina, etc.” (Cortina, 1997, p.17).

Em suma, o ideal em termos de formação ética será conseguirmos o “homem educado, bom ou adulto”, ou seja, tornar estas palavras como sinónimos, dado que “não consideramos adulto quem não é bom e educado; não consideramos educado quem não é bom e revele crescimento em adulez; e não consideramos bom quem não é educado e não assuma responsabilidades de adulto” (Maia, 2013, p.60).

1.3. Éticas teleológicas e deontológicas

As éticas podem ser classificadas em tipos de acordo com diversos critérios. Entre os mais óbvios destaca-se o que diz respeito ao *objecto* da avaliação ética. Esse critério deu origem à classificação binária actualmente mais utilizada e consensual na discussão ética, a qual opõe *éticas teleológicas* a *éticas deontológicas*.

José Manuel Santos, 2012, p.89.

Neste tópico exploraremos dois modelos éticos – o teleológico e o deontológico – e no tópico seguinte exploraremos a ética dialógica, que podemos enquadrar no âmbito das éticas deontológicas. Os três modelos dão, no nosso entender, uma visão suficientemente completa de como a ética tem sido perspectivada ao longo do tempo e de como é entendida no presente. Optámos por esta distinção com a consciência de que existem outras classificações, mas seguimos um critério que vemos como bastante sólido e que é o *objeto* da avaliação ética.

Daremos, inicialmente, uma ideia geral de cada um dos dois primeiros modelos, para, de seguida, nos determos em representantes emblemáticos – das éticas teleológicas referiremos Aristóteles e Stuart Mill e das éticas deontológicas aludiremos a Kant dada a importância de que se reveste. Isto consubstanciará os subtópicos 1.3.1. e 1.3.2.

No modelo teleológico, o objeto avaliado é o bem obtido numa ação, que se apresenta como o fim ou resultado dessa ação (Santos, 2012). Assim, a moralidade regula-se pelo objetivo que determina a ação (Quintanas Cabanas, 1995). As éticas inscritas neste modelo, também denominadas como éticas materiais, regulam-se pelo princípio de que “a bondade ou maldade da conduta humana depende de algo que se considera *bem supremo* para o homem” (Cordon & Martinez, 1986, p.174): os atos são considerados bons, corretos, aconselháveis quando permitem a consecução do bem supremo; são considerados maus, reprováveis ou desaconselháveis quando impedem a consecução desse bem. Todas as éticas de base teleológica assentam no pressuposto de “que *há bens*, ou seja, coisas boas para o homem e, portanto, começam por determinar qual – dentre todos eles – é o *bem supremo ou o fim último do homem* (prazer, felicidade, etc.)” (Cordon & Martinez, 1986, p.174). A origem etimológica – do grego *telos* (fim) – indica

isso mesmo, destacando a meta a alcançar através das ações humanas, as quais devem pautar-se por normas ou preceitos estabelecidos. Têm, assim, um duplo sentido: determinam o *bem supremo* e o que se deve fazer para atingir esse bem (fim) (Cordon & Martinez, 1986). Estamos no plano de éticas cujo objeto da discussão ética se relaciona com o conteúdo e a natureza do bem ou fim, segundo o qual as pessoas devem nortear as suas vidas (Santos, 2012).

Diferentemente, as éticas deontológicas – do grego *deon* (dever) – também designadas éticas do dever ou formais, assentam no pressuposto de que as normas morais devem conformar-se a imperativos da razão (Quintana Cabanas, 1995). Trata-se de um modelo que não estabelece bens ou fins que devam ser perseguidos nem condutas concretas que a eles conduzam, o que é avaliado não é o resultado da ação, mas a própria ação, mais precisamente a sua forma ou, por outras palavras, “não nos diz o que devemos fazer, mas como devemos agir, a forma como devemos actuar” (Cordon & Martinez, 1986, p.176). Isto significa que, para averiguar a correção de uma ação, o critério é o cumprimento de “um *dever* que se exprime sob a forma de princípio ou lei moral” (Santos, 2012, p.89). De facto, como éticas formais, os seus princípios são vazios de conteúdo empírico e, portanto, válidos para todos os homens em quaisquer circunstâncias.

1.3.1. Aristóteles a ética e a política

Aristóteles (384-322 a.C.) nasceu na Macedónia, a pátria de Alexandre, o Grande, de quem foi preceptor em 343/342 a.C. Fez parte da Academia de Platão, tendo saído quando este, por quem nutriu grande amizade, morreu; fundou em Atenas, em 335 a.C., a sua própria escola, o *Liceu*, assim designado por se situar nas proximidades do templo de Apolo Likeios (Galino, 1982).

Uma das suas maiores contribuições intelectuais foi conceber a filosofia prática, constituída pela ética e pela política, e cujo intento era a reflexão sobre a ação humana – *praxis* em grego – mais concretamente sobre a questão “como viver de modo adequado?”. Enquanto a ética incide no bem individual, a política incide no bem da *polis*, da

comunidade; une-as o mesmo objeto que é o bem humano, ou seja, a vida feliz (*eudaimonia*). Esta união é reforçada pela ideia de que só na *polis* o homem pode alcançar a sua felicidade, fora da comunidade isso será impossível, pois só ela proporciona as condições de desenvolvimento intelectual e moral.

Com esta conceptualização, a ética ganhou em Aristóteles um estatuto diferente daquele que tinha na filosofia platónica, uma vez que se autonomizou relativamente à metafísica, diferenciando-se, desta maneira, dois tipos de sabedoria, uma teórica ou científica, a *sophia*, e uma própria da vida prática, a *praxis* (Santos, 2012). Se em Platão a ideia de Bem era a única realidade valiosa e o fundamento objetivo dos valores e da validade objetiva da lei moral, em Aristóteles o bem não é uma idealidade separada e transcendente, procurando o filósofo determinar o bem humano e explicar como podemos alcançá-lo (Cuesta, 2001). Assim, “Aristóteles vê no Supremo Bem – a felicidade do indivíduo humano – o objectivo da ética” (Russ, 1997, p.39), sendo esta, no entanto, subjugada à política, uma vez que os tratados éticos e políticos pertencem ao mesmo estudo, designado como política (Russ, 1997).

Diremos que a ética de Aristóteles é marcadamente teleológica, dado que a ação não é vista como boa em si mesma, independentemente de quaisquer outros aspetos, mas porque proporciona o bem do homem: toda a ação que tiver este sentido será uma ação boa, toda a ação que se oponha a isso será uma ação má. Posto isto, preocupou-se com o melhor bem de todos, adiantando que é na política que a resposta pode ser encontrada (Copleston 1984b), ideia já enunciada por Platão que considerava esta disciplina como capaz de controlar todas as ações humanas, dado o conhecimento que detém daquilo que é o bem e o mal (Cornford, 1969).

Na obra *Ética a Nicómaco*, Aristóteles explica que cada ato do homem tem subjacente um fim, aquele que nos parece bom e almejado. No entanto, independentemente de qual ele seja, há um fim que deve sempre ser desejado por si próprio e não como meio para atingir outro qualquer fim. Por outras palavras, todos os fins são entendidos como *bens*, mas há um a que se subordinam todos os outros: é a felicidade, o *bem supremo* (Abbagnano, 1981). Nessa obra, atesta que a procura por esse fim, que tem uma importância decisiva na vida do homem, decorre da perícia política, que determina o que o cidadão deve fazer e o que deve evitar (Aristóteles, 2004).

Estando o homem vocacionado para viver como cidadão na *polis*, só na *polis* pode realizar, em plenitude, a sua natureza racional e alcançar esse fim último que é a felici-

dade. Assim, ao Estado cabe uma responsabilidade ética especial pelos seus cidadãos, materializada nas suas leis e instituições, para que sejam bons e justos e, por conseguinte, felizes (Cuesta, 2001).

Na sua vertente teleológica, o fim do homem e a sua obrigação moral é, pois, a procura da felicidade, que se identifica com a prática da virtude (Quintana Cabanas, 1995). Por isso, Aristóteles diz que

uma vez que todo o saber e toda a intenção têm um bem por que anseiam – o que dissemos sobre a perícia política e o que ela visa atingir bem como sobre qual será o mais extremo dos bens susceptível de ser obtido pela acção humana. Quanto ao nome desse bem, parece haver acordo entre a maioria dos homens. Tanto a maioria como os mais sofisticados dizem ser a felicidade, porque supõem que ser feliz é o mesmo que viver bem e passar bem.

Aristóteles, 2015, 1095a.

Porém, o filósofo nota que os homens estão em desacordo quanto ao que se possa entender por felicidade – pondo uns a tónica na riqueza, no prazer e nas honras; e outros, na saúde – e que a perspectiva da maioria não é coincidente com a dos sábios (Aristóteles, 2015, 1095a). A felicidade atinge-se graças à própria essência do homem, através do exercício do *logos* que, sendo difícil de conseguir, necessita de um meio adequado que apelida de *virtude*: ora, esta é uma disposição da alma que requer hábitos rigorosos (Cuesta, 2001). Na *Ética a Nicómaco* apresenta essa exigência:

as excelências, então, não se geram em nós nem por natureza nem contra a natureza, mas por sermos constituídos de tal modo que podemos, através de um processo de habituação, acolhê-las e aperfeiçoá-las.

Aristóteles, 2015, 1103 a 14.

A virtude, para Aristóteles, implica o equilíbrio entre o individual e o coletivo, de modo a “permitir uma convivência feliz, graças a um exercício livre e deliberado de atos verdadeiramente racionais” (Cuesta, 2001, p.89). Desta maneira, as ações boas serão aquelas que se realizam em função do dito fim supremo ou último da ética que se consubstancia, não numa realidade abstrata, mas na plena realização da vida intelectual. Assim, a felicidade não se coaduna com os desejos e satisfações deleitosas de alguns homens, nem do político que procura honras e glória, mas, antes, com a vida contemplativa que busca a sabedoria. De outro modo, a verdadeira felicidade só pode ser consequência do exercício correto das faculdades intelectivas, razão e vontade, ou seja, da “atividade da alma” (Cuesta, 2001, pp. 90-91).

Embora todos os homens pretendam alcançar a vida feliz, ela não pode ser encarada como uma forma de egoísmo: estará sempre em conformidade com a virtude, a que acima aludimos, que é “determinada pela disposição para escolher o *justo meio*, a boa medida” (Dekens, 2003, p.115). Trata-se, então, de optar por aquilo que é melhor em cada caso concreto tendo em conta o discernimento e a deliberação sobre o que parece preferível, considerando as circunstâncias em que as pessoas se situam e os resultados conjeturáveis dos atos (Dekens, 2003).

Destarte, esta felicidade será a base para a construção do carácter moral e da perfeição espiritual, pois não reside fora do homem nem consiste num estado subjetivo de índole hedonística, não sendo, também, um dom legado pelos deuses, é algo que o homem alcançará segundo as suas ações. Então, podemos afirmar que a regulação da conduta humana em função da felicidade, ou a persecução do bem próprio do homem, configura o conteúdo da ética aristotélica (Galino, 1982).

1.3.2. Stuart Mill e o consequencialismo ético

John Stuart Mill (1806-1873) nasceu em Londres, tendo sido influenciado decisivamente pelo pai, o importante filósofo James Mill, que aderiu ao utilitarismo de Jeremy Bentham, contribuindo substancialmente para a sua divulgação (Boss, 1990).

A conceção utilitarista da moral emergiu na sequência de mutações sociais ocorridas nos séculos XVIII e XIX, nomeadamente do poder das ideias de liberdade, igualdade e fraternidade ligadas à Revolução Francesa, da criação dos Estados Unidos da América e do fim da escravatura nesse país no pós-guerra civil, bem como das implicações nas condições de vida derivadas da Revolução Industrial. Tais transformações desencadearam o questionamento das formas tradicionais de pensar, incluindo a moralidade.

Neste contexto, Bentham assume protagonismo quando considera que a moralidade não decorre da subserviência a Deus nem da aceitação de regras abstratas, consistindo, antes, no esforço para se obter, neste mundo, toda a felicidade possível. O princípio moral agora expresso – “princípio da utilidade” – exige que sempre que o homem

tenha a possibilidade de escolher entre ações ou políticas sociais, opte por aquela que tenha consequências mais positivas para o maior número de envolvidos (Rachels, 2004).

Se James Mill seguiu Bentham, Stuart Mill tornou-se o principal defensor desta teoria que conduz a uma revolução no campo da ética: rejeita as teorias que consideram a moral fidelizada a códigos divinos ou a regras inflexíveis, destacando a laboração humana para a consecução dessa felicidade (Rachels, 2004). Afirma uma ética marcada por teleologia e consequencialismo, uma vez que pressupõe a existência de um fim, um bem supremo, que as ações humanas deverão alcançar.

Na sua obra de referência, *O utilitarismo*, publicada em 1863, Stuart Mill, afirma que

toda a acção é realizada em função de um fim, e as regras das acções, parece natural supô-lo, devem tomar todo o seu carácter e cor do fim que servem. Quando nos envolvemos na perseguição de um objectivo, uma concepção clara e precisa daquilo que perseguimos parece ser a primeira coisa de que precisamos, e não a última coisa a procurar.

Mill, 2005, p.42

Como se vê, interessa também a este filósofo saber como se justificam uns atos como bons e outros como maus, e descobrir o princípio segundo o qual se produzem os juízos sobre as ações (Saenger, 1930), mas distancia-se de outros filósofos quando declara um novo conceito de felicidade: “o credo que aceita a utilidade, ou o Princípio da Maior Felicidade, como fundamento da moralidade, defende que as acções estão certas na medida em que tendem a promover a felicidade, erradas na medida em que tendem a produzir o reverso da felicidade” (Mill, 2005, p.48). Tal como Bentham, defende que a existência humana tem a tarefa de encontrar os meios adequados para aumentar o prazer e diminuir a dor, por isso, considera que não pode haver um governo que se arrogue como detentor de práticas idealmente boas e válidas para todas as épocas e em todas as circunstâncias, sendo o melhor governo aquele que, dados os contextos, visa a maior soma de circunstâncias benéficas (Caille, Lazzeri & Senellart, 2005).

Na obra supracitada, Mill começa por sublinhar que a questão do fundamento da moral, central na Filosofia, dividiu os intelectos mais esclarecidos, sem que tivesse ficado resolvida, propondo-se apresentar “a fonte das nossas ideias sobre o bem e o mal, o justo e o injusto, a aprovação e a reprovação práticas” (Saenger, 1930, p.220), declaração que, se conseguiu muitas adesões, provocou também muitas críticas.

Importa perceber melhor o sentido de “utilidade”, como único critério racional e consistente para guiar a ação. Mill, retomando o princípio da maior felicidade para o maior número de pessoas, afirma que é a avaliação das consequências prazerosas da ação, efetivamente observáveis, quer a nível individual quer coletivo, que orienta a formação de juízos morais (Saenger, 1930; Renaud, 2001). Estamos, como se percebe, perante uma ética marcadamente consequencialista com uma forte vertente hedonista (Almeida & Murcho, 2014, p.57).

No respeitante a esta vertente, Mill distancia-se de Bentham, que aponta a quantidade como único critério de hierarquização dos prazeres, afirmando ser preciso distinguir entre prazeres superiores e inferiores: uma pequena quantidade de prazer de qualidade superior é preferível a uma grande quantidade de prazeres inferiores (Boss, 1990; Moratalla, 2008). Aludindo à ética de Epicuro, argumenta que os homens têm capacidade de experimentar prazeres que não os reduzam à animalidade, explicando que é desprezível defender uma teoria digna de porcos, aos quais os seguidores desse filósofo da Antiguidade foram comparados. Ora, os seres humanos têm faculdades que lhes permitem aspirar a um tipo de satisfação prazerosa elevada:

é totalmente compatível com o princípio da utilidade reconhecer o facto de que alguns tipos de prazer são mais desejáveis do que outros e valiosos do que outros. Seria absurdo supor que, enquanto que na avaliação de todas as outras coisas se considera tanto a qualidade como a quantidade, a avaliação dos prazeres dependesse apenas da quantidade. Se me perguntarem o que entendo pela diferença qualitativa de prazeres, ou por aquilo que torna um prazer mais valioso do que outro, simplesmente enquanto prazer e não por ser maior em quantidade, só há uma resposta possível. De dois prazeres, se houver um ao qual todos ou quase todos aqueles que tiveram experiência de ambos derem uma preferência decidida, independentemente de sentirem qualquer obrigação moral para o preferir, então será esse o prazer mais desejável.

Mill, 2005, pp. 49-50.

Os seres humanos jamais se podem deixar dominar pelos prazeres inferiores, meramente corporais, sensíveis, pois, e continuando o exemplo que deu, “é melhor ser um ser humano insatisfeito do que um porco satisfeito. É melhor Sócrates insatisfeito do que um tolo satisfeito” (Mill, 2005, p.51).

Além disso, considerando a perspetiva deste autor, o princípio da utilidade não está ligado a um interesse egoísta, mas sim a um interesse altruísta, dado que a felicidade não deve ser procurada em função do bem do agente, mas de todos; entre a felicidade do

agente e a felicidade de todos, Mill recomenda ao agente que seja desinteressado (Boss, 1990; Renaud, 2001):

quanto à escolha entre a sua própria felicidade e a felicidade dos outros, os utilitaristas exigem que ele seja tão estritamente imparcial como um espectador benevolente e desinteressado. Na regra de ouro de Jesus de Nazaré, lemos todo o espírito. Tratar os outros como queremos que nos tratem e amar o nosso próximo como nós mesmos constituem a perfeição ideal da moralidade utilitarista.

Mill, 2005, p.58.

O apontar para a maior felicidade global decorre do facto de Mill considerar o indivíduo sob o ponto de vista social, devendo a “existência da comunidade social determinar o conteúdo e a direção da consciência individual” (Saenger, 1930, p.240).

Em suma, contrariamente às éticas deontológicas, Mill defende que o critério para avaliar a moralidade de uma ação não se situa na intenção do agente, mas nas consequências da ação, assumindo, assim, a sua ética uma vertente consequencialista e teleológica. É uma ética que dita deveres, mas não se reduz a eles, sendo que a maior parte da conduta humana assenta em outros motivos que podem ser puramente materiais, por exemplo, “aquele que salva um semelhante de se afogar faz o que está moralmente certo seja o seu motivo o dever, seja a esperança de ser pago pelo incómodo” (Mill, 2005, p.59).

1.3.3. A ética deontológica de Kant

Immanuel Kant (1724/1804), apesar de ter sido formado no ambiente do iluminismo e de fazer a apologia da sua máxima – *Sapere aude!*, “tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento” (Kant, 2005, p.64) –, propôs-se averiguar as reais possibilidades da razão, operando uma verdadeira revolução, tanto no plano do conhecimento como no da moral (Cordon & Martinez, 1986). Com o intuito de encontrar uma lei universal que servisse de regra para a conduta, afastou-se da metafísica tradicional, considerando que só o próprio homem, dotado de racionalidade, poderia conferir objetividade à moral, tendo esta o seu fundamento na autonomia da vontade.

O que confere substância ao homem, como ser moral, é a sua capacidade de agir segundo leis prescritas pela razão, independentes de tendências subjetivas. Dotado de consciência e de vontade, o homem pode elevar-se acima de constrangimentos históricos, sociais, físicos, porque tem possibilidade de escolha, condição que lhe é facultada pela liberdade de que dispõe. Recusa, portanto, o determinismo quando aplicado ao homem, o qual, no plano da razão prática, proporciona a si próprio a lei que orienta a sua ação – a lei moral. Esta é o imperativo categórico, de origem racional, que configura a liberdade e permite a autonomia da vontade. Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, obra publicada em 1785, Kant afirma que

tudo na natureza age segundo leis. Mas só um ser racional tem a capacidade de agir *segundo a representação das leis*, isto é, segundo os princípios, por outras palavras, possui uma vontade. Como para derivar as acções das leis, se torna necessária a razão, a vontade não é mais do que razão prática. Se num ser a razão determina infalivelmente a vontade, as acções desse ser que são objectivamente reconhecidas como necessárias são-no também subjectivamente, o que quer dizer que a vontade é a faculdade de escolher só aquilo que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, ou seja, como bom.

Kant, 1995, p. 81.

Assim, só uma ação conduzida pelo imperativo categórico, marginal aos interesses venais, permite chegar ao valor supremo que é a dignidade, nas suas palavras: “autonomia é, pois, o princípio da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional” (Kant, 1995, p.109). A autonomia da vontade é, de resto, uma das pedras de toque mais fortes deste novo pensamento sobre a moral, como afirma Boavida (2008, p.18): Kant, “tornando a lei uma evidência que a razão capta na sua universalidade, necessidade e apodicticidade, dá à moral uma autonomia que ela jamais tinha tido”.

Na verdade, este autor quis edificar uma “filosofia moral pura, depurada de qualquer vestígio empírico” (Kant, 1995, p.54), pelo que exerceu uma forte crítica sobre as éticas teleológicas (ver Cordon & Martinez, 1986). Considerando-as *a posteriori*, empíricas, explicou que os seus princípios não podem ser universais porque o seu conteúdo é retirado da experiência e da experiência não se podem extrair princípios dessa natureza; ao contrário, afirmou que a sua ética teria de apresentar imperativos inequivocamente universais, *a priori*, independentes da experiência. Reconheceu, também, os preceitos dessas éticas como hipotéticos, ou seja, condicionais, não valendo de modo absoluto, mas apenas como meios para se atingir um fim, por isso, só sendo respeitados por aque-

les que querem atingir esse fim (Cordon & Martinez, 1986). Observou, por último, que são éticas heterónomas, pois a vontade é determinada a agir por desejo ou inclinação e não segundo uma lei que a razão imponha a si mesma.

Na obra supracitada, Kant declara que uma “ética rigorosamente universal não pode ser nem empírica (mas sim *a priori*), nem hipotética, atendendo aos seus imperativos (estes devem ser absolutamente categóricos), nem heterónoma” (Cordon & Martinez, 1986, p.176), mas sim, como já destacámos, autónoma, em que o sujeito se determina a si próprio a agir. Estamos perante uma ética formal, que se define pelo facto de o imperativo categórico ser vazio de conteúdo empírico, indicando a forma de atuar que é universal e válida para todos os homens em todas as circunstâncias.

Tal como expusemos, em Kant a vontade é o elemento fundamental da moralidade e identifica-se com a razão prática: o homem, estando submetido a necessidades sensíveis, não possui uma vontade santa, mas é dotado de racionalidade e sensibilidade, pelo que a lei moral tem de constituir um imperativo que ordene categoricamente: a vontade humana dependerá dela, designando-se dever a obrigação que aponta para a concretização da ação (Kant, 1966, p.32).

De facto, este filósofo considera que só há uma coisa boa no mundo, a boa vontade, norteadada pela razão: “de todas as coisas que é possível conceber neste mundo (...) nada existe que sem qualquer restrição seja tido por bom, a não ser uma boa vontade” (Kant, 1995, p.59). Logo, não é intuito da ética obter o bem-estar e a felicidade, mas algo superior: a consecução dessa vontade, que pode não ser, “por si só, o bem único, o bem por inteiro, mas é necessariamente o bem supremo, condição de que depende todo e qualquer outro bem” (Kant, 1995, p.63).

Vejamus uma outra particularidade da vontade: o homem agindo única e exclusivamente por respeito pela lei moral, coloca-se no plano da moralidade (“ações por dever”); mas a simples conformidade da ação com o dever coloca-o no plano da legalidade (“ações conformes ao dever”). Assim, a vontade que age moralmente assume uma face muito superior, não estando toldada por qualquer intenção que não seja o puro cumprimento do dever (Kant, 1995). Logo, uma ação só tem valor moral quando a vontade é efetivamente boa, quando o princípio objetivo que a determina se constitui, para ela, como valor absoluto, ou seja, quando se cumpre o dever que “é a necessidade de consumir uma acção por respeito para com a lei”, sendo a vontade apenas “determinada

objectivamente pela lei e, subjectivamente, pelo puro respeito por essa lei prática” (Kant, 1995, p.67-68).

Devemos notar que a ligação entre vontade e razão não é isenta de polémica (Dekens, 2003) pois o homem é, simultaneamente, um ser sensível, submetido às leis da natureza, e racional, “submetido a leis que são independentes da natureza, que não são empíricas, mas unicamente fundadas na razão”, pelo que deve, “enquanto inteligência, olhar para si mesmo como pertencente, não ao mundo sensível, mas ao mundo inteligível” (Kant, 1995, p.128).

A moral kantiana aparece-nos, pois, como uma moral imperativa de tipo categórico, assumindo-se como obrigação emanada da razão. E não nos podemos esquecer que a razão pode determinar a vontade através desse imperativo, mas também através de imperativos hipotéticos (Severino, 1984) que são aqueles que ordenam que se faça algo como meio para atingir um fim, sendo o valor da ação regulado pelo resultado pretendido, não possuindo valor em si mesma, uma vez que pode ser substituída por outra qualquer que produza os mesmos efeitos. Em Kant, reafirmamos, a exigência de agir moralmente exprime-se num imperativo que não pode ser hipotético, mas categórico, pois só nele se exprime a exigência de universalidade, apropriada a um princípio racional. É um “princípio apodicticamente prático (isto é, absolutamente necessário)” (Dekens, 2003, p.110). Sobre a natureza do imperativo categórico, Kant afirma:

há por fim um imperativo que, sem instituir como princípio e como condição qualquer outra finalidade a atingir através de um dado comportamento, prescreve de imediato esse mesmo comportamento. Esse princípio é CATEGÓRICO. Diz respeito, não ao modo da acção, nem ao que dela pode resultar, mas à forma e ao princípio de que ela própria deriva: e o que nela existe de essencialmente bom é a intenção, quaisquer que sejam as suas consequências. Este imperativo pode ser nomeado como imperativo da MORALIDADE.

Kant, 1995, p.85.

O valor moral de uma ação reside, de modo inequívoco, na intenção do sujeito de agir segundo o princípio moral supremo, o imperativo categórico: “age unicamente de acordo com a máxima que te faça simultaneamente desejar a sua transformação em lei universal”; “age de tal forma que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na de qualquer outro, sempre e simultaneamente como um fim, e nunca simplesmente como um meio” ou age de tal modo “que a vontade se possa considerar a si mesma como constituindo simultaneamente por intermédio da sua máxima uma legislação universal” (Kant, 1995, pp. 91, 101 e 107).

O imperativo categórico constitui, reiteramos, a condição da realização da autonomia da vontade, da liberdade, apenas possível pela submissão à lei moral que é racional (Severino, 1984) e compreende-se a partir de três proposições: “a primeira que nos diz que devemos fazer o bem não por inclinação mas por dever; a segunda, que uma acção praticada por dever tem o seu valor moral, não no propósito a atingir, mas na máxima que a determina; e a terceira, que considera que o dever é aquilo que faz com que uma acção respeite a lei” (Boavida, 2008, p.19). Em suma, “ordenando à vontade que queira a ordem racional e, portanto, universal do mundo, o imperativo categórico diz ao homem: «faz aquilo que tu pensas que qualquer ser dotado de razão deveria fazer na tua situação» (...). A razão determina a vontade no sentido de que lhe prescreve, incondicionalmente (categoricamente), que ela queira aquilo que ela pensa que deveria ser querido por toda a vontade racional” (Severino, 1984, p.202).

A terminar este apontamento, não podemos deixar de mencionar as críticas que Hegel fez à ética de Kant, salientando na *Fenomenologia do Espírito* as insuficiências da sua moralidade universal e abstrata. Esta acusação introduziu na discussão filosófica os termos “moralidade” e “eticidade”, dizendo o primeiro respeito à moral racional estabelecida pelo sujeito e o segundo à moral racional consubstanciada em usos, costumes e relações de vida. Hegel considera que Kant apenas atendeu à moralidade, tendo apresentado argumentos vazios de conteúdo e a-históricos, tendo incorrido “no perigo de um terrorismo de atitude moral pura”, não considerou a vida concreta, limitando a sua ética ao dever (Reese-Schäfer, 2008, p.78). A dissociação da realidade concreta tem sido objeto de críticas mais alargadas que se baseiam na recusa que Kant faz das consequências decorrentes da acção.

É nesta linha de pensamento que Habermas, filósofo cujas preocupações éticas são tratadas no subtópico seguinte, embora retome pontos essenciais da ética kantiana, “parte do dado histórico da razão, enquanto razão encarnada” (Coutinho, 2002, p.289). É, todavia, indubitável que Kant deu um contributo notável para a reflexão sobre a moral, nomeadamente pelo facto de se ter referido “à sua autonomia, à sua universalidade e ao seu não condicionamento a desejos e interesses contingentes” (Nino, 1989, p.104).

1.4. A ética do discurso

A finalidade do discurso prático é chegar a um acordo racionalmente motivado sobre as pretensões problemáticas de retidão, a um acordo que não seja produto de coações externas, ou internas exercidas sobre a discussão mas somente do peso da evidência e da argumentação.

Thomas McCarthy, 1995, p.361.

A ética do discurso busca dar à ética um fundamento racional através da ideia de que a reflexão sobre os pressupostos da comunicação interpessoal permite identificar os princípios morais (...) que devem ser a base de toda a convivência humana.

Walter Reese-Schäfer, 2008, p.64.

Os modelos éticos considerados no tópico 1.3., não obstante a sua robustez e a luz que trouxeram em matéria de ética, foram denotando, pelas críticas de que foram alvo, limitações, tendo feito emergir novos modelos. Destes, destacamos os que têm procurado princípios comuns, gerais, globais, mas cuja orientação já não é só antropocêntrica, estendem-se ao planeta e a tudo aquilo que o constitui. Damos atenção particular às éticas da discussão, do discurso ou dialógicas, desenvolvidas a partir dos anos de 1960/70 por filósofos como Karl-Otto Apel (1922-2017) e Jürgen Habermas (1929). O seu trabalho consolida uma ética do dever ou deontológica não descuidando, no entanto, as consequências da ação.

Vejamos: tal como Kant, estes filósofos reagem contra as éticas que se fundam na heteronomia, as quais fazem assentar as normas em razões de ordem teleológica mas, diferentemente de Kant, assumem a necessidade de se encararem os problemas da contemporaneidade, reforçando a nossa responsabilidade e capacidade, como pessoas inscritas numa determinada circunstância, para resolver esses problemas. Afastando-se da razão monológica kantiana, apostam numa “razão comunicacional”, materializada na discussão abrangente em que participem os “membros de uma comunidade ideal de argumentação” (Santos, 2012, p.254). As soluções para os problemas éticos deverão, pois, ser encontradas consensualmente, mas sempre por força de uma discussão racional.

Numa luta contra o relativismo e o subjetivismo da pós-modernidade, defendem aspetos que consideram imprescindíveis à formação de qualquer ética, como seja a “exigência de princípios de morais universais” (Apel, 2007, p.111) ou “um princípio de universalização na elaboração dos deveres” (Renaud, 2001, p.42), fruto da racionalidade (McCarthy, 1995).

Dos dois filósofos alemães acima mencionados é a Habermas que damos mais atenção. No seu articulado teórico, a comunicação intersubjetiva é o único sustentáculo de que dispomos para fundamentar as normas morais universais. Aqui, comunicação “designa a forma como os sujeitos com capacidade de falar e de actuar utilizam o saber”, de natureza teórica ou prática (Coutinho, 2002, p.206), sempre por respeito a proposições decorrentes da racionalidade e que conduzem, por via da crítica, a deliberações, que traduzem o melhor argumento surgido do consenso amplamente partilhado.

Assim, quando houver um desacordo a propósito de um conhecimento, de uma norma ou de um juízo expressivo, a única instância apta a acabar com o litígio só pode ser o “tribunal objectivo” de uma avaliação intersubjectiva que não deve assentar senão sobre a força do melhor argumento.

Coutinho, 2002, p. 207.

Habermas sublinha que o agir humano não pode ser votado à irracionalidade das escolhas arbitrárias, pelo que insiste numa ética racional com exigências de validade universal. Ora, é precisamente “o reconhecimento do outro, a não coacção da comunicação e a disposição para a solução de problemas e a fundamentação de normas através de um discurso livre e igual” (Reese-Schäfer, 2008, p.64) que possibilita o apuramento de normas morais que constituem a base da convivência humana. Vemos aqui a intuição que Kant exprimiu no imperativo categórico, pois é convicção de Habermas que serão provadas como inválidas as normas que “não possam encontrar o assentimento de todos os implicados possíveis” (Reese-Schäfer, 2008, p.69).

Podemos dizer que a ética que defende é de matriz cognitivista, na medida em que confia no potencial do raciocínio humano, quando posto a laborar coletivamente, num processo argumentativo, para chegar à verdade; no caso, a normas morais. Acontece que as normas, não sendo elaboradas à margem da realidade, só adquirem validade quando todos os participantes do discurso cheguem, ou possam chegar, a um acordo quanto à sua validade normativa (McCarthy, 1995; Reese-Schäfer, 2008). Esta validade exclui, como se compreende, os interesses particulares que, em geral, se apresentam de modo

distorcido querendo, indevidamente, fazer-se passar por gerais. Também exclui as tentativas de obter a concordância com ideias normativas individuais.

Habermas esclarece que cada homem faz a avaliação daquilo que realmente é do seu interesse, mas a descrição daquilo que configura objeto dos seus interesses tem de estar acessível à crítica de todos os outros (Reese-Schäfer, 2008):

qualquer norma válida deverá satisfazer a condição que as consequências e os efeitos secundários que resultam previsivelmente da sua observância *universal* para a satisfação dos interesses de cada indivíduo, possam ser aceites sem constrangimentos por todos os implicados.

Habermas, citado por Apel, 2007, p.83.

Ao defender um universalismo ético, com o conseqüente formalismo que lhe é subjacente, Habermas reage contra todas as formas de relativismos e de subjetivismos: “na verdade, a validade de uma norma depende do carácter generalizável, comum e universal dos interesses que a sustentam” (Coutinho, 2002, p.308). Esse universalismo, tão marcado em Kant, é pensado, agora, à luz das categorias da filosofia analítica da linguagem e comprometida com o contexto sócio histórico, isto é, “não procede de uma lei natural que lhes assegure uma uniformidade intemporal, depende, contudo, da racionalidade inerente à linguagem, na sua dimensão de intersubjectividade e, como tal, não desligada da temporalidade” (Coutinho, 2002, p.308),

A ética de Habermas, vocacionada para a esfera pública, como ética comunicativa “pragmático-formal” apresenta duas características distintivas: uma é que as suas propostas permitem o universalismo pois, como explicámos, todas as normas que regem a ação humana podem ser obtidas por consenso, sendo que todos os afetados num determinado problema devem participar da discussão que pode conduzir a esse consenso; outra é o seu carácter cognitivista, condição dos raciocínios morais, pois assume que as proposições éticas são passíveis de justificação e fundamentação (Coutinho, 2002).

Já acima mencionámos este carácter, mas voltamos a ele. Atentemos no seguinte exemplo apresentado em Santos (2012, p.107): “diz a verdade, paga o que deves, sé fiel às tuas promessas”, sendo “estes imperativos transformados em proposições normativas afirmativas do tipo, “deve-se p” ou “é necessário p”, estando “p” no lugar de conteúdos proposicionais como “dizer a verdade”, “pagar o que se deve”, “ser fiel”, etc.” Estas proposições podem ser entendidas como verdadeiras ou falsas podendo, ainda, ser apresentadas razões que justificam a classificação. No exemplo, “sendo o *p* um estado de

coisas e a proposição “*é necessário p*” uma *afirmação* sobre um estado de coisas, seria de admitir que essa afirmação teria de ser verdadeira ou falsa” (Santos, 2012, p.107).

Realçamos a importância da insistência no universalismo dos princípios ratificados, defendido pelas éticas deontológicas, pois permite avaliar e ultrapassar particularidades e conflitos arraigados a culturas particulares e, portanto, circunscritos a determinados grupos e reivindicados por eles. Além disso, perspectiva uma nova ligação entre a ética e a política: a ética, estabelecendo o fundamento do Estado moderno, refreará certas práticas ou costumes que impedem os cidadãos de escolher livremente, capacitando-os para optar pela concepção de vida boa, desde que ela não se revele incompatível com os mencionados princípios (Santos, 2012).

Diríamos, em suma, que Habermas, tal como Apel, afasta-se de Kant ao defender que o processo de validação universal das normas ou princípios éticos “exige uma discussão real que não exclui os sujeitos históricos”, substituindo a “consciência moral solitária e reflexiva pela comunidade de sujeitos em diálogo, ou seja, pelos sujeitos históricos, concretos e situados” (Coutinho, 2002, p.311). Tal processo não depende, pois, da autoridade de um sujeito abstrato, mas de uma discussão prática segundo os cânones da lógica comunicativa, sempre pautada pela ideia de imperativo categórico. De modo mais simples: ninguém pode impor a todos uma máxima com o estatuto de lei universal, deve submeter a sua máxima a todos os outros que, depois de a examinarem, podem conferir-lhe ou não esse estatuto (Coutinho, 2002).

Mais, como “em teoria ética, não se pode universalizar a opinião de um ser singular, a atenção vira-se para as condições de obtenção de um acordo intelectual e social destinado a fazer aceitar a existência de deveres morais” (Renaud, 2001, p.41); renuncia, também ao relativismo cultural que assenta os valores numa base subjetiva, sendo que, nas disputas atuais sobre a justificação do dever moral, o que encontramos é a “condição de possibilidade de um diálogo plural sobre aquilo que todos podem aceitar como dever” (Renaud, 2001, pp.40-42).

Assim, reforçamos, Habermas defende que a discussão crítica é fundamental para chegarmos a “um acordo racionalmente motivado sobre as pretensões problemáticas da retidão, a um acordo que não seja produto de coações externas e internas exercidas sobre a discussão, mas somente do peso da evidência e da argumentação” (McCarthy, 1995, p.361).

E julgamos pertinente terminar este apontamento sobre as éticas da discussão cujo foco é “reconciliar posições (...) salvaguardar o reconhecimento da pluralidade e, ao mesmo tempo, salvaguardar o carácter de uma verdade objectiva e universal” (Coutinho, 2002, p.312), com as asserções de Araújo que patenteiam, de forma clara, a relevância do diálogo na concertação de esforços rumo à fundamentação da ética:

a necessidade do estabelecimento de consensos que possibilitem a concórdia na comunidade humana constitui uma exigência de sabedoria a opor ao vendaval de um tempo confuso, mas criativo em que qualquer imperativo moral só pode ser validado após uma análise dialógica que lhe conferirá uma possível dimensão universal. Aqui reside a nova razão prática que, à altura do nosso tempo, como dizia Ortega y Gasset, procura aproximar a felicidade e o dever, através de uma intersubjetividade dialogante inseparável de uma responsabilidade solidária.

Araújo, 2001, p.55.

Capítulo 2

Educação e valores éticos

Educar é acreditar na perfectibilidade do homem, na sua capacidade para aprender e para se aculturar; é acreditar no desejo de saber que o impele; é acreditar que os homens podem ajudar-se mutuamente através do conhecimento; mas educar é também um acto de coragem; é um compromisso humano, o mais humano e o mais humanizado de todos. Esta humanização implica valores; são eles que determinam e orientam as finalidades da educação.

Cassiano Reimão, 2006, p.71.

A educação, com efeito, guia-se pelo painel dos valores, enquanto ideais do processo educativo. Educar é fazer com que o educando coloque os valores na sua vida: que os conheça, os estime, os realize.

Quintana Cabanas, 2005, p.31.

Para sermos racionais temos de assumir a responsabilidade pelos nossos pensamentos, negando ao mesmo tempo que eles sejam apenas expressões do nosso ponto de vista.

Thomas Nagel, 1999, p.20.

Não sendo a humanidade um dado adquirido, o homem constrói-se ao longo da sua existência numa estreita dependência dos outros e com os outros, nas palavras de Gervilla (2000, p.42): “o ser humano, indefeso, imaturo e indeterminado aquando do seu nascimento, necessita de humanizar-se, pois nascemos humanos, mas não humanizados, temos de aprender a ser humanos”.

Assim, não podemos deixar de insistir no papel axial da educação na tarefa de humanização de cada ser, que se deve entender como

um facto, uma necessidade e uma condição: historiadores, sociólogos e antropólogos dão-na como actividade bem definida no tempo, nos lugares e nos conteúdos, estudam-na como determinante da conduta humana, construtora da identidade colectiva e dinamizadora de um futuro melhor.

Maia, 2006, p.187.

A consciência de que educar, em princípio, dever dos mais velhos para com os mais novos, dos mais educados para os menos educados (por exemplo, Arendt, 2006; Maia, 2006) – constituindo o único modo de garantir a continuidade e a expansão da humanidade acabou por ser reconhecido como um direito universal. Direito esse que acentua o desenvolvimento, a modificação do ser humano tendo em vista o seu melhoramento e o encaminhamento para a autonomia, pelo que, nas palavras de Nietzsche, “a educação é uma pedagogia da libertação e o filósofo um educador para a liberdade” (citado por André, 2014, p.145).

Trata-se de um direito que em circunstância alguma podemos perder de vista pois materializa a ideia que nos afasta da barbárie, esse estado que Koninck (2003) considera de “dupla ignorância”: de ignorância e de ignorar que se ignora. Referindo-se a Auschwitz, diz este autor:

aqueles que cometem esses crimes ignoram a sua própria humanidade e ignoram que ignoram, dupla ignorância que define (...) a incultura (...) e, em última análise, uma vez que se trata do humano, a barbárie.

Koninck, 2003, p.74.

Debelar a ignorância, a perversidade, a malignidade será a finalidade última de todo o processo educativo. Eis pelo que tal processo solicita uma ligação inalienável ao valor e, em particular, aos valores éticos. No presente capítulo pretendemos mostrar como a educação ocidental tem sido perspectivada e configurada a partir desta ligação, sendo que, para tanto, recorreremos a contributos de pensadores/filósofos/pedagogos que se situam em diferentes épocas, desde a antiguidade à contemporaneidade.

Iniciaremos esse percurso com Homero, figura emblemática da educação grega, que apontou caminhos éticos que ainda hoje temos por válidos; de seguida, deter-nos-emos nas famosas contendas entre Platão, Sócrates e Sofistas que marcaram substancialmente os discursos posteriores sobre a relação entre educação e ética; em sequência, focalizar-nos-emos em Aristóteles, sobretudo nas razões do afastamento do seu mestre, Platão. Faremos uma pequena incursão por Esparta e por Roma pois, apesar das críticas de que a política espartana é alvo, encontrámos, nela preocupações pedagógicas a que

subjaz uma moral de obediência, sendo a abnegação dos interesses particulares e a dádiva total à polis encarada como a norma do bem; a referência a Roma justifica-se pelo facto de a configuração ocidental ter uma forte influência latina e, daí, o nosso interesse pela educação que era preconizada.

Avançando para a Idade Média, depois de caracterizarmos em linhas gerais os valores que conduziam a educação medieval, evidenciaremos as perspetivas de Santo Agostinho, como representante fundamental da Patrística, e de São Tomás de Aquino, como representante fundamental da Escolástica. Relativamente à Idade Moderna detemos-nos na perspetiva de Coménio por considerarmos o interesse que manifestou pela educação, deixando-nos uma obra cuja ligação às preocupações éticas é distintiva. Efectivamente apresenta a educação como propiciadora do desenvolvimento e aperfeiçoamento humanos, sendo o seu objetivo essencialmente de carácter moral e espiritual (Zuluaga, 1972), tal como explicaremos.

Faremos alusão a Jean-Jaques Rousseau porque vemos na sua obra uma marcante preocupação ética, claramente expressa no seu *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, onde “nega que o progresso científico e cultural melhore a existência do homem” (Delruelle, 2009, p.230), apontando-o como causa da corrupção moral (Copleston, 1984a), reivindicando, por isso, o retorno à natureza e a uma educação que estimule o desenvolvimento espontâneo do homem (Pieper, 1991).

Mostraremos, ainda, como a apologia da razão e da ciência se tornou o baluarte da Modernidade, reconduzindo a ética a uma nova abordagem, a qual foi objeto de evidenciada contestação com o advento da pós-modernidade; a terminar, situando-nos na contemporaneidade, afirmaremos que a apologia da razão não pode deixar de estar presente na supramencionada relação entre educação e valores éticos, pois só ela oferece a possibilidade de suplantar o que é puramente social ou pessoal.

2.1. Percursos da educação para os valores éticos: da Antiguidade à Modernidade

Nenhuma ciência pode ser compreendida sem a sua própria história, sempre inseparável da história geral da humanidade - disse Augusto Comte. Ora, “se há um domínio em que (...) a história pode ser instrutiva sobre o presente e mesmo sobre o futuro, esse é o da educação.

Roger Gal, citado por A. Reis Monteiro, 2005, p. 7.

O fim de uma tradição não significa necessariamente que os conceitos tradicionais tenham perdido o seu poder sobre o espírito dos homens.

Hannah Arendt, 2006, p.40.

No pressuposto de que a educação se encontra intimamente ligada à cultura desenvolve-se com ela e sofre as suas vicissitudes, neste tópico exploramos em três momentos – Antiguidade, Idade Média e Modernidade –, como acima indicámos, os contributos de nomes que marcaram o percurso da educação ocidental, destacando as suas posições no que respeita, sobretudo, à sua ligação ao conhecimento e, em particular, à dimensão axiológica.

2.1.1. Educação e ética na Antiguidade

(...) mesmo uma sintética abordagem histórica já mostra a dispersão e por vezes contradição entre os “conceitos universais” de educação ao longo dos tempos.

Manuel Alte da Veiga, 2009, p.13.

No ocidente, a educação formal iniciada, tanto quanto se sabe, com os gregos, vê-se sistematizada em Homero, nos poemas que constituem a *Odisseia* (Gomes, 1982),

que reflete a cultura Grega, num período compreendido entre o século X a. C. e o século VIII a.C., marcada pela invasão dórica (Galino, 1982). Esta obra, em conjunto com a *Ilíada*, dá-nos a conhecer a comunidade “cortesano-aristocrática” heleno-arcaica, onde a educação era apanágio dos jovens de classes nobres. A sua vida de ócio, livre de trabalhos servis, permitia-lhes receber uma refinada formação que os preparava para a guerra (Galino, 1982, p.117). Com esses dois livros aprendiam história e um código moral (Giles, 1987), refinavam as virtudes “à força de audácia, de paciência e de inteligência” (Bonnard, 1980, p.55).

A educação homérica, conservada em muitos dos seus aspetos durante longos séculos, tinha uma dimensão técnica que visava o triunfo na luta, pelo que previa o desenvolvimento precoce da capacidade e agilidade físicas recorrendo-se, para tanto, a desportos atléticos, jogos, exercícios de ginástica, lançamento do disco e do arco, torneios. Mas também incluía uma dimensão poética formada através da poesia popular, da dança e da música, com recurso ao canto e ao manejo de instrumentos, com destaque para a lira:

uma técnica (pela qual a criança é preparada e progressivamente iniciada num determinado modo de vida), e uma ética (qualquer coisa de mais que uma mera moral de preceitos: um certo ideal da existência, um tipo ideal de homem a realizar). O elemento técnico (...): manejo das armas, desportos, jogos cavalheirescos, artes musicais (canto, lira, dança) e oratória; e ainda saber-viver, uso do mundo, boas maneiras... todas estas técnicas se reencontrarão na educação da época clássica.

Gomes, 1982, pp. 23-24.

Ainda que esta dupla vertente visasse obter homens fortes, em termos de compleição física, e providos de delicadeza e cortesia, consubstanciadas em boas maneiras, a formação ética não era, de forma alguma, descuidada. Neste plano, onde sobressai “o temor aos deuses e o respeito pelos outros” (Galino, 1982, p.122), a “nobreza” era entendida como uma conquista da moral: não se nascia com essa virtude superior do espírito, chegava-se a ela por via da educação e do esforço pessoal. Sabemos que esta ideia sobreviveu à época, marcando outras que se lhe seguiram ainda que conjugada com outros elementos.

Aprofundando esse plano da formação é importante referir que os poemas em causa terão sido tomados por referência, menos pelo seu valor literário e mais pelo seu conteúdo ético: “o autêntico sentido educativo de Homero reside na atmosfera ética em que ele faz actuar os seus heróis, no seu estilo de vida. É a isto que verdadeiramente se

pode chamar educação homérica” (Gomes, 1982, p.25). Estamos, pois, perante uma pedagogia intimamente ligada à realização de um ideal de perfeição humana – a “vigorosa saúde do corpo e nobreza de alma” (Galino, 1982, p.117) –, que, a exemplo dos deuses e heróis, paradigmas de ação a imitar, deve aspirar a sobressair, a ser superior, a deslumbrar, a ver universalmente a sua honra reconhecida para, assim, ser digno de estima.

E, como não se vislumbravam recompensas depois da morte, seria na vida terrena que o mais alto destino do herói se concretizava, nos feitos revestidos de glória, daí o desejo imenso de viver, bem patente em Aquiles “herói que encarna por excelência o ideal de perfeição a que aspira o cavaleiro”, quando afirma que não há nada que valha tanto como a vida, nem sequer as riquezas (Galino, 1982, p.118). Mas, ao mesmo tempo que a vida é amada e enaltecida, o herói também está disposto a sacrificá-la em nome da honra, da fama, de valores que o tornarão imortal como os deuses. A morte, “desejada e valorizada quando nela se consuma o destino do herói” (Galino, 1982, p.119), torna possível o mais elevado feito humano derivado da *areté*, fim que o homem deve alcançar no seu processo de aperfeiçoamento. Esta “palavra intraduzível mas que é costume traduzir-se por excelência” (Gomes, 1982, p.27) realça a força, a saúde e o vigor corporal com o espírito, sendo entendida como capacidade e sagacidade, prudência e astúcia (Galino, 1982).

Temos aqui, em síntese, um ideal de educação para a heroicidade, assente na defesa de valores que as grandes epopeias transmitem e que realizam o ideal das vidas de super-homens, que triunfam nas suas lutas pelo facto de encarnarem a mais autêntica *areté* (Galino, 1982).

Na passagem pela Antiguidade, não podemos deixar de aludir a Esparta, porquanto “ela tem, de pleno direito, um lugar na história da educação. A criação mais característica de Esparta é o seu Estado e o Estado representa aqui, pela primeira vez, uma força educadora, no mais vasto sentido da palavra” (Jaeger, 2003, p.109).

Entre o século VIII a.C. e os inícios do século VI a.C., Esparta foi um grande centro cultural, não apresentando a educação os indícios de severidade que viria a encarnar na época clássica; antes incidia em diversos aspetos da educação ateniense: preparação atlética e prática desportiva, poesia e música (Ferreira, sd). Todavia, no século VII a.C.,

as diversas cidades-estado enfrentaram crises sociais graves que conduziram ao progressivo fechamento de cada uma. Neste contexto evolutivo, Esparta trilhou um caminho diferente do da maioria das cidades-estado, distanciando-se essencialmente de Atenas (Ferreira, sd) e do humanismo que aí se havia consolidado.

Isto não significa um abandono das preocupações morais, nem do seu alheamento na educação. O que aconteceu foi que, pelo facto de que uma “aristocracia conquistadora, proprietária e militar se recusasse a exercer outra atividade que não fosse a das armas” (Gal, 1993, p.34), se tornou inevitável “uma política pedagógica estadista e totalitária” (Zuluaga, 1972, p.84). Nessa política, tudo deve ser sacrificado em prol do interesse da comunidade, do patriotismo, da dedicação ao Estado, pelo que o sacrifício supremo, a morte, não está excluído (Marrou, 1948).

Num contexto em que os direitos civis estão ligados à qualidade do guerreiro (Jaeger, 2003), a educação só pode ser para a guerra:

Esparta é um caso paradigmático de empenho na preparação do jovem para a guerra. Essa pólis era uma máquina de combate: vivia para ele e em função dele. Verdadeira cidade-quartel, as suas instituições haviam sido pensadas e dispostas para que os cidadãos estivessem sempre preparados e prontos a entrarem em combate. O tipo de educação instituído tinha o nome técnico de *agogê*. Organizada em função das necessidades da pólis, toda ela estava nas mãos do estado.

Ferreira, sd, p.5.

Como diz Marrou (1948), a educação do espartano é a de um soldado capaz dos mais altos sacrifícios pela pátria, pelo que a disciplina obediente passou a ser tida como um ideal (Jaeger, 2003). Dele decorriam o endurecimento do corpo e a modelação da vontade para cumprir, sem questionar, a lei; para enfrentar, com coragem e valentia, qualquer adversidade e perigo; para aceitar, sem hesitar, qualquer obrigação ou ordem; para suportar, sem queixume, o sofrimento e o sacrifício.

Sem descuidar, naturalmente, a preparação física, percebe-se a primazia da preparação moral, que se traduzirá no carácter, cujo cerne é a aceitação de valores coletivos do Estado, com a anulação do indivíduo, da renúncia à vida particular e a entrega total à comunidade/pátria (Gal, 1993). Esta é, diz Zuluaga (1972, p.87), “a única norma do bem e da justiça que, por sua vez, se identificam”:

bom e justo é todo aquele que contribui – de modo imediato – para o engrandecimento de Esparta (...) que cultivava um estilo disciplinar e comunitário. O indivíduo devia estar sempre integrado com os outros e controlado por eles. «Licurgo acostumou os cidadãos a não

quererem viver sozinhos». Esta convivência realizava-se num clima duro, de austeridade e ascetismo. Menosprezavam os bens da civilização e o que supunham trazer gozo e alívio para o homem. Pelo contrário, procurava-se desenvolver no jovem, por todos os meios, a resistência ao sofrimento. Mal vestido, com os pés descalços, mal alimentado, porém pode roubar para comer. O espírito combativo é estimulado por meio de brigas brutais entre diversos bandos.

Zuluaga, 1972, p. 87.

Na moral espartana, a obediência, destacada como virtude, tanto do homem que estivesse ao serviço do Estado como de qualquer outro (Zuluaga, 1972), constitui um ideal de perfeição muito diferente da *areté* preconizada por Homero: não é a honra individual conducente à heroicidade que se persegue, mas, sim, o bem coletivo/pátrio que se ama incondicionalmente. O herói espartano é submetido aos interesses do Estado, a sua perfeição espiritual entronca nas capacidades militares (Marrou, 1948; Zuluaga, 1972).

Foi esse modelo de herói que levou Esparta a ocupar-se da educação das raparigas, que se assemelhou à dos rapazes, estimulando o mesmo vigor e resistência de espírito e de corpo. Deviam aprender a ser mulheres fortes capazes de dar à luz filhos saudáveis, bem como de abdicar deles e dos maridos em prol da pátria (Gal, 1993). Com este fim, Licurgo estabeleceu, entre outras medidas, que as raparigas se exercitassem “na corrida, na luta, a lançar o disco e o dardo” (Gomes, 1982, p.38).

Como a educação espartana fazia a apologia do interesse da pólis como norma do bem, defendendo que o ato justo é o que favorece o seu engrandecimento, as relações com os outros estados, orientadas por este princípio, conduziam, amiúde, “ao uso da astúcia e da fraude”, sendo os jovens treinados para “a dissimulação, a mentira e o roubo” (Ferreira, sd, p.7), as quais, como atividades propedêuticas para a guerra, lhe conferiam dignidade.

Podemos concluir que o homem espartano não tem a prerrogativa “de pensar na imortalidade da sua alma ou na sua vida futura. Esta pedagogia utilitária” só lhe permite ansiar por um fim encerrado nos limites da sua pólis sendo, também, esta encarregada de honrar a sua memória (Zuluaga, 1972, p.88). Por outro lado, aquele que não corresponde aos apelos do Estado e falha quanto aos seus deveres de cidadão, experimenta a desonra, vendo-se condenado a uma vida errante (Galino, 1982).

Devemos à Grécia antiga, com principal destaque para Atenas, “a nossa inspiração literária, artística, filosófica e a ciência que aí nasceu na sua forma teórica, mas também a sua educação superior que deixará as suas marcas” (Gal, 1993, p.33) sendo, por isso, o seu legado aquele que mais influenciou a nossa cultura. A pólis, criada em sentido democrático, pretendeu, principalmente, a formação do homem livre, com uma personalidade original e criadora, enfatizando a dimensão estética e intelectual de cada indivíduo” (Zuluaga, 1972, p.84). Foi a educação ateniense que levou os cidadãos a um alto nível intelectual, dotando-os de interesse pelas questões políticas e pelas grandes obras que eram representadas no teatro, aquando das festas religiosas (Gal, 1993).

Não obstante a escravatura (também ela importante na educação ateniense, já que foi o fruto do seu trabalho que permitiu aos cidadãos disporem de tempo para se dedicarem à política e à cultura), devemos enaltecer este legado que alicerçou na formação o desenvolvimento da personalidade e das suas virtudes, numa vertente verdadeiramente humanista (Gal, 1993). O homem educado é, em Atenas, aquele que, pela sua liberdade, conquistou uma evolução coerente de todas as suas virtualidades, questionando o que vale ou não a pena realizar, o que é o bem e o prazer, não descurando a importância da razão que, na procura da verdade, pode orientar o comportamento do homem rumo à virtude (Alte da Veiga, 2009).

Neste cenário “Sócrates e Platão estabelecem as bases da ética, através das ideias de bem e de virtude” (Russ, 1997, p. 39). Deles falaremos mais adiante; de seguida, detemo-nos nos sofistas.

A designação “sofista” ganhou uma carga pejorativa, sendo que a abordagem pedagógica com esta denominação é, genericamente, entendida como desonesta e interesseira, destinada a defender, a partir de uma eloquência preparada, ambiciosa e sem substância moral, qualquer posição. Todavia, reavaliações recentes desta abordagem apresentam os múltiplos dotes dos principais mestres sofistas: “criadores da crítica textual”, além de estarem na génese das “actuais convenções de pedagogia sistemática, de análise hermenêutica e gramatical e de citação textual” (Steiner, 2011, p.25-26). De facto, o ensino sofístico incidia sobre as técnicas de bem comunicar, dando forma a um modelo educativo que já não era alicerçado na coragem e no dever clássicos, mas sim numa nova relação do homem com mundo e a política (Delruelle, 2009).

Esses mestres itinerantes, oriundos de todas as partes da Grécia, andavam de cidade em cidade ensinando a arte de bem falar e persuadir. Aureolados de celebridade e rodeados de alguns discípulos, faziam conferências e ensinavam mediante remuneração, ou seja, faziam da sabedoria a sua profissão (Jaeger, 1995).

Em Atenas encontraram um contexto especialmente favorável (Rocha Pereira, 1980) para tanto, pois “dos meados do século V a.C. até aos finais do século IV a.C., esta cidade era o centro da cultura grega. A ordem democrática tornava possível a participação dos cidadãos na vida política e conferia alto valor aos dotes oratórios que permitem obter êxito” (Abbagnano, 1981, p.83). Ora, os sofistas ofereciam os instrumentos que eram requeridos na preparação dos futuros dirigentes (Pinto 2000), preenchendo “uma necessidade da democracia ateniense, onde o espírito de competição política e judiciária exigia uma preparação intelectual cada vez mais completa” (Rocha Pereira, 1980, p.378).

O seu sucesso resultou precisamente do facto de ensinarem a arte de conquistar o poder (Vial & Mialaret, sd), decisiva num líder, pelo que este teria de passar por “uma preparação especial em particular sobre o uso da retórica e da palavra, como ferramentas de persuasão, a fim de ser capaz de triunfar na assembleia” (Cuesta, 2001, p.20). A dialética que ensinavam visava o triunfo da tese que se defende, mesmo que isso implicasse “fazer prevalecer a causa pior sobre a melhor” (Rocha Pereira, 1980, p.382).

Frequentavam, portanto, as suas aulas, aqueles que queriam desempenhar um papel “na coisa pública” (Galino, 1982, p.151), que tinham pretensões a ser políticos e que precisavam de desenvolver capacidades retóricas ou oratórias. De tal modo esta ligação se estabeleceu que o político passou a ser denominado como retórico ou orador (Galino, 1982). Podemos ir mais longe e dizer que surgiu aqui a aprendizagem da política como profissão, coadunando-se a sua génese com as ambições dos aristocratas (Vial & Mialaret, sd). Os jovens oriundos das famílias abastadas estavam ávidos de aprender, mas o que os mobilizava era isso mesmo, não o amor ao saber (Pinto 2000).

Atentemos, no entanto, no significado de sofista, que vai noutro sentido: inicialmente, queria dizer sábio; “empregava-se para indicar os Sete Sábios, Pitágoras e quantos se assinalaram por qualquer atividade teórica ou prática” (Abbagnano, 1981, p.83). Porém, no período a que nos reportamos “o ensino sofisticado abandonou a actividade teórica em favor da actividade prática” (Abbagnano, 1981, p.83), pragmática, dissociando-se, em termos gnosiológicos, da preocupação com a verdade. A acentuação desta

vertente conduziu à expansão da ideia de que a verdade não existe ou, se existe, não é cognoscível, numa aproximação ao que hoje designamos por perspectivas relativistas e céticas (Maestre, 2009).

De facto, quando Protágoras afirma que “o homem é a medida de todas as coisas” patenteia a convicção de que não existe “uma verdade absoluta e válida para todos, sendo que a “verdade” é a experiência individual de cada homem, ou seja, o conjunto de fenómenos e das coisas que se manifestam a cada um” (Severino, 1986, p.70). Se cada homem ou cada comunidade aparece como “medida” da verdade, saliente-se que ela “coincidirá, em maior ou menor grau, com o que, em cada situação, se apresente como o melhor, entenda-se o mais útil” (Pinto, 2000, p.111).

A máxima deste sofista pode, pois, ser erigida como “postulado fundamental do ensino sofístico” (Abbagnano, 1981, p.86) e uma vez que não há verdade, tudo é defensável e ensinável, situando-se, assim, as preocupações pedagógicas à margem da ciência e da ética, na aquisição de técnicas da linguagem relativas à eloquência persuasiva e, por isso, os sofistas exercitavam uma retórica que se consubstanciava em defender, de forma aguerrida e com a mesma firmeza, uma tese e a sua contrária (Maestre, 2009).

Transpostos para o plano axiológico, estes pressupostos relativizam os valores e, consequentemente, a ética, o que se percebe claramente quer em Protágoras quer em Górgias, que defenderam múltiplas formas da virtude. O primeiro apresentou um pluralismo moral assente no reconhecimento das convenções sociais como fonte das normas éticas e o segundo, negando a existência das normas éticas, entendia que os deveres relevam da condição das pessoas de modo que aquilo que em certos casos é vil noutros pode ser honesto, logo nenhum mestre deve ter a pretensão de ensinar normas gerais para o exercício da virtude. Defendeu, destarte, uma moral da ocasião dependente apenas das circunstâncias (Galino, 1982).

Podemos concluir que subjacente à pedagogia sofística se situa uma ética relativista, sendo a sua preocupação a de levar os jovens a defender quaisquer teses, por mais infundadas e malévolas que fossem, como afirmou Rocha Pereira (1980, p.383) se “tudo era relativamente válido, nada impedia que a causa pior superasse a melhor”.

Embora seja difícil caracterizar o movimento sofístico, e não obstante as críticas a que esteve sujeito, pelo exposto verificamos a sua contribuição para que o pensamento deixe de incidir sobre o cosmos passando a assumir uma vertente antropológica, sendo esta a sua marca fundamental (Rocha Pereira, 1980).

Passamos às propostas educativas de Sócrates e de Platão, começando por notar que nos concentramos naquilo que as aproxima. Assim, devemos dizer que elas se pautam pela defesa do verdadeiro saber e da dimensão racional como fonte do conhecimento, isto em detrimento da experiência sensível, que apenas proporciona opiniões vãs e saberes sujeitos às flutuações das circunstâncias. A questão ética é, indiscutivelmente, a sua maior preocupação e deve ser vista nesta dupla abordagem.

Sócrates viveu possivelmente entre 469-399 a.C. e, tal como refere Jaeger (1995, p.512), “é o mais espantoso fenómeno pedagógico da história do ocidente”, traduzido no desejo de encaminhar os jovens atenienses para a justiça e a prática da virtude (Quintana Cabanas, 1995). Dedicou a sua vida ao estudo dos valores da verdade e do bem, e por eles morreu, tendo consolidado um modo humanista de pensar que se tornou numa das características mais marcantes da nossa civilização (Quintana Cabanas, 1995). Dessa forma denunciou o hiato entre o *filo-sophós*, que procura a sabedoria, e o *filodoxo*, aquele que se interessa apenas pela opinião que degenera em pretensa verdade (Maestre, 2009).

Mas o caminho intelectual de Sócrates não seria o mesmo se não se tivesse cruzado com os Sofistas, dos quais se distanciou de modo radical, pois considerava que eles conduziam o homem, erradamente, a esse pseudo-saber, alimentando a ignorância (Jaspers, 2003). Contra eles almejou orientar os jovens no sentido de pensarem com base na razão (Gomes, 1982), uma vez que só ela pode proporcionar o verdadeiro conhecimento, nomeadamente dos conceitos morais, orientador das ações humanas no sentido da reta conduta.

Sócrates reconhecia ter uma missão sobretudo de carácter educacional que incidia na alma, parte divina do homem, concretizada no conhecimento dos valores já mencionados (Jaeger, 1995). A sua escola era a *ágora* onde passeava entre gente humilde, aristocratas e comerciantes, conversando e tomando como ponto de partida as questões da vida quotidiana (Brun, 1963):

ao andar pelas ruas, não tenho outra finalidade senão a de vos persuadir, jovens e velhos, de que importa não darmos a primazia ao corpo e às riquezas e ocuparmo-nos de tais coisas com o mesmo ardor que devemos no aperfeiçoamento da alma. Repito-vos; não são as riquezas que dão a virtude, mas é da virtude que provêm as riquezas e tudo o que é lucrativo quer para os particulares, quer para o Estado.

Platão, sd, p.32

E se a alma é imortal, como era sua convicção, no percurso para a eternidade nada resta a não ser a educação, é por isso que a alma carece de cuidado (Marz, 1987). O seu equilíbrio, *eudaimonia*, apoia-se na intuição de retidão moral, de justiça para com os outros e para com o próprio (Steiner, 2011). Por isso, intentava suscitar na juventude ateniense a fé na justiça e a prática das virtudes alicerçadas no conhecimento de princípios morais absolutos (Quintana Cabanas, 1995, 2005). Nesta medida, segundo Hessen (1944, p.22), Sócrates pode ser encarado como o primeiro grande intelectual a bater-se pela fundamentação da educação na “objectividade e absoluteidade” dos valores éticos.

A máxima “só sei que nada sei”, ilustra o ponto de partida para o conhecimento num quadro “em que a verdade não é mais do que a verdade da crítica e da rejeição de tudo aquilo que se vai descobrindo como destituído de verdade” (Severino, 1986, p.74).

Estamos perante uma pedagogia que traça um percurso que se eleva de uma consciência particular a uma consciência geral devendo, para tanto, cada homem despojar-se das suas peculiaridades para se centrar no comum. Sendo assim, os conceitos morais pressupõem-se universais e objetivos e essa é a preocupação de Sócrates: elevar o homem até ao conhecimento racional desses conceitos, posição que não se coaduna com o relativismo e subjetivismo dos sofistas (Gomes, 1982), que se transfigura em relativismo axiológico e ético.

Na tarefa pedagógica de elevar o homem a esses conceitos, Sócrates começa por contestar as “verdades” instituídas, que afirma decorrem do falso conhecimento. Para tal, o sujeito tem de passar por um processo catártico de libertação dessas “verdades”, que se aproxima da purificação espiritual, o qual requer uma dupla atitude: assumir a própria ignorância e ter autocrítica e autodomínio. O processo que desencadeia a “procura do verdadeiro saber, que se reconhece não possuir” (Severino, 1986, p.74), traduz confiança na razão, na capacidade do homem para encontrar “o verdadeiro, o bem, a razão” (Jaspers, 2003, p.25).

Para Sócrates, o intuito principal da educação só pode ser, portanto, “a formação moral do homem, fundamentando-se esta no conhecimento e na prática das virtudes” (Giles, 1987, p.65). É, efetivamente, o conhecimento das virtudes, que se materializam no bem, que leva à sua prática (Porée, 2012), de modo que o sábio é necessariamente virtuoso pois “toda a má acção é devida à ignorância” (Cornford, 1986, p.29). Ou seja, o conhecimento traduz-se sempre na virtude: por exemplo, quem conhecer a justiça será

justo, e aquele que se tornar “num homem justo, tornar-se-á simultaneamente um cidadão justo” (Jaspers, 2003, p.21).

Assim, a ciência e a virtude estão associadas e quando esta união falha, o homem, porque é incapaz de discernir sobre o que deve fazer, deixa-se conduzir pelas paixões, tornando-se vulnerável ao mal (Porée, 2012). Esta convicção de que a ignorância é fonte da prática do mal, da infelicidade e da injustiça (Delruelle, 2009) era, de resto, amplamente defendida pelos gregos, dando Sócrates amplo eco dela. Assim, a ligação “com o poder, o dinheiro ou as honrarias (...) a falta de moral, não consiste na vontade má mas num desregramento do saber” (Delruelle, 2009, p.44).

Por isso, segundo Quintana Cabana (1995), um dos aspetos mais importantes da ética socrática é o seu *intelectualismo moral* pois o sábio, aquele que conhece o reto, agirá sempre com retidão (Copleston, 1984b). Na *Apologia*, este aspeto encontra-se bem vincado, explicando o filósofo que apenas quis uma ocupação que concedesse o maior dos serviços aos atenienses: convencê-los de que a tarefa primordial de cada homem deveria ser o seu aperfeiçoamento intelectual e moral (Platão, sd).

Esta declaração permite afirmar que a ética se constitui como prioritária nas preocupações pedagógicas socráticas.

Na mesma linha se situou Platão que viveu entre 428 a.C. e 347 a.C (Abbagnano, 1981), tendo fundado a sua escola em 387 a.C. (Bonnard, 1980, p.526), “à saída de Atenas nos jardins do herói Academos”, circunstância que lhe facultou o nome de Academia (Rocha Pereira, 1980, p.419). Este discípulo de Sócrates enveredou pela Metafísica, sendo o núcleo central da sua Filosofia a Teoria das Ideias, que constitui sobretudo uma teoria dos valores (Hessen, 1944). Nessa teoria, que incide no “fundamento da ciência, da virtude e da felicidade, e também da educação” (Gervilla, 1989, p.192), ocupa um lugar superior a ideia de Bem que, para além de representar a autêntica realidade, constitui a única realidade valiosa e, portanto, o alicerce dos valores e da lei moral (Cuesta, 2001).

Não obstante o seu mestre ter já dissertado, de modo substancial, sobre questões pedagógicas, Platão “pode ser considerado o primeiro autor a formular uma Filosofia da Educação” (Oliveira, 1997, p.98). Efetivamente a educação e a formação da juventude, foi a sua axial preocupação, pois considerava que o grande crime de Atenas, e das res-

tantes cidades, tinha sido negligenciá-la, devendo ser o Estado a assumi-la, em particular a que se destinasse aos guardiões que no futuro velariam pela cidade (Koyré, 1979).

Defendia, em concreto, que a educação, sendo em si mesma formação moral, deveria concentrar-se na virtude, formando cidadãos perfeitos, capazes de governar e serem governados segundo a reta justiça (Quintana Cabanas, 1995). De modo mais substancial, o aperfeiçoamento humano, por via da educação, apresenta-se a Platão como um modo de purificação da alma, de libertação do corpo (Galino, 1982), dado que, tal como anuncia no *Ménon*, não basta um processo de abstração do mundo da aparência, para se adquirir o conhecimento moral, sendo que este só “se consegue com o esforço da própria alma, através da Reminiscência” (Cornford, 1986, p.34).

Recusa a subjetividade das opiniões, defendendo que só o que é universal pode estar na base da ciência. Por isso, na sua obra *A República*, afirma que “a educação não é o que muitos pensam que ela que é. Dizem eles que arranjam a introduzir ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista em olhos cegos” (Platão, 1980, 518c) para, a seguir, defender que a educação se prende com uma faculdade da alma que tem a capacidade “de se desviar das coisas que se alteram, até ser capaz de suportar a contemplação do Ser e da parte mais brilhante do Ser” (Platão, 1980, 518d), à qual dá o nome de Bem.

Assim, a educação, tal como toda a Filosofia, encaminha-se rumo ao conhecimento do Mundo das Ideias (Gervilla, 1989), o que significa levar os homens a reorientar a visão para o que perdura, ascendendo a um nível superior e ao desprendimento das opiniões. Por isso, declara que devemos “forçar os habitantes mais bem dotados a voltar-se para a ciência (...) a ver o Bem e a empreender aquela ascensão” (Platão, 1980, 519d), no sentido da contemplação das essências, deixando as aparências.

Se, segundo Platão, a educação visa o conhecimento e a prática do Bem, liga-se de modo indelével à ética (Oliveira, 1997) na medida em que se constitui como via para a salvação do homem e da sociedade para chegar à ideia absoluta de Bem, mas também de Justiça, e de atuar de acordo com elas. Esta ideia fica clara na analogia entre a alma e a cidade: a alma tem razão, coração e apetites, que “correspondem na cidade respectivamente ao filósofo-rei, aos guardiões e aos artesãos” (Barros Oliveira, 1997, p. 99):

A virtude da razão é a sabedoria, a virtude do coração é a coragem, e a virtude dos apetites é a temperança. A justiça é o acordo perfeito, a harmonia hierárquica das três, su-

bordinando-se os apetites ao coração, e o coração à razão (...). Sustenta a ideia de que a educação é própria dos homens, só eles são educáveis, uma vez que os deuses não precisam dela, sendo que a incapacidade dos irracionais não permite a sua educabilidade, pretendendo o conhecimento e a prática do Bem da verdade e da virtude.

Barros Oliveira, 1997, p. 99.

Em particular, a educação superior só se atinge pela Filosofia, que permite o desprendimento do sensível, das opiniões subjetivas – da *doxa* – que apenas proporcionam aparências, ou seja, ignorância. É necessário, portanto, conduzir os jovens na busca racional e ascética do saber, através de disciplina mental e do pensamento abstrato, nas palavras de Platão (1980, 394d): “por onde a razão, como uma brisa nos levar, é por aí que devemos ir”.

Para concretizar tal propósito, a tônica metodológica é posta no diálogo facilitador da reflexão e no percurso dialético, simbolicamente ilustrado no *Livro VII* de *A República*, dedicado à educação. Pela saída do prisioneiro da caverna e a subida gradual até ao Sol (metaforicamente significando o verdadeiro conhecimento), a alma dialoga consigo mesma e, por via puramente da razão, atinge o verdadeiro conhecimento. Nesse texto Platão apresenta o processo segundo o qual o filósofo atinge o saber, simbolizado por um caminho “rude e íngreme” (Platão, 1980, 516a) que o prisioneiro libertado da caverna e, portanto, da ignorância, terá de percorrer.

A sua metodologia, sem descuidar a formação do corpo e do carácter, é centrada na fábula moral (Koyré, 1979), mas entendia que nem todos os textos serviam: propôs que se expurgassem os que não apresentassem aos jovens modelos de virtude, de coragem e de honra, como aqueles que incluíam deuses que mentem, que combatem, que cometem fraude, que se envolvem na concupiscência. De facto, a conduta moral é difícil de alcançar, pelo que o exemplo é crucial. Na sua obra *Leis*, Platão diz que o mais importante na educação não assenta em avisos e normas, mas no facto de essas advertências serem os princípios que norteiam e se evidenciam no nosso próprio comportamento (Quintana Cabanas, 1995). Também no *Ménon* afirma que a virtude não se ensina, somente se aprende, coadjuvada pelo bom exemplo (Maestre, 2009).

Saliente-se que, em Platão, a educação está em consonância com a função que os homens desempenham na cidade: para os carpinteiros, agricultores, comerciantes, etc., ou seja, para as classes consideradas inferiores, não determina uma educação especial; a sua preocupação está ligada à educação dos guardiães e políticos (Gervilla, 1989). Estes

devem administrar e governar com base no conhecimento das essências, em particular da essência do Bem, sendo, portanto, uma educação marcadamente ética, recaindo no percurso dialético assim como na contemplação (Oliveira, 1997). No seu projeto político será o filósofo a deter o poder, pois recebeu uma formação como homem prático, lúcido, capaz de analisar as circunstâncias, como estrategista especializado que alcançará uma ação social solidamente preparada. Não será um técnico da governação, “mas é filósofo, dada a sua preocupação obstinada pelo universal” (Jeannière, 1996, p.120).

Nesta perspectiva, a tarefa do filósofo, aquele que procura alcançar a sabedoria, “a verdadeira ciência das coisas, consiste em descobrir a essência ideal imutável e eterna da realidade, que o véu das aparências sensíveis oculta ao homem comum” (Ruggiero, 1965, p.56 e 57). Essa conquista é apenas possível pela via racional de desprendimento progressivo dos dados dos sentidos, sendo o esforço para atingir a ciência uma abnegação face a tudo o que seja corpóreo, concentrando-se apenas na sua própria razão. Nesta missão, o filósofo, renunciando à vida terrena para ter a possibilidade de contemplar as ideias, eleva-se a uma vida mais digna, mais consentânea com aquilo que de melhor existe na sua própria natureza (Ruggiero, 1965).

A finalidade educativa em Platão será, em suma, proporcionar aos homens uma vida feliz e justa, uma vida superior, levá-los a aspirar ao inteligível, tendo a capacidade de não ceder ao fascínio do sensível, pois que “a felicidade é da ordem do conhecimento” (Jeannière, 1996, p.131). E, de modo muito concreto, pretendeu formar os futuros governantes esclarecidos da cidade ideal (*Callipolis*) erigida segundo os ideais de Perfeição e de Justiça.

Com base no acima dito, salientamos a forte ligação que tanto Sócrates como Platão fizeram da educação à ética. A principal marca do primeiro é o destaque que deu à consubstanciação da virtude no conhecimento intelectual dos conceitos morais, postura contrária à dos sofistas (Heinemann, 1979), enquanto a do segundo é a relevância da Filosofia na construção da cidade virtuosa e justa, o que se consegue através da preparação ascética dos futuros governantes, que os afastaria do mundo da opinião e os faria alcançar as essências, em particular a do Bem. Ambos iriam influenciar Aristóteles que, não obstante, criou uma nova leitura dessa ligação.

Aristóteles, tendo sido discípulo de Platão, acabou por se distanciar dele pois pretendia transitar do mundo das ideias para, como diz Hessen (1944, p.23), o “cosmos das formas”. Valorizando o mundo concreto, defende que as ideias e, por conseguinte, “a ideia de Bem, passam a estar como que ancoradas nas coisas e na própria realidade” (Hessen, 1944, p.23). Sendo assim, “não trocou o mundo das ideias por um mundo contingente” (Alte da Veiga, 2009, p.75), pois entendia que o espírito humano é capaz de captar o que existe de universal nos seres individuais.

No seu percurso filosófico e académico, afastou-se de muitos pontos que considerou débeis na filosofia platónica, buscando a verdade, afirmou que entre a amizade ao mestre, que não negava, e a verdade, sentiu-se compelido a optar pela segunda (Galino, 1982).

Efetivamente, a escola que fundou, o *Liceu*, cujo nome advém de se situar “próximo do templo de Apolo *Likeios*” (Galino, 1982, p.202), instalada “em várias casas, construídas num grande parque plantado de belas árvores” (Bonnard, 1980, p.565), constituiu-se um “centro de investigação” onde a preparação para a vida filosófica era consubstanciada em diversas disciplinas, tais como matemática, lógica, biologia, física, astronomia (Delruelle, 2009, p.69). Dando preferência à vertente científica, tornou-se um centro pedagógico de referência (Gomes, 1982), podendo considerar-se precursora das universidades medievais (Galino, 1982).

O ensino era dividido em duas partes: de manhã as aulas destinavam-se aos discípulos mais adiantados, nelas eram discutidas questões da lógica e da metafísica; de tarde assumiam o carácter de conferências ou cursos exotéricos (comuns, triviais) destinados a um público mais geral e que incidiam em temas de retórica, de literatura ou de política. Esta distinção resultava apenas da dificuldade dos assuntos, não havendo qualquer “doutrina secreta” ou tendência mística reservada aos “discípulos mais íntimos” (Bonnard, 1980, p.565). Pelo facto de Aristóteles expor as suas ideias enquanto passeava com os discípulos, ficaram conhecidos como os “peripatéticos” (*peripatètikoi*), palavra que significa “local de passeio” (Cresson, 1981, p.12).

Em oposição ao idealismo platónico, Aristóteles defendia a compreensão do mundo através da sua realidade concreta, considerando viável a possibilidade de alcançar a Verdade e o Bem no seio do mundo das opiniões comuns. No seu entender a *polis*, democrática, não poderia ser vista como uma *caverna escura*, mas somente como um espaço em que reina a contingência e a indeterminação, pelo que necessita de um contexto

moral coeso. Além disso, Aristóteles argumentava, ao contrário do seu mestre, que o filósofo não tem vocação para dirigir a cidade, mas sim para dirigir as investigações segundo os princípios éticos que lhe são inerentes, sendo o *Liceu* o local adequado para a concretização de tal tarefa (Delruelle, 2009, p.70).

Esta dupla dissensão é bem visível no quadro de Rafael *A Escola de Atenas*, em que Platão é representado a apontar para o céu, sugerindo a importância fulcral do mundo superior (Mundo das Ideias) enquanto Aristóteles é representado a apontar para a terra, insinuando a importância do mundo das coisas concretas. De qualquer maneira, ambos têm a preocupação de “definir, na realidade que se nos apresenta em toda a sua diversidade, o que é permanente e universal: o *Eidos* (Forma, Ideia) do real” (Delruelle, 2009, p.71). Mais, Aristóteles segue Platão ao afirmar que a razão deve procurar o necessário e o inteligível, situando-se o seu afastamento no facto de considerar que é neste mundo, e não num superior, que os encontramos (Delruelle, 2009).

Ou seja, se Platão considerou a necessidade de um afastamento do sensível, que se caracteriza pela desordem e confusão, para que a razão possa operar o percurso ascético até ao *Eidos*, Aristóteles defendeu a valorização da experiência sensível, reconhecendo que é nela que se consegue alcançar a essência das coisas. Regista que “a essência de uma coisa é a sua invariância, o que ela é naturalmente”, sucedendo que “o *Eidos* já não goza do estatuto de ideia transcendente que seria necessário recordar de modo quase místico, mas sim da forma própria progressivamente isolada pelo nosso intelecto a partir da observação da realidade sensível” (Delruelle, 2009, p.71).

Apesar de, como salientámos, para Aristóteles o verdadeiro conhecimento não ter origem num mundo transcendente nem se apoiar em essências pertencentes a um mundo superior, não deixa de o valorizar, reconhecendo que o objeto da ciência é, não o particular, mas o geral, que existe nas próprias coisas. Convida-nos, pois, a uma fixação na experiência:

Aquilo que esta nos revela é perfeitamente claro. O que existe é uma multiplicidade de indivíduos, nada mais do que indivíduos. Uns são inertes, outros são vivos; estes reproduzem-se e dão origem a extensas linhagens (...) é o homem particular que engendra o homem particular, o ser substancial é o ser individual. Não é possível pretender procurá-lo algures.

Cresson, 1981, p. 20.

Como podemos, então, extrair o universal dos dados que a experiência nos apresenta? Diferentemente de Platão, que considerava a essência de uma coisa num mundo

suprassensível, encontra em cada ser individual a essência, que não é mais do que aquilo que é comum a todos os seres da mesma espécie, e que conseguimos obter pela abstração, que separa o que é essencial do que é accidental. A ideia, entendida como algo de imutável, plasmada na filosofia platônica, não é mais do que o universal que, em Aristóteles, se extrai da realidade empiricamente captada, e que reúne as características fundamentais (essenciais) de algo, em detrimento das características accidentais (aquelas que não são necessárias para que uma coisa seja o que é).

Este filósofo afirma, portanto, nada existir fora dos indivíduos e, sendo estes infinitos, só podemos conhecê-los na medida em que possuem qualquer atributo universal (Cresson, 1981, p.58), resultando a ciência como o conhecimento do universal. Mais uma vez vemos aqui uma ligação a Platão, pela defesa do ideal da sabedoria, direcionada agora para a ciência, que é encarada pelos dois como:

conhecimento verdadeiro e certo, cuja estabilidade deve opor-se às flutuações da experiência imediata e das opiniões, ou, o que vem a dar no mesmo, como o conhecimento racional do necessário, cuja perfeita clareza deve ultrapassar as constatações contingentes e demonstrar o porquê das coisas.

Châtelet, 1978, p. 123.

Se Aristóteles valoriza o papel da razão na busca do universal, em relação à ética, que não pode estar dissociada de uma verdadeira formação pedagógica e filosófica, segue igualmente os passos do mestre quando refere que o encaminhamento do homem em direção ao Bem, “a felicidade individual ou a justiça política” (Delruelle, 2009, p.72) só pode conseguir-se também pela razão. Contudo, distancia-se dele quando declara que não é apenas o filósofo que tem a capacidade de atingir esse valor supremo, assim como no âmbito da política não são apenas os que se dedicam à Filosofia que conseguem orientar-se por ele. Na *Ética a Nicômaco*, obra em que expõe a sua concepção moral e ética, “defende que qualquer homem pode alcançar o bem, na medida em que possui muito simplesmente o dom da palavra (*logos*) e vive em comunidade (*polis*) com os outros homens” (Delruelle, 2009, p.73).

Neste mesmo livro reconhece que, não nascendo conosco nenhuma das excelências éticas, a formação ética, do carácter, requer experiência e tempo, resultando sobretudo de um processo de habituação.

Para Aristóteles é à política que corresponde determinar o maior bem, a felicidade, daqui decorrendo toda a ética, por isso a política é a maior e a principal de todas as

ciências pois determina quais as ciências a desenvolver em cada cidade, com o fim de concorrer para o bem humano. Assim, é esta ciência que condiciona a educação e a ética, pelo que o seu ensino teria de integrar as virtudes sociais, com primazia para a justiça (Galino, 1982).

Defende Aristóteles, na sua obra *Política*, que pela importância de que a educação se reveste deve ser una e idêntica para todos, constituindo uma das preocupações fundamentais do legislador. E cabe ao Estado uma formação comum pois quando esta é descuidada o Estado ressent-se, logo é assunto que requer uma vigilância pública, não podendo ficar ao cuidado do particular. Isto não significa negar a função dos pais na formação moral dos seus filhos, no seu encaminhar rumo à virtude (Quintana Cabanas, 1995).

Em ambas os contextos, mas sobretudo no primeiro, a primazia é dada às virtudes que se prendem com bons hábitos intelectuais, que para Aristóteles se apresentam como disposições corretas e possibilitadoras do conhecimento (Cuesta, 2001). Observa, nessa obra, ser preciso uma aprendizagem de todas as coisas que são fundamentais para preparar o espírito do homem livre, rumo aos atos e práticas da virtude. Também na *Ética a Nicómaco* afirma que o homem não pode saber o que é o bem de forma meramente teórica, poderá dar uma definição teórica do que é a virtude, e o filósofo faz isso na obra em causa, no entanto, “o bem ético, que é um bem prático, só se conhece praticando-o” (Maestre, 2009, p.240). Em suma, a educação moral faz-se não só por via intelectual com o ensinamento do Bem, mas também com uma habituação do educando na prática do Bem, podendo as tendências negativas ser corrigidas, adquirindo o homem, desta forma, uma segunda natureza, fruto de princípios culturais e morais (Quintana Cabanas, 1995).

Confirmamos, assim, que Aristóteles valoriza o conhecimento na sua ligação à educação, estando esta vinculada à dimensão axiológica, conduzindo a formação moral ao aperfeiçoamento, fim último a perseguir de modo a que o homem tenha a capacidade de suplantar as suas inclinações menos boas.

Como estamos a refletir e a analisar a educação, será pertinente evidenciar que, na Roma antiga, o homem educado é aquele que é capaz de um sentido prático, “austero,

epicurista e estoico, cultor da família, do ecletismo, do Direito e da Oratória” (Alte da Veiga, 2009, p.14). Para se compreender melhor esta afirmação devemos remontar ao período mais arcaico, anterior ao século II a.C. dado que, com a conquista da Macedônia, Grécia e Pérgamo, os latinos sofrem a influência helénica não podendo, portanto, falar-se de educação originalmente romana (Zuluaga, 1972). Será, então, de considerar três etapas nesta educação: a primeira, especificamente latina, que se situa no período entre a fundação de Roma até à conquista da Grécia; a segunda, de esplendor que, coincidente com o período do Império Romano, produz uma nova cultura de timbre grego e latino; a terceira, situada já a partir do século IV, que é marcada pela decadência no plano cultural e pedagógico (Zuluaga, 1972).

A etapa que mais interessa para o nosso tema é a primeira e materializa-se na educação da aristocracia rural, uma vez que a classe ligada à cultura romana é composta por proprietários que cultivam, eles próprios, as terras herdadas dos seus antepassados (Zuluaga, 1972). Trata-se de uma “educação que assenta na tradição, na reverência para com os mais velhos e para com os deuses (*pietas*), no valor do paradigma (histórias como as de Múcio Cévola, Horácio Cocles e outros)” (Rocha Pereira, 1984, p.184). A educação arcaica visava, pois, que os mais jovens se adaptassem ao campo e à pastorícia e desenvolvessem o gosto pelo trabalho duro, pela frugalidade e pela austeridade (Marrou, 1948; Zuluaga, 1972) ao mesmo tempo que adotavam uma atitude de veneração pelos costumes.

Este tipo de educação, que se prolongou por mais de quatro séculos (Gomes, 1982), tinha um cariz marcadamente religioso, o que se refletia nos princípios morais, pelo que Roma jamais admitiu o que considerava ser o imoralismo característico de Esparta. Embora a educação prescrevesse a defesa da pátria, os latinos consideravam que nem tudo podia ser permitido: “as leis da justiça, da moral e do direito” tinham de ser defendidas e respeitadas (Marrou, 1948, p.21).

Tratava-se de uma educação realizada no seio da família, instituição social de prestígio e organização, constituindo, para os romanos, o meio natural e adequado ao desenvolvimento e formação dos mais novos. Os educadores, por excelência, eram o pai e a mãe, exercendo o primeiro a suprema autoridade e conservando, inclusivamente, o direito de vida ou morte da sua prole; o seu poder era análogo ao que detinha um governante da cidade ou um chefe de um império (Zuluaga, 1972). O pai detinha, essencialmente, a orientação laboral dos filhos, pugnando pela obrigação coletiva de dedicação

ao Estado (Zuluaga, 1972). Assim, “o jovem romano integra-se no processo educativo a partir da vida diária, acompanhando o pai nos seus afazeres civis, pois o ideal imediato de todo o processo educativo *é formar o bom cidadão*, formar o homem que um dia pode servir a pátria” (Giles, 1987, p.67). Como refere Giles (1987, p.67), “é uma educação pela vida e para a vida”, sendo também nesta linha que as raparigas eram educadas e supervisionadas pela mãe, no sentido de aprenderem os deveres da vida doméstica.

Encontramos nesta educação arcaica, que se revela rígida, um ideal no respeitante à formação da consciência com base num conjunto de princípios como “a piedade, a honestidade e a austeridade” (Giles, 1987, p.67). Estes princípios traduzem o espírito de sacrifício, a capacidade de renúncia e a dedicação à comunidade e ao Estado, sendo que “o interesse do país deve ser a norma suprema do valor e da virtude” (Marrou, 1948, p.19). Neste cenário, aquele que nas circunstâncias problemáticas, com a sua coragem e sabedoria, tem a capacidade de salvar a pátria é o herói.

A segunda etapa foi estabelecida em função de transformações assinaláveis na educação derivadas, por um lado, da expansão do Império e, por outro, da influência da cultura grega. Importava, agora, defender valores universais que perspetivassem o homem como ser humano e que ultrapassassem os interesses locais e nacionais. Importava, na verdade, a “formação do carácter do educando, em sentido universal, cosmopolita, humanista” (Giles, 1987 p.68).

As vitórias militares favoreceram a integração de perceptores que, sendo escravos ou não, instruíram os filhos das famílias poderosas a partir da cultura helénica. Também, e tal como na Grécia, surgiam em Roma escolas de Retórica e de Filosofia encaradas com entusiasmo por alguns e com reserva por outros (Gomes, 1982).

Cícero, figura primordial no início desta etapa, foi o defensor por excelência da *humanitas* romana que envolveu uma dimensão literária, política e moral. Em termos morais, esta *humanitas*, apontava para um domínio das paixões, da tolerância face ao trabalho, acolhendo as virtudes de feição estoica (Quintana Cabanas, 1995). Importa aqui referir que o estoicismo entendia as paixões como não racionais devendo, por isso, o homem desembaraçar-se delas, pelo que a ética estoica é essencialmente um combate contra as afeições, uma tentativa de domínio e liberdade moral (Copleston, 1984b). Na sua obra *Do orador* Cícero, ao mesmo tempo que *esboça* a formação do orador, aponta um programa de educação e o aspeto moral que lhe deve estar ligado (Quintana Cabanas, 1995).

O protótipo do homem humanista é o orador, que deve ser perfeito em todos os sentidos, homem íntegro que conhece e pratica a virtude, o cidadão que zela pelo bem comum do Estado e está pronto a sacrificar-se por ele, caso precise.

Giles, 1987, p.68.

Defensor da formação moral do homem, este filósofo aprovava princípios tais como: a importância dos deveres morais; a supremacia da razão em detrimento dos apetites, observando que estes devem ser dominados por aquela; a defesa da procura da verdade como ideal do comportamento humano; a superação das tendências egoístas; a apologia da autocrítica, devendo o homem ser censor de si próprio; o desígnio crucial de evitar o mal como orientação absoluta do ser humano. Considerando que esta educação moral se inicia no seio da família, acentua que ela é o melhor legado que os pais podem deixar aos filhos (Quintana Cabanas, 1995).

Também Quintiliano, autor de *Instituição Oratória*, que Gomes diz ser “o melhor livro de pedagogia da antiguidade” (Gomes, 1982, p.183), teve um papel fundamental na educação, processo que, defendia, devia tornar o agir humano virtuoso, pelo que o educador, além de ter em atenção a individualidade do educando, tinha por obrigação “guiá-lo para o aperfeiçoamento moral, isto é, a virtude” (Giles, 1987, p.68). Não obstante ter-se notabilizado como mestre de Retórica, considerou que “o orador não é um profissional da palavra, mas o homem que atinge o mais alto grau de perfeição moral e de ilustração intelectual” (Gomes, 1982, p.183). A obra supracitada, além de regras de retórica, apresenta, entre outros temas, sugestões pedagógicas (livro I), qualidades do perceptor e métodos de ensino (livro II), “qualidades intelectuais e morais necessárias ao orador” (livro XII) (Gomes, 1982, p.184).

A patentear as suas preocupações éticas está a asserção de que, sendo a leitura e a escrita as matérias iniciais, quando as crianças já as dominassem, os textos deveriam ser direcionados para a sua formação moral. Na mesma linha, defende o ensino público em detrimento do ensino doméstico alegando, entre outros motivos de ordem moral, que o ensino comum permite “a camaradagem, sociabilidade, sentido da responsabilidade” (Gomes, 1982, p.185). Atendendo a que a vida humana é por excelência social, é ao Estado que incumbe zelar pela educação e formação dos cidadãos, no sentido de “formar o homem público, político e humanista” (Giles, 1987 p.68).

Para concluir a abordagem que fizemos à educação na Idade Antiga sublinhamos que os princípios que a guiaram se encontram intimamente ligados a valores considerados superiores, os valores éticos.

Em Homero são os heróis que aparecem como modelo das ações, devendo o homem segui-los no sentido da concretização dos seus ideais, sendo a nobreza entendida essencialmente como decorrente da formação ética do espírito. Em Platão e Sócrates a preocupação fundamental prende-se com o encaminhamento racional do homem para a verdade e, em última instância, para a apropriação da essência da Justiça e do Bem, para que a ação seja efetivamente ética, norteadada pelo conhecimento das verdadeiras essências, já que está subjacente o pressuposto de que a ignorância é a fonte de todos os males. Os Sofistas serão exceção: embora se tenham preocupado com a educação do homem, evidenciavam uma visão gnosiológica que apontava para a negação de noções universais o que iniciou um novo debate sobre as questões que referimos. Tendo sido os primeiros a levantar a questão da relatividade do conhecimento, e em consequência da relatividade ética, determinaram a investigação filosófica ulterior. Em Aristóteles constatamos a valorização da razão na construção do verdadeiro conhecimento, bem como na formação ética do homem, tal como nos filósofos antes citados, embora aponte aspectos divergentes relativamente ao seu mestre, Platão.

Ainda no que se refere à Grécia, o exemplo espartano, embora alvo de múltiplas reprovações, tem subjacente princípios morais que apontam para a convicção do dever primordial do homem para com a sociedade e o Estado.

Quanto à educação romana, no seu conjunto, assenta na ideia de *formar o bom cidadão*, formar o homem que um dia pode servir a pátria, no pressuposto de que as leis da justiça, da moral e do direito têm de ser protegidas e respeitadas, sendo ainda defendidos princípios que se prendem com a educação do carácter e com o aperfeiçoamento moral.

2.1.2. Educação e Ética na Idade Média

Desprezados durante séculos, estes mil anos de história das ideias, tantas vezes cobertos pelas brumas da ignorância, não constituem, de forma alguma, um tempo morto da reflexão.

Jacqueline Russ, 1997, p.57.

Sabendo que à cultura ocidental subjaz uma matriz judaico-cristã, abordaremos alguns dos princípios relativos à educação na Idade Média, dado que o Cristianismo supõe a apologia de valores que visam a transformação do homem desde o seu interior, no sentido do seu aperfeiçoamento (Zuluaga, 1972). Transformação que se estende a toda a civilização, não havendo lugar para diferenças, apresentando-se, assim, a cultura cristã, com características de universalidade (Zuluaga, 1972).

Tal como afirma Gal (1993, p.45), “a ideia de uma paternidade comum de Deus perante todos os homens, sem distinção, conduziria (...) à concepção de uma educação universal em que as diferenças sociais seriam eliminadas”. Assim, defendendo a filiação divina de toda a pessoa humana e a fraternidade ecuménica que congrega, a mensagem cristã libertou-a paulatinamente das ligações à cidade para lhe atribuir um valor sagrado que a colocava acima do estado e dos poderes sociais. A paternidade divina implica valores que não discriminam os seres humanos, sendo mulheres e escravos iguais ao homem livre e igualmente dignos de educação (Gal, 1993).

A moral evangélica supera a moral racional no sentido em que, apontando para a caridade, o perdão, a humildade, a pureza da intenção, alarga o campo ético e, conseqüentemente, o da educação, pois este não só se apoia nos recursos educativos naturais, mas também na ajuda da graça divina (Quintana Cabanas, 1995, p.311).

A essa educação subjaz, para além da formação religiosa, uma formação moral, sendo Cristo o paradigma de conduta a seguir, o que, longe de minorar a liberdade individual, permite uma liberdade superior a todas as outras, pois entronca na dimensão interior, sendo igualmente a via para a verdade. Jesus centra-se na formação religiosa e moral dos seus discípulos, ao mesmo tempo que se apresenta como modelo de conduta e como o veículo que conduz à verdade (Zuluaga, 1972). Adapta-se às pessoas e às circunstâncias, recorrendo ao discurso, diálogo e parábolas, pelo que estas, também usadas por educadores medievais, assumem uma dimensão simbólica pretendendo um chamamento rumo à perfeição.

Ligada a uma dimensão ética estão os princípios da *Didajé*, primeiro tratado de conteúdo religioso e moral, destinado ao ensino catequético que propõe uma reconversão na relação com Deus no sentido de construção de uma atitude de serviço ao outro, consubstanciada “na prática de grandes virtudes como a paz, a bondade e o amor” (Zuluaga, 1972, p.137). A mensagem cristã em termos pedagógicos exige um conhecimento constante do que é melhor e mais perfeito, devendo os pais formar os filhos não por intermédio de castigos, mas com a palavra mediadora.

Atendendo aos princípios supracitados, durante a Idade Média a educação dos cavaleiros assentou na defesa da honra, sendo enfatizada a sua formação moral e física. Mais importante do que a educação intelectual (sendo poucos os que aprendiam a ler e a escrever) interessava a formação ética no sentido de se alcançarem princípios de “caridade social e elevação de sentimentos” (Zuluaga, 1972, p.152). Devemos notar que no início deste período o projeto educacional era pouco ambicioso, consistindo na aprendizagem dos rudimentos de uma nova língua e de uma nova maneira de ser e de pensar (Lauand, 1998). Se este “aprender de aprendiz” não se traduziu em contribuições significativas no que se refere às disciplinas estudadas na época, permitiu que “elas se conservassem num estado mais ou menos precário até ao surgimento, no século XII, de melhores circunstâncias para o desenvolvimento cultural e artístico e para a criação de um pensamento original” (Lauand, 1998, p.122).

No contexto sociocultural da Primeira Idade Média, o pensamento teológico e filosófico produziu os livros das *Sentenças*, nos quais se compilavam frases de padres e escritores antigos, “ideais, vivências e até mesmo preconceitos da época”, mesclados de lições de vida e sabedoria, perpassada de valores intemporais (Lauand, 1998, p.123). A partir do século XII essas compilações que “salvaram o substancial da herança da civilização greco-latina (...) foram dando lugar a interpretações globais em sínteses pessoais: as Sumas” (Lauand, 1998, p.122).

Pelo exposto podemos concluir que, enquanto o “universo intelectual da cidade e da filosofia gregas é dominado pelo projecto da autonomia do sujeito”, o da “religião cristã, cujas raízes se situam na cultura judaica, obedece a uma lógica da heteronomia” (Delruelle, 2009, p.105), significando isto que a ideia de um sujeito autónomo, autor da sua própria vida ética e política, esbate-se. Se as questões postas pelos teólogos encontram pontos de confluência com as que preocupam os filósofos “(o ser, a alma, os mistérios da existência, o bem e o mal, etc.)”, a forma como são abordadas é manifestamente

diferente (Delruelle, 2009, p.105). Esse tratamento tornou-se objeto de uma disciplina específica – a teologia – que se ocupava das questões suscitadas pelos textos sagrados, dos dogmas e da tradição.

É neste contexto que os Pais da Igreja (Patrística) se empenharam “em dotar a mensagem cristã de uma coerência doutrinal, integrando nela o que, na tradição filosófica grega era compatível com os dogmas das Escrituras” (Delruelle, 2009, p.106), situação que formou a convicção de que a Filosofia se tornara “serva” da religião, segundo a expressão da Idade Média.

Esta breve alusão aos princípios cristãos norteadores da pedagogia medieval enquadra os seus dois expoentes principais, quer da Patrística, quer da Escolástica, respetivamente, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. Referiremos, de seguida, o seu contributo para a educação, realçando os propósitos éticos que lhe são inerentes.

Santo Agostinho (354-430) viveu na Primeira Idade Média e foi um dos mais importantes representantes da Patrística. Os seus sermões revestiram-se de particular valor pedagógico, consubstanciando o essencial do que seria a escola durante a Alta Idade Média (Monteiro, 2005). Tendo como interesse primordial a dimensão pastoral, dirigia-se ao homem comum, apoiando-se, como acontecia com todos os educadores medievais, na memória dos seus ouvintes que reconhecia como um “tesouro por excelência (...) um precioso dom de Deus (...) a base de todo o relacionamento humano com a realidade” (Lauand, 1998, p.9). Uma vez que, à época, poucos sabiam escrever, a memória era o suporte privilegiado de quem aprendia, sendo que muitos sabiam de cor os sermões do bispo de Hipona.

As prédicas de Agostinho, no momento das liturgias, tinham fins educativos e catequéticos: partindo da Bíblia, teciam considerações sobre a conduta moral e a vida interior dos fiéis, alusivos à semana que se aproximava, ao trabalho e à vida familiar, por exemplo. Por referência a eles, exortava ao desprendimento dos bens materiais e criticava os avaros, propondo a generosidade (Lauand, 1998) pois, para ele, “a realidade sensível é desvalorizada e só afastando-nos dela, podemos aceder à Verdade e ao Bem” (Delruelle, 2009, p.135). Assumindo a preocupação de transformar a Igreja em educadora do povo, papel que acabou por ter ao longo da Idade Média, Santo Agostinho incidia sobre todos os aspetos da vida, com o intuito de formar, humana e moralmente, os

ouvintes. Assim, serviu-se dos seus conhecimentos retóricos, rima e jogos de linguagem como estratégia de captação da atenção e de reforço da memória de modo que os seus sermões “eram espontaneamente procurados pelos destinatários, em busca da transcendência” (Lauand, 1998, p.13).

Para Santo Agostinho o ponto de partida de toda a formação seria “a situação de conflito em que o homem se encontra”, a inquietude que afeta a existência humana e que resulta num desequilíbrio entre a natural aspiração à Verdade e à Felicidade (Galino, 1982, p.391) e a evidência de não as poder alcançar plenamente. O querer ser feliz constitui, entre essas duas aspirações, a mais forte e mais decisiva (Galino, 1982); evita-se a angústia quando se acredita que o ser absoluto é o apoio de toda a contingência humana. Na sua perspectiva o problema do homem deve ser posto em três planos: “o ontológico, como aspiração ao ser; o gnosiológico, como aspiração à verdade; e o eudemónico, como aspiração à vida feliz” (Galino, 1982, p.392). Para resolver este triplo problema a sua pedagogia faz a apologia da verdade à qual o homem acede por via da passagem da exterioridade para a interioridade, elevando-se, assim, ao transcendente, através da iluminação que Deus realiza no nosso interior.

A pedagogia agostiniana está, portanto, intimamente ligada à gnosiologia, à possibilidade do conhecimento humano, âmbito em que sofre a influência de Platão, o que o leva a considerar que o conhecimento sensível não oferece qualquer credibilidade, negando-lhe o carácter de conhecimento certo (Giles, 1987). Não traçou fronteiras entre Razão e Fé, considerando que ambas, em conjunto, têm como missão o esclarecimento da verdade. Em concreto, Santo Agostinho teve como

objectivo a compreensão da verdade cristã e para esse objectivo colaboram a Razão e a Fé, do seguinte modo: **1)** num primeiro momento, a Razão ajuda o homem a alcançar a Fé; **2)** posteriormente, a Fé orientará e iluminará a Razão; **3)** a Razão, por sua vez, contribuirá em seguida para o esclarecimento dos conteúdos da Fé.

Cordon e Martinez, 1985, p. 89.

Esta atitude de não distinguir entre os conteúdos da revelação cristã e as verdades acessíveis ao conhecimento puramente racional está ligada à sua convicção de que a Verdade é única (o Cristianismo), interessando ao homem esclarecê-la e alcançá-la pela força da fé e pelo esforço da razão (Cordon & Martinez, 1985). Nesta convergência sus-

tenta a ideia de que a Verdade é uma só e que a fé e a razão permitem concretizá-la conduzindo à felicidade.

Mas para conseguir verdades é necessário obter a Verdade, sendo a razão humana limitada, pelo que “é necessária uma iluminação especial de Deus, dada a desproporção ontológica entre a razão humana e as coisas divinas” (Gervilla & Alonso-Geta, 2009, p.199). O seu pensamento apela, como se percebe, à interioridade, defendendo que a verdade habita no interior de cada homem: “o ponto de partida para o encontro da verdade não se encontra no exterior, no conhecimento sensível, mas na intimidade da consciência, na experiência que o homem possui da sua própria vida interior” (Cordon & Martinez, 1985, pp. 89-92).

Encontramos aqui influências de Platão e da sua Teoria das Ideias, pois a questão de se debruçar sobre si mesmo não é mais do que a via para a ascese que conduz o homem para além de si mesmo, “para onde se ascende a própria luz da Razão” (Cordon & Martinez, 1985, pp. 89-92). É em si que encontra as verdades imutáveis que possui e que são de natureza superior à da sua alma, o seu lugar e o seu fundamento é situado “na mente divina, Deus, realidade imutável e Verdade absoluta” (Cordon & Martinez, 1985, pp. 89-92). Portanto, as ideias estão na mente divina como modelos ou arquétipos das realidades mutáveis que apreendemos sensivelmente. É esta transcendência, operada pelo homem, que o encaminha para o conhecimento e a felicidade plenas, que faz com que o homem não se renda à frustração e à angústia.

Sendo a apropriação da verdade fruto do olhar do homem para a sua interioridade, como deverá ser o ensino? Em *O Mestre*, obra clássica da filosofia da educação, Santo Agostinho diz que as palavras não infundem qualquer ciência a quem as ouve: “nos *Sermões*: Nós falamos, mas é Deus quem ensina” (Steiner, 2011, p.62).

É necessária uma compreensão, uma consciência interior das palavras do mestre, para que se chegue ao conhecimento pois, caso contrário, elas conduzirão apenas à *crença*. Assim, o ensino deve ser ratificado pelo discípulo com base em razões que percebe interiormente, servindo as palavras do mestre como estímulo para proceder à descoberta da verdade, situação que implica esforço e trabalho pessoal (Zuluaga,1972). Para ascender ao conhecimento o discípulo terá de “conferir consigo mesmo o que as palavras do mestre significam e prestar-lhe a sua adesão quando é convencido, pela força das razões interiores, de que as mesmas se assumem como certas e claras”, sendo a

aprendizagem conseguida quando há “o reconhecimento interior da verdade da lição” (Galino, 1982, p.397). A este propósito, declara no mencionado livro:

ora depois de terem (os professores) explicado por palavras todas essas doutrinas, que declaram ensinar, incluindo a da virtude e a da sapiência, então aqueles que são chamados discípulos consideram consigo mesmos se se disseram coisas verdadeiras, e fazem-no contemplando, na medida das próprias forças, aquela Verdade interior de que falámos. É então que aprendem.

Agostinho, 1995, pp. 97-98.

A capacidade de reconhecer, intimamente, a verdade de uma proposição é obra de Deus, que a comunica à mente pois “a Verdade está no interior do homem” (Zulua-ga,1972, p.144). A sabedoria consiste nesta atuação do mestre interior, contrapondo-se à mera crença que as palavras do mestre exterior nos transmitem. Podemos concluir que a finalidade de *O Mestre* é mostrar a independência do intelecto relativamente ao ensino que vem do exterior e a sua submissão à luz divina (Galino, 1982). A Verdade que o homem possui no seu interior não é abstrata, mas concreta e pessoal, uma vez que é Cristo, Mestre absoluto, que está com o homem, sendo por isso o ensino uma escuta do que Cristo pretende comunicar. Escutar o seu interior significa escutar Cristo, sendo esta escuta favorecida pela disposição humana e pelo amor de que está imbuída (Zulua-ga, 1972). Se existe apenas um Mestre verdadeiro, Cristo, então “a educação é simplesmente a nossa capacidade, a nossa vontade de regressar a Ele” (Steiner, 2011, p.64), sendo que a validação da educação e da aprendizagem aparece como transcendente.

No entanto, devemos notar que, segundo Santo Agostinho, a pedagogia está intimamente ligada à questão do livre arbítrio, pois os ditames de Deus não anulam a escolha humana, sendo “o discípulo livre de rejeitar, de reavaliar ou considerar meramente hipotéticos os preceitos do Mestre” (Steiner, 2011, p.129)

Em suma, para o filósofo que mencionámos, a verdade encontra-se no mundo da imaterialidade, consubstanciado no mundo da interioridade, sendo que a verdade encontra a sua fonte nas Ideias ou Formas que existem na mente de Deus, pelo que conhecer a verdade não é mais do que conhecer Deus, tarefa que só a alma pode empreender dada a sua natureza imaterial (Giles, 1987). E só essa verdade conduzirá o homem ao aperfeiçoamento moral desejável, bem como à conduta ética.

Tomás de Aquino (1227-1274) é universalmente considerado como o pilar da Escolástica e o maior dos seus representantes, tendo sido teólogo e filósofo, a sua influência foi sentida nesses dois campos, bem como no campo da educação (Peris, 1989). Nasceu em Aquino, no reino de Nápoles, no seio de uma família nobre (Vilhena, 1960), com cinco anos foi entregue aos cuidados de um tio, abade do mosteiro de Monte-Cassino, onde aprendeu os rudimentos da cultura; em 1236 ou 1239 ingressou na Faculdade de Artes da Universidade de Nápoles onde, provavelmente, contactou com a filosofia aristotélica (Jeauneau, 1980) e que o levou a desvalorizar o platonismo, presente em Santo Agostinho (Delruelle, 2009). Por volta de 1243/44 vestiu o hábito dominicano, o que lhe facultou a possibilidade de estudar e ensinar em várias Universidades da Europa. Na sua vasta obra refere-se múltiplas vezes à educação enfatizando, sobretudo, a função do mestre, aquele que educa (Zuluaga, 1972).

Assumi a missão de articular o saber cristão com o legado aristotélico, considerado como perigoso, e “descobriu na razão uma *terra sagrada* destinada a cultivar no seu recinto, por direito próprio, a árvore da ciência” (Galino, 1982, p.551). Defendeu a autonomia da razão, recusando a tese da *iluminação divina*, advogada pelos franciscanos, e a tese do *intelecto único*, defendida pelos árabes que, no seu entender, alienavam a razão. Contrariamente à convicção de muitos de que existe apenas um único intelecto agente, *Deus ou Inteligência*, São Tomás considerava que cada homem possui um intelecto agente particular, decorrendo daí a dignidade humana, estando assim defendida a autonomia da razão (Jeauneau, 1980).

Esta perspetiva “distingue na realidade dois domínios, o das verdades da razão e o das verdades da fé” pois, embora a razão não possa perscrutar os mistérios consagrados à fé e à revelação de Deus pode, voltando-se para a realidade, para a natureza regida por leis e caracterizada por um conjunto de sinais divinos, interpretá-la e descodificar os seus sinais. Fica então protegida “a autonomia da investigação racional e da filosofia” (Russ, 1997, p.69).

Na sua obra defende que “a moral é o ser do homem, doutrina sobre o que o homem é e está chamado a ser” sendo “entendida como um processo de aperfeiçoamento e auto-realização do homem” (Lauand, 1998, p.285), que está intimamente ligado à responsabilidade e liberdade, direcionado para o nível mais profundo e fundamental do ser.

Neste sentido, a moral pressupõe primordialmente um conhecimento sobre a natureza humana e, embora esta tenha sido fragilizada pelo pecado original, não foi destruí-

da, por isso, quer seja descrente ou penitente, o homem tem a possibilidade de alcançar uma vida feliz e harmoniosa, devido à sua humanidade (Delruelle, 2009).

Em Aquino, a relação do homem com Deus decorre da ordem natural das coisas: “tudo vem de Deus e a ele retorna. Ele criou a natureza de modo que cada nível de existência (dos seres inanimados ao homem) seja dotado de uma perfeição intrínseca, sem deixar de comunicar com os restantes níveis” (Delruelle, 2009, p.135). É no seio desta ordem harmoniosa que se desenvolve a existência humana, constituída por uma dimensão espiritual e material, formando um todo inseparável.

Eis uma visão positiva e otimista do homem (Russ,1997): numa ascese de fuga à individualização tem a capacidade de se abstrair das coisas particulares e sensíveis e unir-se ao universal, realizando-se por via da inteligência e da razão, pelas quais se liga aos outros: familiares, concidadãos, enfim, a toda a humanidade (Delruelle, 2009).

Contrariamente à “ética imperativa”, que significa que uma conduta boa é aquela que se submete a um mandamento, a sua “ética atrativa” significa que a conduta que leva o homem a realizar a natureza que lhe é inerente, como ser racional, é boa. Por isso, as quatro virtudes principais da ética tomista – “prudência, justiça, temperança e coragem” – não podem ser entendidas como “obrigações morais exteriores, mas sim como disposições interiores que permitem ao sujeito fixar dentro de si as suas tendências racionais e, por conseguinte, realizar-se a ele próprio” (Delruelle, 2009, p.136).

Portanto, para este filósofo, qualquer norma moral deve ser compreendida como um “enunciado a respeito do ser do homem e toda a transgressão moral traz consigo uma agressão” (Lauand, 1998, p.286) à natureza humana sendo que qualquer norma moral é um enunciado sobre o ser. Os imperativos dos mandamentos (“farás X, não farás Y”) nada mais são do que enunciados sobre essa natureza, uma vez que a felicidade e a realização implicam que se pretenda X numa atitude de incompatibilidade com Y (Lauand, 1998, p.286).

Relativamente à educação, e particularmente ao estudo, no *De Modo Studendi*, apresenta uma carta cujo destinatário era um jovem dominicano que “desejoso de alcançar a sabedoria, escreveu ao mestre no sentido de este o aconselhar sobre os *atalhos* que deveria seguir” (Lauand, 1998, p.300). Na resposta, Tomás frisa “que não há atalhos, mas caminhos”, que “pelos riachos é que se chega ao mar” e que o “difícil deve ser atingido a partir do fácil” (Lauand, 1998, p.300). Tem o intuito de mostrar que a obtenção do conhecimento é uma tarefa que não se alcança de uma só vez, emprega:

o gerúndio – adquirindo, *adquirindo*, como que a indicar que a formação intelectual é mais um contínuo processo do que pacífica posse decorrente de uma acção que se perfaz de uma vez. Significativo, nesse sentido, é o uso do verbo (...) caminhar, marchar. Com efeito, já na primeira questão da *Suma*, referindo-se à busca pela razão humana da verdade mais elevada, Tomás diz que “só poucos, depois de muito tempo e com mistura de muitos erros, podem chegar.

Lauand, 1998, p.300.

Fazendo parte intrínseca da existência humana, a sabedoria não é oriunda de um “estudo frio” mas algo que se experimenta e saboreia, tal como o teólogo explana na primeira questão da *Suma Teológica*. Atento ao significado da linguagem, destaca o facto de, na sua língua latina, “*sapere* significar tanto *saber* como *saborear* (Lauand, 1998, p.301) e declara que se alguém sabe algo porque estuda, o verdadeiro sábio é aquele que sabe porque saboreou, aparecendo assim a sabedoria como algo que não pressupõe apenas uma dimensão intelectual, mas faz parte intrínseca da existência humana (Lauand, 1998).

Acolhendo esta perspetiva encontramos nos conselhos que presta, no que se refere ao modo de estudar, “a exortação ao silêncio, à vida de oração, à humildade, à pureza de consciência, à santidade” (Lauand, 1998, p.302). É nesse sentido que podemos compreender o alcance semântico da palavra *studium*, que envolve uma maior abrangência do que a nossa palavra estudo, pois “*studium* significa amor, afeição, devotamento, a atitude de quem se aplica a algo porque ama e não por acaso”, acabando por significar o que hoje referenciamos como “dedicação aos estudos” (Lauand, 1998, p.302).

São Tomás propõe uma dedicação integral aos estudos, uma consagração à vida intelectual, um estilo de vida ascético que propicie uma relação com Deus, com os outros e consigo próprio. No *De Modo Studendi* encontramos patenteada a preocupação humanista que imprime à sua pedagogia já que “alguém dedicado ao estudo deve, antes de mais, cuidar das atitudes da alma” (Lauand, 1998, p.302). Sendo assim, a visão tomista da educação, como processo dinâmico, permite que o homem passe do que é ao que pode ser, ou melhor, ao que deve ser (Peris, 1989), estando aqui subentendido esse cuidado com a alma e o aperfeiçoamento moral.

No que se refere à vida intelectual, afirma a existência de uma dinâmica própria do conhecimento que, tal como já referimos, exige uma ordenação do próprio objeto de estudo: “do mais fácil para o mais complexo, do riacho para o alto-mar” (Lauand, 1998, p.303); no entanto,

a aquisição do tesouro do conhecimento exigirá também uma ordenação interior do sujeito que estuda. A essa *ordo interius* referem-se os conselhos do “*De Modo Studendi*”. Afinal o conhecimento da realidade é, para Tomás, o objectivo da educação, e mais, a própria realização do homem.

Lauand, 1998, p.303.

É ainda de salientar que o seu ensino se distingue pela clarividência que imprimia às suas palestras, assim como pela precisão e exigência, até então desconhecidas, sendo que podemos dizer que ele falava cientificamente (Galino, 1982).

Tal como já referimos, São Tomás encarava a educação como um processo que encaminha o homem para um estado de *perfeição moral* e que, independentemente de propiciar outras perfeições, esta é a perfeição suprema à qual todas as outras se subordinam, pois faz com que o homem se torne verdadeiramente homem (Galino, 1982). O fim da educação não é mais do que essa perfeição do homem, assumindo um carácter sobrenatural, pois o homem é uma criatura de Deus, “devendo aspirar a que a sua perfeição íntima se assemelhe à perfeição do seu criador” (Peris, 1989, p.259), ocorrendo a meta definitiva como o alcance dessa conformidade com a perfeição e bondade divinas. Por isso “no fim do processo educativo deve ter alcançado um estado moralmente perfeito” (Galino, 1982, p.556).

Na sua obra *De Magistro*, Tomás apresenta a educação como um movimento gradual que permite a aprendizagem como passagem intelectual de potência a ato. O intelecto é visto como “potência activa” (Galino, 1982, p.557) que, uma vez ajudada por agentes externos, os mestres, ascende ao conhecimento. A aprendizagem não é entendida como *anamnesis* (já que Tomás não admite a preexistência da alma), mas sim como uma aquisição de verdades até então desconhecidas. O saber, a ciência, que o discípulo possui antes de receber os ensinamentos do mestre, é apenas um saber *inicial* fruto de adaptação espontânea da inteligência; sem mestre falta-lhe, contudo, todo um caudal de conhecimentos.

O conhecimento entendido como processo está intimamente ligado à convicção de que se forma a partir dos princípios inerentes à luz da razão, assim como “graças ao que se vai explicitando, ensinando e aplicando ordenadamente por efeito da influência exterior do ensino”, que guia o discípulo por “caminhos seguros até à obtenção de conclusões certas” (Galino, 1982, p.559).

Para São Tomás existem dois modos de adquirir o conhecimento: por si próprio, o modo natural, e por intermédio do mestre. Observa que, apesar de o homem poder adquirir conhecimentos por si próprio, a ação do mestre é muitas vezes fecunda e insubstituível; a interiorização que se consegue por via da sua ação é diferente daquela que ocorre só por via do seu exercício intelectual. A ação do mestre pode ser também entendida como causa eficiente na medida em que a sua influência é real e condiciona a instrução de tal modo que, na sua ausência, pode faltar (falhar) a aprendizagem. Uma outra vertente em que o mestre influencia a aprendizagem está ligada à tarefa que lhe compete, em muitos casos, de proceder à remoção de tudo aquilo que pode ser obstáculo ou entrave ao correto exercício das faculdades do discípulo, conducentes ao saber (Galino, 1982) e, em última instância, ao conhecimento das normas morais impressas na natureza humana.

A finalizar a nossa breve incursão pela Idade Média, assinalamos que foi nossa preocupação incidir na informação sobre as preocupações pedagógicas mais relevantes dessa época, evidenciando o trabalho de dois pensadores maiores que patenteiam a forma como encararam o conhecimento e a dimensão axiológica que são, no fundo, a meta de toda a educação.

Podemos concluir que, nesse período, apesar da ligação ao domínio da teologia e da fé, o saber não foi encarado como algo de particular e subjetivo: tanto Santo Agostinho como São Tomás de Aquino põem a ênfase no universal e na verdade, ainda que a via para a alcançar passe pelo acesso à transcendência como afirmava o primeiro.

Estas abordagens são importantes para que percebamos a índole ética que lhes é própria, destacando que não há educação à margem do conhecimento e dos valores, em particular do domínio da moral.

2.1.3. Educação e Ética na Modernidade

Kant insiste na disciplina, pois a sua falta é um mal maior do que a falta de cultura; com efeito, esta pode adquirir-se mais tarde, enquanto a barbárie nunca mais se pode corrigir.

J. H. Barros de Oliveira, 1997, p. 118.

Para compreendermos a educação no presente, muito influenciada ainda pelo pensamento designado por pós-moderno, temos de clarificar a noção de modernidade e o alcance da sua materialização.

Aceita-se que a modernidade começa com a revalorização da antiguidade greco-latina que deu corpo ao Renascimento. Reafirma-se a pessoa humana e a razão individual, aspetos que conduzem ao denominado Humanismo, nota caracterizadora da época em questão (Zuluaga, 1972). Assim, o conceito de modernidade aplica-se à cultura e ao conjunto de valores que emergiram a partir do Renascimento e se consolidaram com o Iluminismo. Subjacente está a crença na capacidade da razão humana como meio para o conhecimento, o progresso e o domínio da Natureza, traduzindo-se isso numa vida melhor. O conhecimento que aqui se destaca é o científico que, a par do desenvolvimento técnico, seria a base desse progresso económico e social.

Ainda que a transição da Idade Média para a Modernidade se afigure como brusca e imediata, não foi exatamente assim que aconteceu. Transformações progressivas, operadas na Europa, como “a conquista de Constantinopla pelos Turcos, a emigração para Itália de numerosos sábios gregos e de obras clássicas” geraram novos ideais de vida ainda no século XV com repercussões na educação (Zuluaga, 1972, p.168). Uma nova estrutura social, a reorganização das cidades como locais de ação política, a perspectiva universalista fruto dos descobrimentos geográficos, a afirmação intelectual das Universidades que formavam um corpo crítico, a difusão do saber por influência da imprensa, foram fatores decisivos, uma vez conjugados, para dar suporte ao humanismo iluminista (Zuluaga, 1972).

Entramos numa época em que, de forma exacerbada, se faz o elogio do poder da razão, se deposita uma confiança ilimitada no conhecimento e se manifesta um reconhecimento e admiração pela civilização (Machado, 1993, p.19). Assim sendo, a cultura moderna rompe com a tutela teológica e, ao fazer ressurgir a cultura clássica, denota

apreço pelo conhecimento que se desenvolve independentemente do sobrenatural, a que se segue o apreço pelo homem a quem se reconhece capacidade de construção desse conhecimento. Desta maneira, o novo espírito do século XVII entronca no paradigma de Bacon bem como na filosofia cartesiana em que a razão aparece emancipada e capaz de construir conhecimentos certos e evidentes (Formosinho, 2007).

Na modernidade as preocupações filosóficas centram-se, pois, no poder cognoscitivo do homem para alcançar o conhecimento, que será claro, distinto e indubitável, caso a sua procura seja conduzida pelo método adequado. Esta convicção, substancialmente trabalhada por Descartes, distancia-se da autoridade da tradição e evoca o poder transformador do homem, a sua capacidade ilimitada para intervir nas mais diversas áreas, mas também a libertação das mais diversas amarras que o constroem. Não podemos falar de modernidade dissociando-nos da racionalização que lhe é inerente assim como da liberdade e também da felicidade a que aspira, aparecendo a razão a orientar e a elucidar todas as áreas do comportamento e pensamento (Boavida, 2009).

A metáfora da luz é expressiva do poder atribuído à razão, que assume clarividência para intervir em todos os domínios e para explicitar o mundo. Ela edificará a construção científica e estará na base de uma nova conceção de tempo e de progresso. Como expõe Formosinho:

consubstanciando a essência intelectual da modernidade, a noção de Progresso histórico que se delineia, a partir do século XVIII, transmuta profundamente a visão do tempo que começa a ser figurado como irrepitível e irreversível, por efeito da acção livre dos agentes. Sem meta definida, traçada por uma Providência divina, a História começa a ser conceptualizada como o *locus* do desenvolvimento progressivo da Razão.

Formosinho, 2007, p.247.

Como dissemos, a confiança absoluta na razão, aliada às possibilidades que a ciência abria, conduz à ideia de que a humanidade caminha para uma melhor vida terrena cabendo a cada geração, na sua época, contribuir para tal. A solução para os múltiplos problemas humanos nada tem de transcendente e será conseguida, pelo que desponta a esperança num futuro utópico, prometido pelo poder da “racionalidade totalizante e universalista” (Formosinho, 2007, p.250).

Detemo-nos, de seguida em alguns nomes emblemáticos da modernidade, sobretudo pela importância que tiveram no campo da educação, tentando mostrar as suas preocupações pedagógicas e axiológicas, são eles: Comênio e Rousseau.

João Amós Comênio nasceu na Morávia em 1592 e, segundo Gomes (2011), a sua vida constituiu um extraordinário percurso vocacionado para a promoção da paz, da cooperação entre os povos, da democratização do ensino e do ecumenismo, dado que tentou “a reconciliação entre as várias confissões protestantes entre si e com a Igreja Católica” (Gomes, 1982, p.341). No seu empreendimento pedagógico, que também é filosófico, moveu-o a certeza na possibilidade do aperfeiçoamento humano defendendo que, para tal, contribuem a educação que a família e a escola proporcionam, em consonância com o papel da sociedade e a própria natureza. Tal aperfeiçoamento que se centra, acima de tudo, nos planos moral e espiritual, envolvendo “o saber, a virtude e a piedade” (Comênio, 1976, VI, 9), será condição de encaminhamento para a felicidade nesta vida e na outra vida (Zuluaga, 1972).

É neste pressuposto que assenta a sua obra *Didática Magna*, publicada em 1657, onde são apresentados “os métodos e as técnicas didáticas que deveriam ser utilizados no ensino e na aprendizagem de todas as disciplinas, mas também uma teologia e uma filosofia da educação onde nos é oferecida uma conceção de homem e são apontados os ideais supremos da educação” (Gomes, 1977, pp.63-64). Na verdade, mais do que um manual pedagógico, estamos perante um referencial de aperfeiçoamento humano por via da educação que a escola, como “oficina”, pode proporcionar a todos. E o trabalho que aí se faz não é delineado fora da dimensão axiológica e, em especial, dos valores éticos.

Comênio veicula uma conceção otimista de homem, referindo muito claramente que “o homem é a mais alta, a mais absoluta e a mais excelente das criaturas” (p.81), para, a seguir, declarar “a própria razão nos diz que uma criatura tão excelente é destinada a um fim mais excelente que o de todas as outras criaturas, isto é, sem dúvida, a gozar, juntamente com Deus, que é o cume da perfeição, da glória e da beatitude, para sempre, a mais absoluta glória e beatitude” (II,1).

Destas afirmações depreendemos que a dimensão religiosa está ligada às suas opções pedagógicas, sendo que, no entanto, esse vínculo não menospreza ou remete para um plano inferior a educação, aparecendo esta como primordial no sentido de ser a única forma de fazer emergir a humanidade do homem, o que permite fornecer as sementes do saber da virtude e da religião (Gomes, 1977). Por outras palavras, Deus aparece na conceptualização deste autor não como o intermediário de um processo racional mas como apoio e fim último para o qual se encaminha a humanidade, sendo que surge como condição primordial da educação moral.

Tanto assim é que Comênio conclui o capítulo IV da mencionada obra dizendo: “quanto maior é a atividade que, nesta vida se despende por amor da instrução, da virtude e da piedade, tanto mais nos aproximamos do fim último. Por isso, sejam estas três coisas a obra essencial da nossa vida; tudo o resto é acessório, empecilho, aparência enganosa” (VI, 9). Estas declarações patenteiam bem a importância da instrução e dos valores, declarando que “o homem tem necessidade de ser formado, para que se torne homem” (p.119) e, em última instância, para almejar a vida eterna.

Na *Pampaedia*, outra das suas obras mais centrais, cujo título significa “educação universal”, talvez devido a essa concepção otimista de homem e à importância que confere à instrução como meio de proporcionar uma vivência com sabedoria e virtude, defende a democratização do ensino (Gomes 1977), única possibilidade de conferir a todos o sentido de dignidade. Esta ideia é bem explicada na já citada *Didática Magna*, onde diz o seguinte:

devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados, demonstram-no as razões seguintes: (...) todos aqueles que nasceram homens nasceram para o mesmo fim principal, para serem homens ou seja, criatura racional, senhora das outras criaturas, imagem verdadeira do seu Criador (...). Todos, por isso, devem ser encaminhados de modo que, embebidos seriamente do saber, da virtude e da religião, passem utilmente a vida presente e se preparem dignamente para a futura. Que, perante Deus, não há pessoas privilegiadas.

Comênio, 1976, IX, 1-2.

Esta postura otimista, como acima notámos, face à educação e à apropriação “do conhecimento não assenta numa crença na razão como faculdade universal, mas antes na convicção de que a humanidade caminha para a verdade e a todos é dada possibilidade de acesso a um saber universal” (Silva, 1998, p.157). Ao defender a instrução de todos, sem qualquer discriminação, naquilo que é essencial, Comênio pretende que o homem consiga entender a sua posição no mundo e construa uma vida harmoniosa (Silva, 1998) na qual se destaca a convivência pacífica, já que o sobressalto e a violência nada mais são do que fruto das desigualdades educativas (Zuluaga, 1972).

Assim, afirma, no capítulo VIII, que em todos os sítios se abram escolas para educar os jovens de ambos os sexos, mesmo aqueles que se dedicam às profissões manuais, bem como os débeis mentais. Nesse sentido afirma que “quanto mais alguém é de natureza lenta ou rude, tanto mais tem necessidade de ser ajudado, para que, quanto possí-

vel, se liberte da sua debilidade e da sua estupidez brutal” (IX, 4), acrescentando que “não é possível encontrar um espírito tão infeliz, a que a cultura não possa trazer alguma melhoria” (IX, 4). Quanto às mulheres, afirmando que “são igualmente imagens de Deus, igualmente participantes da graça e do reino dos céus, igualmente dotadas de uma mente ágil e capaz de aprender a sabedoria (muitas vezes até mais que o nosso sexo), igualmente para elas está aberto o caminho dos ofícios elevados” (VII, 5), não faria qualquer sentido excluí-las da instrução. As mesmas considerações são feitas para os criados (Gomes, 1977, 179).

Comênio teve, porém, a consciência de que a verdadeira instrução não chegava, como era sua convicção, a todos, nas suas palavras: “são poucos os que trazem da escola uma instrução sólida, e numerosos os que de lá saem apenas com um verniz ou uma sombra de instrução” (XVIII, 1). Assim sendo, propôs-se renovar os princípios nos quais o ensino deve assentar e que se transformam em modos didáticos de atuar.

Um desses princípios, dos mais conhecidos é “que tudo o que deve aprender-se deve dispor-se segundo a idade, de modo a não dar a aprender senão as coisas que os alunos sejam capazes de entender” (XVI, 10), devendo o ensino ser adaptado à idade da criança, evoluindo paulatinamente.

Precisamente porque a educação deve ser gradual, Comênio considera que tem de se iniciar na infância, seguindo-se a puerícia, adolescência e juventude (XXVII, 3), exigindo cada uma das fases um ensino específico. Na obra em análise estabelece uma comparação que passamos a citar:

os artesãos começam por fixar aos seus aprendizes um certo tempo (dois anos, três anos, etc., até sete anos, conforme a sua arte é mais subtil ou mais complexa) e, dentro desse espaço de tempo, o curso das lições deve estar terminado; e cada um, depois de instruído em tudo o que diz respeito àquela arte, de aprendiz torna-se oficial da sua arte, e depois mestre.

Convém, portanto, fazer o mesmo nas nossas escolas e estabelecer para as artes, para as ciências, e para as línguas, um determinado espaço, de modo que, dentro desse período os alunos terminem todo o curso geral dos estudos e saiam dessas oficinas de humanidade homens verdadeiramente instruídos, verdadeiramente morigerados e verdadeiramente piedosos.

Comênio, 1976, XXVII, 1.

Declarando, como supra aflorámos, que “a escola é uma verdadeira oficina de homens (...) onde as mentes dos alunos sejam mergulhadas no fulgor da sabedoria, para (...) que as almas e as inclinações da alma sejam dirigidas para a harmonia universal

das virtudes” (XI, 1), faz a apologia da “instrução não aparente, mas verdadeira, não superficial, mas sólida” (XII, 2), o que conduz ao conhecimento que permite o encaminhamento para a autonomia, para o pensamento livre e responsável. Efetivamente, defende que

essa instrução deve permitir que o homem enquanto animal racional, se habitue a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler nos livros, ou ainda reter e a recitar de cor as opiniões dos outros, mas a penetrar por si mesmo no âmago das próprias coisas e a tirar delas conhecimentos genuínos e utilidades.

Comênio, 1976, XII, 2.

Nesta linha, sistematiza um outro princípio de “que, nas escolas, se deve ensinar tudo a todos” (X,1), adiantando que isso não significa que se exija “a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes (sobretudo se se trata de um conhecimento exato e profundo)” (X.1), o que não seria nem útil, nem possível pela efemeridade da vida humana; por isso, o que se visa é

que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores. Deve, portanto, providenciar-se e fazer-se um esforço para que a ninguém, enquanto está neste mundo, surja qualquer coisa que lhe seja de tal modo desconhecida que sobre ela não possa dar modestamente o seu juízo e dela, se não possa servir prudentemente para um determinado uso, sem cair em erros nocivos”.

Comênio, 1976, X,1.

Pensamos que é com base nesse princípio que menciona, no Capítulo VI, a necessidade da instrução incidir naquilo que o homem irá fazer nesta vida, antes de iniciar as suas tarefas, pois “mesmo que a morte não esteja iminente e se esteja seguro de uma vida muito longa deve, todavia, começar-se a formação muito cedo, pois não deve passar-se a vida a aprender, mas a fazer. Convém, portanto, instruir-se, o mais cedo possível, naquilo que deve fazer-se nesta vida, a fim de não sermos obrigados a partir, antes de termos aprendido o que devemos fazer” (VI, 3).

A preocupação de Comênio com a instrução está, portanto, ligada ao que o homem fará na sua passagem por este mundo, mas também está ligada à preparação para o outro. Por isso, na sua *Didática Magna* destaca a necessidade de a instrução levar cada homem a tornar-se num modelo de comportamento moral, aspeto particularmente pertinente para os que se dedicaram à sabedoria:

se alguém quer vir a ser bom escrivão, pintor, alfaiate, ferreiro, músico, etc., deve aplicar-se ao seu ofício desde os primeiros anos, enquanto a imaginação é ágil e os dedos flexíveis; de outro modo, nunca fará nada de bom. De modo semelhante, portanto, se se quer que a piedade lance raízes no coração de alguém, importa plantá-la nos primeiros anos; se se deseja que alguém se torne um modelo de apurada moralidade, é necessário habituá-lo aos bons costumes desde tenra idade; a quem deve fazer grandes progressos no estudo da sabedoria, importa abrir-lhe os sentidos para todas as coisas, nos primeiros anos, enquanto o seu ardor é vivo, o engenho rápido e a memória tenaz

Comênio, 1976, VII, 5.

Um outro princípio que vislumbramos em Comênio é, como temos vindo a assinalar, a sua dimensão moral e a necessidade de formar para os valores éticos: aponta no capítulo VII, ponto 8, que “é uma coisa sumamente perigosa não embeber o homem, logo desde os primeiros anos, dos preceitos salutares à vida (...) o mundo está cheio de enormidades, para fazer cessar as quais não bastam nem os magistrados políticos nem os ministros da Igreja, enquanto se não trabalhar seriamente para estancar as primeiras fontes do mal”. Logo, a educação tem esta responsabilidade suprema de combater os males do mundo.

Pelo exposto, e em suma, verificamos que em Comênio, a educação do povo se destaca como uma das suas principais preocupações (Gomes 1982, p.341), sendo que a ela se associam firmes princípios éticos, denotando preocupação com a verdadeira formação do homem. A sua *pansofia* (a sabedoria universal), a convicção de que se deve ensinar tudo a todos, aparece como “a panaceia que conduzirá ao progresso moral, intelectual e espiritual do homem e de toda a sociedade” (Zuluaga, 1972, p.256) e, como tal, ao aperfeiçoamento humano.

Por isso, instruir é fundamental, pois para “todos aqueles que nasceram homens é necessária a educação, porque é necessário que sejam homens, não animais ferozes, nem animais brutos, nem troncos inertes. Daí se segue também que, quanto mais alguém é educado, mais se eleva acima dos outros” (VI, 10), sendo de esperar “que, nas escolas, e, conseqüentemente, pelo benéfico efeito das escolas, durante toda a vida: I. se cultivem as inteligências com as ciências e com as artes; II. se aperfeiçoem as línguas; III. se formem os costumes para toda a espécie de honestidade; IV. se preste sinceramente culto a Deus (X, 2).

Como se percebe existe em Comênio uma íntima ligação entre o ensino, a moralidade e a religião, por isso assinala na sua *Didática Magna* (p.62): “um dos primeiros ensinamentos, que a Sagrada Escritura nos dá, é este: sob o sol não há nenhum outro

caminho mais eficaz para corrigir as corrupções humanas que a reta educação da juventude”.

A terminar, transcrevemos uma passagem dessa obra que revela claramente o carácter ético de que se revestem as suas preocupações pedagógicas:

se alguém disser: onde iremos nós parar, se os operários, os agricultores, os moços de fretes e finalmente até as mulheres se entregarem aos estudos? Respondo: acontecerá que, se esta educação universal da juventude for devidamente continuada, a ninguém faltará, daí em diante, matéria de bons pensamentos, de bons desejos, de boas inspirações e também de boas obras.

Comênio, 1976, IX, 8.

Palavras estas que são o testemunho de que o verdadeiro fim da educação universal mais não é do que uma efetiva formação ética, na ausência da qual não podem existir bons pensamentos, boas inspirações e boas obras.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), cujas ideias tiveram grande influência no movimento que haveria de ter por designação “educação nova”, embora contemporâneo do Iluminismo aproximou-se do Romantismo, ao defender a primazia do sentimento em detrimento da razão (Simões, 2010). Teve, efetivamente, um lugar à parte no ideal modernista, naquilo que lhe é peculiar: considerar a razão como a verdadeira natureza do homem, ou seja, a “ordem normativa a que a vida humana se reduz na multiplicidade dos seus elementos constitutivos” (Abbagnano, 1978, p.279).

Assim, defendeu no seu *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, publicado em 1749, que o progresso técnico e científico não acarreta o progresso moral (Zuluaga, 1972, p.292), podendo pelo contrário, destruir a moralidade (Copleston, 1984a). Sustentou que a natureza humana é originalmente boa, sendo transviada pela mão humana, ou seja, pela civilização e daí que tenha reclamado o regresso à natureza e a uma educação em consonância (Pieper, 1991) pois, diz nesse *Discurso*, “seria agradável viver, se a aparência fosse sempre a imagem das disposições do coração, se a decência fosse a virtude, se as nossas máximas nos servissem de regras, se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo!”.

Este entendimento determinou as suas conceções pedagógicas, porquanto se o homem privado das particularidades trazidas pela civilização é benévolo, então ela é responsável pelas desigualdades sociais e pelos males que daí advêm (Copleston,

1984a). Sendo “a sociedade má e corrupta outro tanto se pode dizer da educação que prepara para a vida social. E a razão é a mesma – o afastamento da natureza” (Simões, 2010, p.249), por isso “vai contrapor, ao primado da cultura e da razão, o primado da natureza e da sensibilidade, fundamentos, esses sim, e na sua perspectiva, da verdadeira igualdade” (Machado, 1993, p.19). A confirmar esta visão da natureza humana, da civilização e da educação, escreve, no mencionado *Discurso*:

Se a cultura das ciências é prejudicial às qualidades guerreiras, ainda o é mais às qualidades morais Desde os nossos primeiros anos, uma educação insensata orna o nosso espírito e corrompe o nosso julgamento. Vejo, por toda parte, imensos estabelecimentos onde se educa a juventude por preços exorbitantes, para lhe ensinar todas as coisas, exceto os seus deveres. Vossos filhos ignoram a sua própria língua, mas falarão outras que não se usam em parte alguma; saberão fazer versos que mal poderão compreender; sem saber separar o erro da verdade, Possuirão a arte de os tornar irreconhecíveis aos outros por meio de argumentos especiosos; mas, as palavras magnanimidade, equidade, temperança, humanidade, coragem, eles não saberão o que são; o doce nome de pátria jamais lhes impressionará os ouvidos; e, se ouvirem falar de Deus, será menos por apreendê-lo do que por temê-lo.

Rousseau, *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, 1749, Segunda Partes, sp.

A perspectiva defendida neste excerto foi particularmente criticada por Voltaire que considerava o naturalismo como um retorno ao estado primitivo e à animalidade. Porém, têm defendido outros autores que, ao usar o epíteto *homem natural*, Rousseau pretendia destacar o que é comum a todos os homens em todos os lugares e em todos os tempos. Falar de natureza humana é, afinal, abstrair do homem os seus aspetos particulares e distintivos (Zuluaga, 1972). No *Emílio*, a sua obra educativa de referência, clarifica que o *homem natural* é sinónimo da natureza do homem antes de ser modificada pela sociedade, sendo este o princípio de que parte para construir as suas dissertações pedagógicas e políticas (Zuluaga, 1972).

Nesse livro, apresenta as crianças como seres imaculados, corrompidos posteriormente pela imposição das normas sociais, considerando a afetividade como marca fundante da felicidade humana. Com a convicção de que a criança é um “botão de rosa”, a sua posição alvitrou que ao professor competia apenas “estrumar a alma infantil”, tendo “a Pedagogia substituído o Saber” (Mónica, 1997, pp.67-68). Ora, segundo Rousseau, a natureza humana é essencialmente instinto, sentimento, impulso, espontaneidade, a própria razão perde-se quando não tem por guia o instinto e a espontaneidade natu-

ral, aliás, defende um individualismo radical segundo o qual o homem deve reconhecer como guia, unicamente, o seu sentimento interior (Abbagnano, 1978, pp.279-282).

Assim, toda a sua perspectiva se funda numa dura crítica à civilização e à interpretação desta pelo Iluminismo, que defende que a razão autónoma e secularizada seria a base possível para o progresso e a realização do homem. Às seguintes questões: “a) se o progresso na cultura, ciências e artes, implica um progresso humano, um progresso na moralidade e felicidade do homem; b) se o progresso, que a organização social moderna (a chamada sociedade burguesa) parece representar, permite fazer do homem um ser unitário, total e livre”, Rousseau responde negativamente, escrevendo no início do *Emílio*, que “tudo está bem ao sair das mãos do Autor; tudo degenera nas mãos dos homens” (Cordon & Martinez, 1986, p.143).

Na sua rígida análise, aponta como causa do desaire humano, os bens que a humanidade crê ter adquirido, nomeadamente os tesouros do saber, da arte, da vida requintada, que em nada contribuiram para a felicidade do homem (Abbagnano, 1978). A elucidar esta posição e denunciando a artificialidade da vida social (Copleston, 1984a), afirma:

Ninguém mais ousa parecer aquilo que é; e, nesse constrangimento perpétuo, os homens que formam esse rebanho chamado sociedade colocados nas mesmas circunstâncias farão todos as mesmas coisas, se motivos mais poderosos não os desviarem. Jamais saberemos bem a quem nos dirigirmos: precisamos pois, para conhecer um amigo, esperar as grandes ocasiões, isto é esperar que não haja mais tempo, pois que é precisamente nesse tempo que seria essencial conhecê-lo. Que cortejo de vícios não acompanhará essa incerteza! Não há mais amizades sinceras.

Rousseau, *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, 1749, Primeira Parte, sp.

Reagiu, portanto, contra o Iluminismo, considerando que a civilização e o progresso, bem como a apologia da razão por ele preconizadas, não permitiram aumentar a moralização e a felicidade do homem, muito pelo contrário, são a base do seu desvio relativamente à sua verdadeira natureza, pelo que o tornaram num egoísta habitante de uma sociedade artificial, onde impera “a propriedade privada, a divisão do trabalho, a separação de classes e as más paixões”, o que configura uma situação antinatural (Giles, 1987, p.76). Em sociedade o homem torna-se mau, é movido pelo amor-próprio e por interesses egoístas, tornando-se um “homem artificial” num meio em que reina a injus-

tiça, a opressão e a ausência de uma autêntica liberdade (Cordon & Martinez, 1986, p.144).

Face a esta condição do homem só a educação pode ser encarada como a via para a recuperação do seu estado natural, a humanidade perdida. Nos seus ideais, pode perceber-se um mesclado de influências românticas e a oposição ao intelectualismo consubstanciada no seu lema “Voltar à Natureza” (Giles, 1987, p.76). Por isso, faz a apologia da mínima instrução possível, das menores necessidades para viver, da vida no campo e não na cidade, bem como da menor relação pessoal e educativa (Masota, 1989).

Atendendo a essas concepções, no *Emílio* preconiza a substituição da educação tradicional que, através de uma superestrutura artificial, agrilhoa e aniquila a natureza do homem, por uma educação cuja finalidade vise a conservação e o robustecimento de tal natureza (Abbagnano, 1978) e, como defende que o homem é naturalmente bom, a verdadeira mudança deve incidir naquilo que não contribui para a edificação do homem, ou seja, a cultura e as instituições (Machado, 1993).

O seu pensamento exprime uma “educação como facilitadora do desenvolvimento espontâneo e livre, a adequação dos conteúdos instrutivos às exigências dos períodos evolutivos da criança, a importância concedida à atividade e à experiência no processo de aprendizagem e a motivação e o interesse” (Masota, 1989, p.270). É isto que defende no seu livro de referência pedagógica e que remete para a questão da liberdade, já que ser homem é ser livre, o que implica que a vivência humana, na sua autenticidade, seja uma vivência em liberdade. Todavia, o homem vive aprisionado, dado que a sociedade o mascara, apelando, constantemente, a que seja o que não é, gerando dependência e transformando o ser em parecer. Cabe à educação inverter esta situação (Machado, 1993).

O livro a que aludimos não é, no entanto, segundo Gomes (1982), de fácil interpretação, por um lado, pela linguagem em que está escrito, alternando entre o lírico e o sarcástico e, por outro lado, sendo um romance, torna-se difícil destrinçar a fantasia da realidade. No entanto, é seguro afirmar que Rousseau apresenta aí um caso que constitui como um referencial e a partir do qual pretende mostrar que educação seria melhor, nas melhores circunstâncias, para a criança aristocrata imaginada que *Emílio* é. A obra foi escrita a pedido de uma senhora que desejava orientações para exercer a tarefa de educação dos filhos e o filósofo fá-lo, entre a ficção e a reflexão, em cinco partes, cada uma

delas correspondendo a uma fase da educação: até aos cinco anos; até aos doze anos; até aos quinze anos; até aos vinte anos; idade adulta e educação da mulher.

Os princípios educativos que propõe para cada uma das fases constituem, segundo alguns, o seu mais importante contributo na área da pedagogia (Oliveira, 1997). Não cabe neste trabalho fazermos uma análise profunda desses princípios, apenas evidenciamos os que neles nos parece mais marcante para estruturar o modelo educativo em causa.

A máxima que inicia o romance deixa perceber que o *Emílio* se apresenta como um “tratado da bondade original do homem”, evidenciando como o erro e os vícios são interiorizados a partir de fora, não fazendo parte da sua constituição original (Machado, 1993, p.22). Na verdade, Rousseau considera que existem três fontes de educação, ou “três educações”: a da natureza, constituída pelo desenvolvimento dos impulsos naturais, a das coisas, que corresponde à experiência do mundo envolvente, e aquela que tem a interferência dos homens, consubstanciada nas ações com vista à formação. Acontece que, muitas vezes, estas ações são adversas às duas fontes anteriores, estando na base dos erros educativos. Desta maneira, advoga que a verdadeira educação deveria respeitar as sensações da criança em contacto com o mundo e, sem acelerar o processo, deixar que a evolução natural se efetivasse (Oliveira, 1997). Daqui decorre como princípio fundante dos modos de agir do educador o naturalismo, que se liga à crença na bondade primordial (Masota, 1989).

Uma outra ideia de Rousseau é o individualismo, que resulta em certa medida da defesa da espontaneidade e da desconfiança face à sociedade, ideia que está intimamente ligada à convicção de que o indivíduo necessita de autonomia e de independência para que a vida natural se concretize. O indivíduo alcança uma maior liberdade se não precisar de depender de alguma coisa ou de alguém (Oliveira, 1997): Emílio depende apenas do preceptor, que deve ser, como todos os que desempenharem esse papel, apenas “o intermediário entre a criança, a natureza e os homens” (Gomes, 1982, p.376).

De modo mais concreto a educação da criança muito pequena deve ser no campo, onde apura os sentidos pelas experiências agradáveis, a alimentação frugal – regime vegetariano e a água como bebida –, o vestuário ligeiro e o banho frequente. Entre os doze e os quinze anos terá lugar a educação intelectual, guiada de perto pelo livro *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, pois a sua personagem central constitui um modelo de desenvoltura: vivendo só e em contacto com a natureza, sobrevive e resolve os mais

difíceis problemas. É a partir desta personagem que Rousseau condena o estudo que apele à memória, alegando que ela retém espontaneamente muitas coisas, pelo que a memória se manterá, destarte, sempre ativa; também sustenta a ideia de que as ciências naturais, a geografia e as profissões se aprendem ocasionalmente, pela experiência e pela observação direta. Relativamente às letras, considera que não se deve apressar o desabrochamento da linguagem, não recomenda a leitura de fábulas, alegando que as crianças não as compreendem, e aponta a história como perigosa pois é de difícil compreensão (Gomes, 1982). Nesta senda defende que o preceptor só deve ensinar a criança a ler e a escrever quando ela, por alguma necessidade, o solicitar, quando por exemplo tiver o desejo de ler um convite (Oliveira, 1997).

Rousseau defende, em suma, uma educação negativa, não intervencionista, indireta, que proporcione à criança o mínimo sofrimento e o desenvolvimento dos sentidos pelas boas experiências, sem fazer imposições, não antecipando a sua evolução natural (Oliveira, 1997).

Não obstante as dissensões que as suas ideias apresentam face ao preconizado na época e hodiernamente, o seu pensamento pedagógico está repleto de preocupações éticas, estando entre elas uma que é primordial: manter as tendências naturais do homem, para que a sociedade não altere as suas inclinações morais, salvaguardando-o de todos os princípios conducentes a práticas que não permitam a consecução do bem. Já que o homem é bom por natureza, urge resguardar esses princípios inerentes à natureza humana. Nesse sentido afirma, na Advertência do *Discurso sobre as Ciências e as Artes*: “não é a ciência que eu maltrato, disse eu a mim mesmo, é a virtude que defendo diante de homens virtuosos”. E em nome da virtude que defende, acrescenta, na Primeira Parte do *Discurso*, que “as nossas almas se corromperam à medida que as nossas ciências e as nossas artes se encaminharam para a perfeição”.

Assim, as suas palavras decorrem do facto de constatar que o desenvolvimento da ciência é pernicioso para as qualidades morais, dado que uma educação imprudente não cumpre o desiderato de tornar virtuosos os homens. Pelo contrário, exime-se de lhe “ensinar os seus deveres”, de lhes proporcionar o discernimento para distinguirem “o erro da verdade e a apropriação devida do significado de palavras como: magnanimidade, equidade, temperança, humanidade, coragem” e daí que os efeitos que as ciências produzem não permitam que os homens se tornem virtuosos, mas, pelo contrário, afasta-os da prática do bem (*Discurso sobre as Ciências e as Artes*, 1749, Segunda Parte, sp.).

2.2. Educação para os Valores Éticos na Contemporaneidade

O mundo pós-moderno está ávido de sabedorias, mas que sejam descartáveis, adequadas a um pensamento circunstancialista e assumidamente claudicante. Muitas vezes preso à nossa mentalidade minimalista e consumista, preferimos o interessante em vez da verdade das coisas, queremos o produto da moda em vez de reencontrar a perspectiva religiosa de quinze, de vinte séculos atrás, cuja preocupação fundamental era saber relacionar-se com Deus, com o próximo e consigo mesmo.

Luiz Jean Lauand, 1998, p. 123.

Assistimos a uma espécie de tempo morto no desejo de saber. É preciso reflectir mais sobre esse fenómeno, pois é o verdadeiro obstáculo a uma acção educativa autêntica.

Jean-François Lyotard, 1993, p. 53.

Referimos antes, em diversos passos deste trabalho, que não há educação independentemente de qualquer referência ao valor, aparecendo este como fundamento daquela. Se a dimensão axiológica é correlativa do processo educativo, é premente questionarmo-nos sobre os valores que na contemporaneidade aparecem como sustentáculo da educação para que possamos averiguar se permitem, ou não, a consecução da sua verdadeira finalidade: o encaminhamento do homem para a perfectibilidade. Nesta reflexão apontaremos, previamente, alguns aspetos que alicerçam a visão do homem face à dimensão axiológica na pós-modernidade.

Pegando nas palavras de Pita (1988, p.78) e questionando o termo pós modernidade, podemos dizer que o mesmo poderá querer indicar uma sequência temporal, já que “pós” significa o que vem depois, mas “pode também traduzir a desconfiança em relação ao princípio optimista – o optimismo moderno, iluminista, claro – do progresso geral da humanidade”. É neste ponto que nos situamos: como a pós-modernidade surge no sentido de questionar as promessas postas pela capacidade racional, de progresso e felicidade.

Assim, começamos por mencionar que se aceita que a modernidade foi posta em causa com a obra de Nietzsche (Martins & Rafael, 2006), dado que a *morte de Deus*,

proclamada por este filósofo, conduziu ao desmoronamento dos valores judaico-cristãos que se tinham sido erigidos como o baluarte da cultura ocidental e, em consequência, à perda da transcendência e de todos os cânones firmes aos quais o homem se agarrava e que lhe forneciam orientação segura. Nietzsche denuncia a falsa universalidade dos valores morais considerando que apenas retratam a submissão do homem, constituem ecos do “espírito de rebanho”, que o impedem de se autonomizar. Encara a moral cristã, e com ela todos os seus deveres e virtudes, como *demasiado humana* para poder ser encarada como universal e absoluta. Essa moral apenas espelha a tentativa de o homem superar, através dos seus valores, a sua debilidade e pequenez, pelo que não contribuí para a afirmação da pessoa mas, somente, para o seu aniquilamento consubstanciado na negação da vida humana frente a outra vida superior (Camps, 1992). Depois da *morte de Deus*,

perdida a referência central que a transcendência da sua natureza e lei representavam, ausente esse princípio organizador da ordem axiológica, entra-se num processo de fragmentação e de múltiplas perspectivas que a razão dos racionalistas e os conceitos do homem pressupostos e resultantes nos diversos humanismos não têm conseguido compensar.

Boavida, 1998, p.229.

Por outro lado, Nietzsche é defensor do ímpeto, do entusiasmo, da paixão, em detrimento dos ideais da ilustração. A aniquilação da razão atinge o seu ponto máximo com a defesa da vontade do poder, que é correlativa da vontade da aparência, o que representa, na perspectiva de Habermas, a supremacia da estética sobre a ética (Martins & Rafael, 2006).

De salientar que a perda do valor e do poder da razão resultam do facto de o homem não ter conseguido o progresso, a justiça social e a paz prometidas, caindo no ceticismo e desconfiança relativamente às “noções de verdade objectiva, de valores absolutos, de tradição, de fundamento, entre outras. O “pensamento torna-se débil e inseguro”, a busca de alicerces para sustentar a verdade pulverizou-se numa variedade de justificações, e os valores, fruto das circunstâncias, só podem ser relativos e subjetivos (Araújo, Ribeiro & Mesquita, 2006 p.131).

A destruição dos grandes discursos metafísicos, das narrativas históricas que corporizavam a modernidade, lança o homem num universo sem uma orientação axiológica aglutinadora, num mundo de cosmovisões fragmentadas e subordinadas ao hedonismo e ao individualismo, bem como ao indiferentismo (Formosinho, 2009). Em suma, o ho-

mem é lançado no niilismo e no ceticismo, frutos da desagregação das referências transcendentais e intemporais que marcaram a modernidade: “a justiça, a amizade, a liberdade, a paz, o humano, o bem, até mesmo Deus, tornam-se meros «valores» entre tantos outros”, opera-se um nivelamento em que não há lugar para o que deve prevalecer (Koinck, 2003, p.35).

Boavida (1998) destaca neste cenário como particularmente relevante a perda do transcendente, a laicização que foi resultado das conclusões sobre a racionalização aclamada na modernidade que, em muito casos, se desviou para a tecnicização, mutilou a dimensão afetiva: não ofereceram, afinal, a felicidade e o bem-estar prometidos. Assim, a pós-modernidade consolida-se, em grande medida, com o reconhecimento do “fracasso do racionalismo, do absolutismo científico e do dogmatismo religioso” (Gervilla, 1993, p.168), sendo que a esses desencantamentos deve juntar-se a hecatombe que foram as duas horrendas e ininteligíveis guerras mundiais, acontecidas no século XX (Quintana Cabanas, 2005), em que o homem experienciou as consequências nefastas da defesa hegemónica da razão iluminista ou, pelo menos, de um certo modo de a entender.

Alguns pensadores dizem ter sido a primeira dessas guerras que marcou o início efetivo da pós-modernidade, enquanto para outros ela se situa na formação da sociedade de consumo que fez emergir uma cultura centrada na realização do eu:

é com o aparecimento do consumo de massa nos EUA, nos anos vinte, que o hedonismo, até então apanágio de uma pequena minoria de artistas e de intelectuais, se tornará o comportamento geral na vida corrente; é aí que reside a grande revolução cultural das sociedades modernas. (...) com a difusão a grande escala de objectos considerados até então como objectos de luxo, com a publicidade, a moda, os mass-média e sobretudo o *crédito*, cuja instituição mina directamente o princípio de poupança, a moral puritana cede lugar a valores hedonistas que encorajam a gastar, a gozar a vida, a obedecer aos impulsos: a partir dos anos cinquenta, a sociedade americana e mesmo a europeia passam a gravitar em boa medida em torno do culto do consumo, dos tempos livres e do prazer.

Lipovetsky, 1989, pp.79-80.

A pós-modernidade aparece, portanto, como uma forma de entender o mundo em que a pluralidade axiológica se impõe ao mesmo tempo que se faz a apologia da fruição do prazer imediato (Gervilla, 1993) e, de modo muito particular, que os valores se tornam fugazes, carecendo de importância e de significado. Sobretudo os valores ligados ao cumprimento do dever e à abnegação são submetidos a forte crítica social e substituídos pelo desejo de emancipação relativamente a todas as expressões de autoridade, o que passa a ter valor é a autonomia do indivíduo, a sua realização pessoal, a sua criati-

vidade e espontaneidade, a sua vivência do prazer e das emoções (Gervilla 1993). Sem um apoio firme que norteie a vida e lhe dê segurança, são questionados os princípios de uma moral que se considerava absoluta e o homem passa a lutar pelo bem-estar como forma de purgar a angústia existencial decorrente da “perda de sentido” (Lipovetsky, 1989).

Podemos dizer que a pós-modernidade constituiu uma reação contra uma certa vertente controladora da modernidade que “mutilou a pessoa em detrimento do sentimento” (Gervilla, 1993, pp.176-177):

fracassada a razão e quebrado o ser, nasceu uma nova vida da sua própria destruição: a vida do sentimento, da afetividade e do prazer; o culto do corpo. Temos de reconhecer à pós-modernidade o seu acerto em valorar a afetividade - frente à racionalidade moderna – porquanto é o sentimento e o afeto da dimensão humana que nos reporta um maior grau de felicidade. A experiência confirma-nos que somos mais felizes quando amamos do que quando sabemos ou raciocinamos.

Gervilla, 1993, pp.176-177.

Do que acima dissemos podemos afirmar que o século XX assistiu à decadência da ideia de humanidade, na medida em que as pessoas deixaram de se pensar como pertencentes a uma comunidade humana una. Talvez tenha sido esse um dos fatores que contribuiu para que, embora a barbárie sempre tenha existido, o nazismo e o comunismo se implantassem, totalitarismos em que “a violência constitui um dever, uma virtude e um método, em vez de, como sucedia outrora, ser deleite, sadismo e prazer” (Genís, 2013, p.37). Com a decadência das expectativas que marcaram a modernidade, foram, na verdade, operadas mudanças axiológicas e sociais que configuraram uma nova realidade pluridimensional, resultado da fragilidade da razão que “desencantada é já tão fraca perdeu a força da razão para romper-se em mil razões” (Gervilla, 1994, p.159) ou, por outras palavras, “a sociedade pós-moderna rompe com a crença no fundamento e adota racionalidades parciais” (Araújo, Ribeiro & Mesquita, 2006, p.132).

No século em que vivemos, a desilusão com a existência parece acentuar-se e muitos dos medos latentes que ela encerra (nomeadamente, da insignificância, de passar pela vida sem ser notado) e que os meios de comunicação exploram, tornam-se visíveis. A procura de sensacionalismo, de atenção e de fama, não são mais do que expressões da angústia que a pessoa sente de se tornar numa *não entidade*, dissipando-se sem deixar vestígio (Bauman & Donskis, 2016). Bauman afirma que em todas as épocas existem três razões para se ter medo: a ignorância, ou seja, desconhecer o que vai acontecer,

decorrendo daí a fragilidade, a vulnerabilidade; a impotência, ou seja, a incapacidade de enfrentar e solucionar certas adversidades; e a terceira, derivada das outras duas, que é a humilhação consubstanciada

na ameaça apavorante à nossa autoestima e autoconfiança quando se revela que não fizemos tudo o que poderia ser feito, que a nossa própria desatenção aos sinais, a nossa indevida procrastinação, preguiça ou falta de vontade são em grande parte responsáveis pela devastação causada pelo infortúnio.

Bauman e Donskis, 2016, p.124.

Podemos afirmar que “o medo fala a língua da incerteza, da insegurança e da falta de proteção que a nossa época fornece em grandes quantidades e até em abundância” (Bauman & Donskis, 2016, p.123) e ele é muito fruto da dessacralização e da perda de autoridade, da “perda dos fundamentos do mundo, que começou de facto a vacilar, a mudar e a assumir cada vez mais rapidamente formas sempre diferentes, como se vivêssemos e nos debatêssemos num universo proteico em que tudo pode a qualquer momento converter-se em qualquer outra coisa” (Arendt, 2006 p.109). No entanto, Arendt (2006) também advoga que, não obstante a perda na confiança e conservação do mundo, isso não implica a perda da capacidade humana para edificar e conservar um mundo que possa sobreviver-nos, sendo que podemos deixá-lo como um legado apropriado para as gerações futuras.

Tem sentido percebermos em que medida a educação formal foi influenciada pelas mutações operadas na pós-modernidade, pois, tal como refere Formosinho (2007, p.252), “se as metanarrativas que corporizavam o pensamento da modernidade perderam (...) o carácter fundacional, é facilmente admissível que o próprio discurso pedagógico reflita o ímpeto da fratura epistemológica-axiológica que fez abalar o paradigma racionalista que o configurava”.

Como se percebe, do supramencionado, essas mutações não foram pontuais e superficiais, provocaram uma nova “crise da educação”, que Arendt (2006) esboçou com muita precisão ainda no final dos anos cinquenta (1957) do passado século. Trata-se de uma crise cujo cerne é o reconhecimento do hiato entre a escola como instituição moderna, em que se exige esforço, trabalho e disciplina e a escola como instituição pós-moderna que enaltece o bem-estar individual, a fruição do prazer e das emoções imediatas (Formosinho, 2009; Gervilla, 1993). Neste constante devir, cultural, social e axioló-

gico, como concretizar o ideal universalizante da educação se não há nada de permanente ou universal que apareça como referência para os jovens? (Gervilla, 1993).

Na verdade, não há na pós-modernidade apenas um corte com a fé, mas também com a racionalidade, tornando a organização axiológica duplamente contestável. Este corte faz perder “a crença na divindade criadora e ordenadora que possibilitava uma interpretação, e uma organização do mundo e dos homens que se traduzia numa educação com objetivos claros e métodos seguros e eficazes” (Boavida, 2006, p.194).

A educação, sem estes dois referenciais, não deixando de visar o aperfeiçoamento humano, encontra, agora, a sua direção na afetividade, nos desejos e nas emoções, as vivências e aspirações pessoais tornam-se centrais. Este enquadramento que “mutilou a razão a favor do sentimento” (Gervilla, 1993, p.177) secundariza os conhecimentos especificamente escolares, que não podem ser alcançados sem o trabalho da razão, do raciocínio lógico, enfim, sem a dimensão intelectual. Segundo Gervilla (1993, p.167), “educar na pós-modernidade é educar no relativo (do ser, da razão e do valor), no presente (no momentâneo, no quotidiano) e no esteticismo (individualismo, hedonismo e narcisismo)”.

Se, em termos axiológicos, a pós-modernidade, por um lado, recuperou valores obliterados como “diálogo, flexibilidade, tolerância”, por outro lado, fez valer valores do quotidiano, como melhor forma de viver a realidade. Assim, debilitou a educação no que respeita a critérios de excelência, à ampliação da esperança e ao fortalecimento da capacidade do compromisso; fê-la, em suma, cair numa “desorientação” (Gervilla, 1993, p.169).

Em ambientes vulneráveis e vacilantes, os jovens valorizam o superficial e o efêmero; sendo esses ambientes também consumistas, valorizam a satisfação de necessidades individuais. Não havendo aí referenciais firmes que os norteiem com segurança, ligam-se a uma moral provisória que, por princípio, não conduzirá ao melhoramento da dimensão humana. Em suma,

de uma filosofia da educação que aconselhava a austeridade e praticava a modéstia, passou-se para outra que, nas suas dinâmicas mais fortes e visíveis, promove o gasto e a ostentação, recompensa, se não nas palavras pelo menos nos actos e nas omissões, o imediatismo e o oportunismo, e aceita como princípios de acção o laxismo e a permissividade, ou assim parece.

Boavida, 2006, p.187.

Como diz Camps (2015, pp.205-206), “não sabemos o que esperar da educação, o que lhe podemos pedir, com que finalidade se deve educar. A educação perdeu o norte, o que quer dizer que se foi desprendendo do objetivo mais fundamental, que é o da formação da personalidade”. Isso é verdade no seio da família mas também na escola, que não se pode limitar a transmitir conhecimentos instrumentais, cuja utilidade, sendo mais facilmente confirmada, está longe de bastar.

Esta instituição deve preocupar-se com a mudança das estruturas cognitivas do aluno e, por isso, não pode abolir os princípios da disciplina e do trabalho, tem de instruir e encaminhar para o espírito crítico a fim de que o jovem adquira o discernimento que lhe permita avaliar quais os valores que merecem ser vividos, sabendo separar os valores dos contravalores com vista à sua melhor formação. Mas também tem de se preocupar com a dimensão afetiva, não sobrepondo, contudo, o sentimento à intelectualidade, antes articulando estas dimensões da personalidade.

Nas palavras de Searle (1999, p.3), a tradição imbuída do espírito da metafísica ocidental, em que se fazia a defesa “da racionalidade, verdade, objectividade e realidade”, cujas concepções garantiam a nossa civilização, foi, entretanto, posta em causa. Daí adveio o seguinte desfecho: esses ideais que eram vistos como pilares da educação foram rejeitados, pelo que se dividem as posições quanto à aspiração educativa mesmo ao nível das instituições superiores.

Este autor refere que a universidade tradicional reclama o amor pelo conhecimento pelo próprio valor que ele encerra e pelas suas aplicações práticas, procurando ser politicamente neutra, sendo que a Universidade do pós-modernismo considera que todo o discurso é, em qualquer circunstância, político, e procura servir-se desse princípio para fins políticos (Searle, 1999, pp. 3-4). Na realidade, a pós-modernidade colocou em causa a natureza dos pressupostos tradicionais sobre os quais assentava a educação e o conhecimento, pelo que reforçamos a convicção de que este já não tem valor por si próprio, mas apenas enquanto detém um valor instrumental, situação que avilta a finalidade de qualquer instituição de ensino e da própria educação.

Tendo em atenção o individualismo e, mesmo, o egoísmo que caracterizam o mundo pós-moderno, questionamos, com base em Renaut (1998), porque não viver de

acordo com os valores que cada um adota? E respondemos: porque se isso acontecesse, a razão prática (que estipula os valores) passaria a pseudo razão, tornando-se refém do subjetivismo.

Esta resposta não se revela porém linear pois sabemos que “a admissão de qualquer valor não aparece em absoluto, social e culturalmente evidente” (Renaut, 1998, p.40). E nesse plano, temos de estar conscientes de que

as lições intransigentes da moral desertaram do espaço público e privado, o imperativo maximalista do coração puro, os apelos à dedicação absoluta, o ideal hiperbólico de viver para o outro, todas estas exortações deixaram de ter ressonância colectiva; por toda a parte, a hora é da desvitalização da forma-dever, do estiolamento do mandamento moral infinito, que caracterizam as novas democracias.

Lipovetsky, 1994, p.147.

A realidade está repleta de imagens de evasão e de prazer, que remetem para uma vida de bem-estar, divertimento e felicidade, vida que, mesmo fugaz, conduz ao triunfo do ideal de leveza (Lipovetsky, 2016). Até o altruísmo, ou pelo menos a não indiferença ao sofrimento alheio, se vê, muitas vezes, transformado em ações de grande divulgação, concertos e espetáculos com fins beneficentes, campanhas de solidariedade a que os *média* dão grande destaque (Lipovetsky, 1994). Isto significa um vazio ou uma transformação moral?

Colom e Mèlich (1995) afirmam que a pós-modernidade não destruiu o axiológico, mas o seu registo absoluto e os novos valores que surgiram necessitam de alicerces sólidos. Focando-nos na ética aceitamos a posição de quem propugna que o homem pós-moderno, como sujeito moral, sofreu uma profunda transformação: a pessoa desapareceu para emergir o indivíduo, que nessa medida já não é aquele que tem a capacidade de entrega ao outro, a quem reconhece dignidade e vê como igual, mas o que olha para si mesmo tentando a realização própria; o outro deixa de ser visto como alguém capaz de partilhar da “minha” realização (Colom & Mèlich, 1995, p.53).

Temos, assim, uma aparente restauração da moral, e por isso Lipovetsky (1994, p.148) declara que se a “ética beneficia de uma legitimidade readquirida, isso não significa a reinserção, no coração das nossas sociedades, da boa e velha moral dos nossos pais, mas sim a emergência de uma regulação ética de um tipo inédito”; estamos em presença de uma “moral sem obrigações nem sanções”. Adianta este autor que “o impe-

rativo altruísta perdeu a sua força de obrigação moral” (Lipovetsky, 1994, p.150) e passou para um plano secundário na formação das crianças e dos jovens.

O indivíduo já não tem relutância em afirmar o seu egoísmo e em viver prioritariamente para si e isso não aparece como imoral. A cultura pós-moralista, enveredando por caminhos contrários aos da abnegação, confere direitos mas não requer deveres. Como afirma Lipovetsky (1994, p.153), embora o individualismo não destrua a “preocupação ética, gera, no mais fundo de si mesmo, um altruísmo *indolor* de massas”: não renunciamos, à solidariedade e à dádiva, desde que isso não represente um grande sacrifício. Assim:

o individualismo pós-moralista dissolveu o ideal de renúncia completa e regular, reconhece apenas abnegação limitada, principalmente em situações de urgência, nas situações excepcionais de vida e de morte. Deixámos de louvar a exigência permanente de nos consagrarmos ao outro, “dizia Jankélévitch: o tempo do imperativo categórico deu lugar a uma ética minimal e intermitente da solidariedade compatível com a primazia do ego.

Lipovetsky, 1994, p.153.

Se a moral tradicional era caracterizada pelo “espírito de disciplina uniforme e autoritária”, agora ela incide numa “generosidade circunstancial” exteriorizada em situações de grande sofrimento” (Lipovetsky, 1994, p.157). Não se perderam os critérios de bem e de mal e nem tudo é permitido: embora seja incontestável o desgaste de muitos referenciais seguros, podemos contar com um conjunto de valores partilhados que têm por base princípios consensuais, pelo que nem todas as atitudes e ações são aceites e toleráveis (Lipovetsky, 1994, p.167).

Efetivamente, segundo Cortina (1997), nas nossas sociedades, em que o pluralismo moral é um facto, a convivência pacífica só é possível dada a existência de mínimos morais compartilhados que estão ligados à convicção de que todos os seres humanos são objeto de respeito e consideração, devendo permitir-se ao outro o mesmo. A mencionada autora adianta que esses mínimos morais permitem que as sociedades democráticas funcionem como tal, que se respeitem os direitos humanos de primeira, segunda e terceira geração, os valores da liberdade, igualdade e solidariedade.

Também Camps (1996b) defende que são os direitos humanos, plasmados na Declaração Universal de 1948, que permitem resolver dialogicamente muitos dos problemas e dissensões com que nos confrontamos, pois eles remetem para interesses comuns que, ultrapassando as conveniências particulares, unem os cidadãos e responsabilizam a

humanidade pelo que, alerta esta autora, é preciso não abdicarmos da universalidade dos valores éticos.

A sociedade contemporânea, não obstante os aspetos negativos que a caracterizam, não deixou desaparecer a capacidade de indignação moral: repudia os comportamentos que colocam em causa a integridade e a segurança da pessoa como “a escravatura, os crimes de sangue, a crueldade, a espoliação, a humilhação, as mutilações sexuais, a violação, as sevícias psicológicas e físicas” (Lipovetsky, 1994, p.168). Também assinala que essa sociedade é herdeira de uma tradição de luta pela dignidade humana: “acabou com a escravatura, a pena de morte (nos países mais civilizados), a discriminação racial, e até os maus tratos aos animais” (Maia, 2013, p.55).

Nesta nossa breve reflexão, alvitramos que é relevante lembrar as preocupações éticas contemporâneas que justificam que os valores a que nos referimos estão longe de serem obliterados. Realçamos que, não obstante todas as críticas de que a ética de Kant foi alvo, essas preocupações são profundamente influenciadas por esse filósofo, já que são preferencialmente procedimentais ou deontológicas, revestindo-se de um carácter universalista, e uma vez que pretendem responder às contrariedades, problemas e conflitos vividos pelas sociedades atuais, são, também, éticas comunicativas e discursivas (Apel, 2007).

Para além da necessidade de uma ética comunicativa que encontre no diálogo, entre pessoas autónomas e críticas, a possibilidade de consensos, evidenciamos a preocupação com a ideia de responsabilidade. Lançando um olhar atento encontramos desafios, à escala planetária, que se prendem com as ameaças das guerras bem como das novas tecnologias, que podem, eventualmente, colocar em causa a vida na terra, surgindo neste contexto a ética como um imperativo para a civilização atual e futura.

É de evidenciar um aspeto das éticas atuais, que as coloca numa posição divergente da kantiana, que coloca na intenção do agente o valor moral de uma ação: são éticas da responsabilidade, assumindo o sujeito moral como responsável pelas consequências da sua ação, inclusive das ações coletivas, nomeadamente no que se refere às aplicações da tecnociência e à crise ecológica.

Embora Habermas partilhe da posição de que a ética do discurso já faz “justiça ao princípio da responsabilidade, através da tomada em consideração das «consequências e efeitos secundários da universal observância de normas»” (Apel, 2007, p.83), há filósofos que enfatizam a responsabilidade moral do agente. Assim, Jonas acentua o poder

infinito das ações humanas devido ao desenvolvimento científico e tecnológico, mas, também, destaca a fragilidade de que essa ação se reveste por ser incapaz de prever e solucionar todas as suas consequências, com influências no futuro da humanidade. Este filósofo realça os novos domínios da ética mostrando que, tradicionalmente, tudo o que tivesse a ver com o mundo não-humano se apresentava neutro, numa perspectiva antropocêntrica, e que os conceitos de bem e de mal estavam circunscritos a um raio de alcance muito próximo, não constituindo problema a longo prazo (Jonas, 1994).

Hoje, aquilo que não pertence à esfera do humano é também objeto da reflexão ética, tendo o homem adquirido a consciência de que as consequências do desenvolvimento científico e tecnológico podem alterar o que constitui o ser humano. Decorrente desta realidade, o mencionado autor enuncia um imperativo:

Age de tal maneira que os efeitos da tua acção sejam compatíveis com a preservação da vida humana genuína”; ou, expresso negativamente: “Age de tal maneira que os efeitos da tua acção não sejam destruidores da futura possibilidade dessa vida”; ou simplesmente: “Não comprometas as condições de uma continuação indefinida da humanidade sobre a terra”; ou de modo mais geral: “Nas tuas opções presentes, inclui a futura integridade do homem entre os objectos da tua vontade

Jonas, 1994, p.46.

Este imperativo distingue-se do imperativo categórico proposto por Kant, entre outros pontos, pelo facto de que se direciona “à iniciativa pública, mais do que à conduta privada”, “enquanto o imperativo categórico kantiano se dirigia ao indivíduo, e o seu critério era de aplicação imediata” (Jonas, 1994, p.46). Assim, o homem, numa tarefa de responsabilidade e crítica, tem de se consciencializar de que certas ações podem implicar uma deterioração gradual e irreversível da natureza e da condição humana, sendo por isso necessário um exame exigente das opções possíveis.

Esta ética da responsabilidade coletiva implica a indagação sobre as razões que explicam a preferência por uns valores em detrimento de outros, no sentido de denunciar arbitrariedades e fanatismos que possam conduzir a atos bárbaros e à desordem moral (Araújo, 2001), reconhecendo a existência de critérios transculturais e universais para a avaliação moral. Em nosso entender a posição de Habermas e a apologia da ética discursiva para o estabelecimento e a validação das normas morais, complementa esta posição e constitui um acréscimo na tarefa de consciencialização para as questões éticas, sucedendo que pela via do consenso obtido numa comunidade dialógica se podem traçar

planos adequados de ação moral, no sentido de se minimizarem os riscos que a nossa ação acarretará.

Questionemos em que princípio se pode firmar o pensamento ético atual, e responderemos que se a ética pressupõe, em última instância, a convivência fraterna, feliz e pacífica, então teremos de concordar com Araújo ao evidenciar que

a autonomia, o diálogo e a corresponsabilidade, com o seu correlato de solidariedade são os pilares mais substantivos para uma fundamentação racional da ética, pensada em função da experiência contingente própria da condição humana e preocupada em defender racionalmente o irrenunciável valor da dignidade humana.

Araújo, 2001, p.55.

Ora, sabendo que a educação se desenrola numa ligação ao valor, cabe à escola trabalhar as questões aqui a floradas, segundo os princípios defendidos pelas éticas atuais, no sentido da formação de uma consciência comprometida com os interesses universais.

Para terminarmos este capítulo reiteramos que a pessoa forma a sua dimensão humana, como diz Savater (2006), no interior da civilização, em contacto com os outros. Efetivamente, a humanidade da pessoa, sendo projeto que se cumpre em interação, faz-se ao longo da existência através de um processo que se repete em todos, mas que é único em cada um (Formosinho, 2009). A educação assume um papel primordial nesse processo, sendo o seu desígnio o melhoramento, quer individual quer social (Gervilla, 1993). Logo, não será por acaso que as definições de educação tendem a apontar para a consecução do objetivo de aperfeiçoamento, acrescentando que ele não se pode realizar à margem de uma dimensão valorativa e em especial, dos valores éticos.

Estes valores constituem o verdadeiro fundamento da educação na qual, sempre por referência a uma realidade ôntica, se concretiza a perfeição ou a perfeição possível. Por outras palavras, é pelo sentido, necessariamente abstrato, de bem e de bom, daquilo que é benéfico e bondoso para si e para todos, que o esforço educativo se tem de orientar (Maia 2003). É, insistimos, a axiologia que valida os procedimentos educativos, os quais, nessa medida, se distinguem dos meandros da manipulação, do doutrinamento e da violência.

A educação complementa a primeira natureza, dotando o ser de uma segunda natureza marcada pela exigência ontológica (Gervilla, 1988; 1993), conduzindo-o à autên-

tica vida humana, que não é mais do que uma vida ética guiada, segundo Aristóteles, pelas virtudes.

Dada a incompletude do ser humano

Arnold Gehlen afirmava que o homem é um animal incompleto, no sentido de que está desprovido de um instinto que o ajude a resolver os problemas com os quais se confronta; daí a importância, por um lado, do auxílio que a sociedade lhe presta, e por outro, da sua capacidade racional. Neste mesmo sentido, Martin Heidegger assegurava que a essência do homem é ser um projeto para si mesmo; ou por outras palavras: o homem tem o seu ser como uma possibilidade própria: a sua vida não está determinada – acabada –, pois as suas decisões configuram-na num ou noutro sentido. De forma semelhante aos dois autores precedentes, Aristóteles dizia que o homem é o único ser cuja natureza está inacabada: está em potência.

Fernández, 2009, p. 26.

Mas alcançar a vida ética, ou seja, caminhar em direção a valores, é uma tarefa espinhosa na medida em que implica suplantar tendências irrefletidas (Fernández, 2009), sejam elas individuais ou sociais. Além disso, toda a ação educativa terá de ser norteada pela ideia de autonomia: o educando ultrapassará um estado de dependência do educador para se tornar alguém com capacidade para fazer escolhas responsáveis face às múltiplas possibilidades e condicionalismos que se lhe apresentam num exercício que apela à racionalidade. É neste sentido que Savater (1998) diz que a verdadeira educação é direcionada para que os educandos sejam educados por educadores, mas acabem por poder prescindir deles.

Pelas mesmas razões, Arendt (2006) havia explicado que os adultos não podem demitir-se da sua função, deixando as crianças e os jovens governar-se a si próprios antes de alcançarem a maturidade e a capacidade para que se concretizem como pessoas e como cidadãos. Alertou, de modo particularmente enfático, para a dificuldade de isso ser compreendido nas sociedades ocidentais do pós Segunda Guerra Mundial, configurando uma nova crise na educação que, no seu entender, adquiriu contornos muito preocupantes: o facto de se afirmar que o mundo das crianças e dos jovens pode ser equacionado como uma sociedade de seres autónomos que, nessa medida, os adultos permitem que estabeleçam as regras e se governem a si próprios, resumindo-se o seu papel a assistir a esse decurso de autodeterminação, só pode ter desfechos negativos. Na ausência da autoridade dos adultos, as crianças ou se submetem à supremacia do grupo, ou tendem para a delinquência juvenil, sendo que as duas situações se podem associar.

Também Simões (2010, p.245), em sintonia com Arendt, nota que o abandono da autoridade por parte dos mais velhos abre aos “mais novos a via do menor esforço, que é a mais condizente com as suas inclinações espontâneas” e, diríamos, instala-se a permissividade que impede o rumo à autonomia.

Dado que, como temos mencionado, as crianças chegam ao mundo em *devir* com base na advertência de Arendt, é lícito reforçarmos a ideia de que elas têm de ser educadas nos cânones que antes apresentámos, para que se tornem adultos com capacidade de decisão, comprometidos, responsáveis, ou seja, livres. Logo, não podem os educadores deixar de cumprir o seu dever de educar para que, em cada ser humano, brote a sua própria humanidade. Como diz Maia (2011a, p.307), “nunca podemos desistir de melhorar e não podemos abdicar de educar”, devendo o educador vocacionar-se para os outros na sua nobre tarefa rumo à consecução “de uma vida digna, livre ou eticamente sustentável”.

Face ao que dissemos, é claro que a educação será a via privilegiada para a liberdade (Boavida, 2009), não uma qualquer liberdade, mas aquela que brota do conhecimento esclarecido e da formação moral, cujas raízes se encontram na Filosofia clássica, nomeadamente em Sócrates quando desafia Glaucon: “imagina a nossa natureza relativamente à educação ou à sua falta, de acordo com a seguinte experiência” (Platão, 1980, 514a). Experiência que se refere à *Alegoria da Caverna*, narrativa simbólica na qual a condição humana se encontra agrilhoadada à ignorância. Se as preocupações deste filósofo são intrinsecamente de carácter educativo, isso decorre do facto de ele atribuir os males da pólis à ignorância, em particular dos governantes, defendendo que só a via do esclarecimento poderá salvar o homem e o Estado e daí a sua urgência em educar, sobretudo, para a ética.

Muito séculos depois, Kant imprimiu o mesmo sentido à educação. Na sua obra *Sobre a Pedagogia*, reconhece a educação como uma arte rumo ao aperfeiçoamento para a qual cada geração dá o seu contributo, levando a família humana ao seu desígnio que é a prática do bem: “o homem deve desenvolver primeiro as suas disposições para o bem (...). Tornar-se melhor, cultivar-se e, quando se é mau, produzir em si a moralidade, isso é tarefa do homem” uma tarefa algo difícil, pelo que “a educação é a maior e a mais árdua dificuldade que é confiada ao homem” (Kant, 1803/2012, p.14-15).

Ainda que o que até aqui dissemos seja, no presente, objeto de polémica, importa acentuar que a educação não pode deixar de constituir um bem e uma necessidade dado que toda a pessoa, no pleno uso das suas capacidades, se vê compelida a realizar a “sua potencialidade mental e capacidade intelectual” com vista à sua integração no meio humano e à superação das suas limitações naturais (Fernández, 2009, p.27-28).

Capítulo 3

Ensino dos valores éticos no quadro da disciplina de Filosofia

Na cultura moral, deve-se ensinar à criança, desde cedo, os conceitos do que é bom e mau. O primeiro esforço, na educação moral, é fundar um carácter.

Immanuel Kant, 2012, p.57.

Há saberes que têm um fim em si mesmos e que – exatamente graças à sua natureza gratuita e livre de interesses, distante de qualquer vínculo prático e comercial – podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade.

Nuccio Ordine, 2016, p.9.

Como temos vindo a reiterar até aqui, o processo educativo que tem lugar na escola, e que se traduz explicitamente no currículo, tem como finalidade suprema o encaminhamento para o melhoramento ôntico, fim apenas exequível através da dimensão axiológica, da qual se destacam os valores éticos.

Esse melhoramento humano, patenteado em termos práticos, será visível no contacto fraterno e pacífico, na entreajuda, na solidariedade, em todas as atitudes que pugnam pela justiça e pela dignidade humana; em suma, pela passagem do indivíduo, fechado em si, interessado apenas nos seus benefícios, a pessoa, aquela que tem a capacidade da dádiva, de diálogo e de abertura ao outro. Só o sujeito moral é pessoa, capaz de discriminar entre o bem e o mal, o justo e o injusto, entre o que é certo e o que é errado, capaz de não se abster face aos problemas que a rodeiam, contribuindo para uma sã co-

existência e um mundo melhor (Mounier, 1964). Assim, a existência da pessoa constitui-se pela abertura ao outro, o homem está exposto ao outro, descentrando-se:

O reconhecimento de mim mesmo é, simultaneamente, um reconhecimento do outro. Nas relações interpessoais, assim entendidas, surge o compromisso e a responsabilidade do *eu* perante o *outro*: o eu participa nas relações dos outros *eus*. Daqui nasce a ética: a responsabilidade co-envolve o *eu* e o *outro*, de tal modo que todas as ações do homem devem ser ações que não degradem, mas permitam afirmar a *humanidade do homem*; todos somos próximos uns dos outros.

Reimão, 2006, pp.73-74.

Tal como indica Maia (2006, p.191), “o altruísmo é inerente à pessoa e, por isso, é uma força disponível para a orientação de aperfeiçoamento de que o homem necessita, o que implica não deixar de lado os outros”. Efetivamente, “a singularidade humana não é uma singularidade encerrada em si mesma, mas aberta a tudo o que a rodeia, sendo esta uma particularidade constitutiva do ser humano, que é individual e aberto, pela sua natureza racional, à amplitude do seu ser que se forma saindo de si em busca da alteridade” (Gervilla, 2000, p.49). Por isso, a dignidade da pessoa impõe o pacto ético de esquecer egoísmos e vantagens pessoais, compreendendo que o valor da vida implica lutar pela sua possibilidade quando as suas condições se encontram fragilizadas ou se quebram, em alguma parte do mundo. Tomar consciência de que a identidade pessoal passa pelo reconhecimento da identidade humana é a convicção ética que todos devem abraçar, considerando que a humanidade possui relevância moral (Sánchez, López & Pérez, 2009).

Assim, a transmissão dos valores éticos será fundamental na formação da pessoa e no aperfeiçoamento que subjaz a essa passagem do individualismo para o que de fraterno pode existir no homem, uma vez que “a dignidade humana é considerada como o fundamento da ética numa sociedade plural e secular, conceito do qual decorrem os valores estruturantes da nossa cultura designadamente a autonomia individual, a solidariedade interpessoal e a igualdade de oportunidades no acesso aos bens sociais” (Nunes, 2004, p.18). Então, será legítimo salientar que não se pode questionar algo que é incontestável: “a educação é um fenómeno que, além de ser social, é também axiológico” (Martins & Rafael, 2006, p.11).

Mas para que essa transformação se efetive no campo da educação formal, a que o currículo dá forma, não podemos descurar o ensino, nem curvarmo-nos às exigências de jovens que estão a formar-se e advogam opiniões infundadas, como um direito que deve

prevalecer, ainda que à margem da racionalidade. Se pretendemos formar cidadãos participativos é fundamental que eles sejam esclarecidos e informados, sendo que, para isso, é substancial que tenham conhecimentos e que os saibam mobilizar quando tomarem decisões. A este propósito, retomamos Kant:

O saber depende da educação, e a educação depende, por seu turno, do saber. (...) e é apenas pelo facto de uma geração transmitir as suas experiências e conhecimentos à seguinte, e esta acrescentar algo por sua vez e passá-la desse modo à seguinte, que pode emergir um conceito correcto de modo de educar.

Kant, 2012, p.15.

Neste capítulo, exploraremos a ideia de como a educação formal não pode abdicar do ensino, uma vez que à margem da função dos professores fica debilitada a aquisição de capacidades críticas e argumentativas que a escola tem por obrigação desenvolver e que são cruciais para o desempenho de cidadãos ativos, atentos aos problemas e às contendas públicas em que todos estamos comprometidos. Para tanto, recorreremos às posições de nomes conceituados que têm destacado a relação que humaniza, salientando o perigo do não ensino, situação que deixará sobretudo os mais jovens vulneráveis à manipulação e ao doutrinamento (Hare, 2007).

Pretendemos, de facto, aclarar a importância do ensino, em particular em áreas disciplinares mais menosprezadas, como são aquelas que não se consubstanciam em lucro imediato, salientando também os riscos do ensino tecnicista que pode anular o que de melhor existe no homem: a consciência do que é verdadeiramente humano e de que os problemas que ocorrem neste mundo global são da responsabilidade de todos.

De modo mais concreto, considerámos pertinente tratar, neste terceiro capítulo, o sentido do ensino que a escola, por via do seu currículo, deve assegurar pois, tal como afirma Arendt (2006, p.206), “não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral”. De seguida, centramo-nos no ensino da Filosofia, sobretudo no que se refere ao seu contributo para a aprendizagem dos valores éticos. Após o tratamento da especificidade da educação para os valores, segue-se a formação dos professores para o ensino dos valores éticos e a supervisão como sustentação da formação de professores

3.1. O ensino no trajeto educativo

A qualidade do ensino é o factor mais importante na determinação de quem vai aprender bem, se uma minoria ou a maioria.

Benjamin Bloom, 1981, 142.

Tal como expusemos em capítulos anteriores, a pós-modernidade configurou novos cenários educativos, focalizando a aprendizagem nas características, interesses e identidades dos alunos, legitimando posições pedagógicas que enfatizam a relatividade do saber e o reduzem a experiências particulares e imediatas, fruto de contingências fortuitas. Em paralelo, continuou-se a defender o papel da educação formal e do ensino, considerando que a complexa e difícil apropriação do saber se afigura como o único percurso para a formação autêntica da pessoa e, conseqüentemente, para o exercício da liberdade. Logo, a escola não pode descurar a sua função educativa que é específica, tendo de adotar “uma estratégia pedagógica que valorize a experiência do aluno e que a tome como ponto de partida e como suporte para o desenvolvimento da sua consciência crítica” (Festas, 2015, p.716).

Subjacente a esta perspectiva está o pressuposto de que educar é ultrapassar conveniências pessoais e sociais casuais dado que a sua essência genuína situa-se nos planos gnosiológico e axiológico. Deste modo, não podemos aceitar que a educação se encaminhe por atalhos que se desviam dessa essência, subjugando-a ao desejo de “indivíduos entregues a uma realidade vazia, autista e, portanto, desorientadora” (Boavida, 2009, p.136). Daí que o ensino, ou seja, o que o professor faz, não possa nunca ser descurado, mas encarado como a via que exorta a uma verdadeira formação.

A este propósito, Steiner (2011, pp.31-32) disse que “ensinar com seriedade é lidar com o que existe de mais vital num ser humano (...) um Mestre invade e pode devastar de modo a purificar e a reconstruir”, e concretiza: “o mau ensino é nocivo, aquele ao qual subjazem, conscientemente, ou não, apenas intuítos utilitários traz no seu âmago algo de criminoso”. Por isso, continua este autor a declarar que o “antiensino” quase constitui a norma pois são raros os professores que têm consciência do que está em jogo quando ensinam, sendo muitas vezes, aqueles a quem entregamos os nossos filhos e a quem solicitamos orientação e exemplo, raramente mais de que os “amigáveis covei-

ros”. Consciencializar esta dura denúncia estabelece uma responsabilidade de todos aqueles que se debruçam sobre o ensino.

Se educar é acreditar na perfectibilidade humana, na capacidade do homem para a aprendizagem de novas coisas, novos saberes, e no desejo de que essa aprendizagem se concretize, então há que ter a consciência de que ensinar algo é indispensável para que o processo educativo se concretize, sendo a partilha do conhecimento o meio adequado para nós, homens, nos melhorarmos uns aos outros (Savater, 2006).

Aliás, não poderemos tornar-nos verdadeiramente cidadãos comprometidos e responsáveis, na construção de sociedades justas e equilibradas, na ausência da realização do que há de fundamental para que o homem se torne verdadeiramente educado ou seja: “o acto de transmitir e a disciplina” (Koninck, 2003, p.73), posição reiterada por Arendt, quer pelo que foi supracitado relativamente ao ensino, quer por defender que a autoridade é fundamental na educação, não devendo os educadores tratar as crianças como se fossem adultos ou deixá-las à mercê da sua própria autonomia (2006). A educação é primordial, pois o homem apresenta-se como projeto que se vai construindo e completando e, dada a sua debilidade biológica, necessita de obter conhecimento, sendo o educador aquele que transmite os seus conhecimentos, proporcionando que o outro os integre na sua própria vida (Fernández, 2009).

Segundo Gage (1963), o ato de ensino está ligado a um processo relacional, podendo ser entendido como a influência interpessoal que pretende transformar o comportamento do outro ou a forma como virá a comportar-se no futuro. Acrescentaríamos que o conhecimento, resultado das aprendizagens e fruto do ensino, é essencial para a transformação do homem rumo ao aperfeiçoamento. É nesta vertente que Châtelet defende, de forma assertiva, a importância do ensino, e da transmissão de conhecimentos, como pilar da educação humana. Numa crítica sarcástica aos pedagogos, pelo menos àqueles que defendem certos pressupostos, afirma que eles são contra a instrução, não se preocupando com o facto de as pessoas saberem algo, situação nefasta uma vez que “a linguagem do conhecimento continua a ser o melhor meio de comunicar” (Châtelet, 1993, p.28). Defendendo que, na educação, a espinha dorsal é a instrução, reclama que esta inclui “ao lado do saber-fazer e do saber-pensar, aquilo que os velhos manuais de filosofia chamavam o conhecimento desinteressado: a matemática, a poesia, a filosofia, a história” (Châtelet, 1993, p.29), entre outras áreas. E acentua o facto de, atualmente, o

amor pelo saber se ter desvanecido, havendo destaque social para as profissões cuja rentabilidade e eficiência é observável.

Se o ensino assume um estatuto que o coloca como base da educação, transpomos a questão para o debate, em torno da educação formal, entre o tradicional e o moderno modelo educativo. Falar de ensino, associado ao modelo da educação formal, apresenta sempre uma conotação negativa, porquanto se refere ao modelo tradicional em que se enfatiza a “transmissão uniforme por parte do professor de conhecimentos e de princípios morais com carácter universalizante, segundo regras didáticas bem estabelecidas” (Damião, 2010, p.80). Num momento mais recente, atribuindo-lhe um carácter positivo, fala-se em aprendizagem, no sentido de que é o aluno, dotado de capacidade, que aparece como o sujeito construtor do seu próprio percurso na busca de diversos saberes.

Advogando esta perspectiva, operámos mudanças radicais no entendimento do que se pode considerar uma escola e o seu papel, passando o professor a ter um lugar secundário, sendo o aluno visto como o elemento ativo na construção do conhecimento. Neste âmbito realizou-se uma verdadeira transformação na relação pedagógica, sendo que nos parece óbvio que entendida a educação formal nos moldes delineados, a perspectiva do professor como o elemento que ensina e que não está ao nível dos alunos, se foi dissipando. Infelizmente, constatamos que o nosso sistema de ensino, para além de outros erros, “subordinou a aquisição de conhecimentos ao domínio das aptidões e capacidades”, considerando que os alunos têm a capacidade de aprender sozinhos (Mónica, 1997, p.55), dado que as ideias pedagógicas presentemente influentes defendem que são os próprios alunos que constroem o conhecimento (Festas & Castro 2013).

Assim se negligencia e minimiza a função do professor como transmissor de conhecimentos e parte integrante e fundamental do processo ensino/aprendizagem, pois confia-se na capacidade inata dos alunos para alcançarem esta última. Na proteção destes pressupostos, as aulas são vistas segundo perspectivas completamente diferentes do tradicional. O espaço deve ser entendido como via privilegiada para a livre iniciativa dos alunos, sendo, em muitas disciplinas, valorizados os trabalhos de grupo em detrimento da reflexão pessoal, transformando-se as aulas em “mesas redondas” onde são estabelecidos laços de cooperação (Mónica, 1997, p.65).

Defendemos, como afirma Habermas, que a ação educativa tem de passar, necessariamente, por uma relação interpessoal, ligada a uma ação comunicativa que pressupõe a interação de dois sujeitos interlocutores (Martins & Rafael, 2006). Todavia, acres-

centamos que um desses sujeitos tem de deter uma autoridade científica e pedagógica que não o coloca ao nível do outro. Como afirma Estrela (2013, p.71), os professores têm-se afastado, por imperativos de burocracias que lhes impõem, do papel caracterizador da sua profissão: “o ensino, quer seja entendido como transmissão de um capital cultural ou como organização da aprendizagem dos alunos”.

Há, então, que reconhecer a importância da autoridade do professor e da consequente disciplina, imprescindíveis para a consecução do ensino, implicando sempre uma proposta ou, em certos casos, uma imposição, dos maiores para os menores. Mas, o que verificamos, por parte de alguns, é a defesa supostamente democrática, de que as crianças são iguais e devem fazer valer as suas posições, para que não sejam vistas como “uma minoria oprimida pelo autoritarismo docente” (Savater, 2006, p.111). Efetivamente, adita este autor, as crianças não são iguais aos professores em matéria de conteúdos educativos e, por isso, estão a ser educadas para poderem eventualmente estar ao mesmo nível, em termos de conhecimento e autonomia.

Esta e outras conceções, como já indicámos, têm levado a mudanças radicais na forma de entender a educação formal, com consequências nocivas, tal como revelam as palavras de Polin:

a instituição escolar é vítima de um frenesim de pedagogos que se lançaram em teorias completamente loucas, por vezes com as melhores intenções deste mundo, mas cujos resultados se revelaram catastróficos: o professor-camarada, a escola-lugar-de vida, a criança que decide o que deve aprender; a leitura global, as matemáticas novas, o primado do falado sobre o escrito.

Polin, 1993, p.23

Ora, como diz Savater (2006, pp. 99-100), embora no ensino devamos contar com a curiosidade dos sujeitos, ela resulta de um esforço que a própria educação terá de desenvolver, pois a ignorância completa não permite a indagação, “ao passo que um pouco de saber abre o apetite de saber mais” e daí que o ensino de conhecimentos verdadeiramente consistentes deva continuar a ser prioridade da escola, sendo que a sua função só será profícua no quadro das suas prerrogativas. Se só o humano tem a capacidade de constatar a própria ignorância e, admitindo essa imperfeição, tem a capacidade de corrigi-la (Savater, 2006), então é forçoso reconhecermos que a escola tem a função imprescindível de ensinar, ainda que existam outros meios de adquirir conhecimento. O esforço de ensinar decorre substancialmente da constatação de que há quem não sabe algo,

considerando-se desejável que o saiba. Como tal, não podemos deixar de sublinhar que “o ensino constitui uma condição de aprendizagem” (Damião, 2010, p.90).

Como assinala Savater (2006, p.35), devemos destinar quer a educação informal (conseguida através dos pais ou de qualquer adulto), quer a educação formal a alguém que socialmente é reconhecido para desempenhar essa tarefa. A “primeira credencial requerida para se poder ensinar (...) em qualquer tipo de sociedade, é ter-se vivido: a veteranaria é sempre uma graduação”.

Por isso, corroboramos as palavras de Alte da Veiga (2009, p.16) quando afirma que a educação implica sempre uma “ação externa sobre o educando” não obstante o atributo que deve predicar o homem educado ou, diríamos, em vias de educação e que aponta para a curiosidade, a pesquisa, a reflexão, a busca do conhecimento, numa postura de desassossego dado que sente a falta daquilo que não possui, o que se consubstancia no questionamento característico da atitude filosófica. Também Postic (2008) afirma que no centro do processo educativo está o futuro humano, e que o ato educativo é, na sua essência, diretivo pois as opções que envolve são tomadas para o educando, não pelo educando.

Pelo exposto reafirmamos que não é lícito deixar as nossas crianças, ou jovens, entregues a si próprias na busca do conhecimento, sendo a aprendizagem algo que deve decorrer do ensino e da transmissão de conhecimentos dos mais velhos para os mais novos, dado que a apropriação do saber não surge através da naturalidade e da criatividade da criança ou jovem, pois nesse caso ficaria votada ao fracasso, sendo impossível, por si só, adquirir os conhecimentos sólidos, conducentes a um desenvolvimento, intelectual e moral equilibrados. E se qualquer criança é apenas um feixe de possibilidades, potencialidades, que a educação poderá fazer eclodir, então só através da aprendizagem e, como tal, do ensino, “se forjará uma identidade pessoal irrepetível” (Savater, 2006, p.36).

Nesta reflexão sobre a importância do ensino, realçamos que “o que é próprio do homem não é tanto o simples aprender como o aprender com outros homens, ser ensinado por eles” (Savater, 2006, p.37). No respeitante à Filosofia enquadrámos as palavras de André (2014, p.140) ao proferir que

o ensino da Filosofia supõe sempre a presença de um mestre (aquele que ensina) directamente ou pela mediação dos seus textos, enquanto a aprendizagem da Filosofia pode ser feita sem mestre nesse sentido, embora não dispense o contacto com o pensamento dos grandes mestres do passado.

Por isso o seu ensino implica uma ligação interpessoal, dado que ela é ensinável devido à sua dimensão comunicativa “porque é intrinsecamente dialógica, começando todo o ensino da Filosofia por um diálogo consigo mesmo e por um ensino a si próprio que depois se prolonga num diálogo com o outro e um ensino ao outro, configurando a actividade filosófica como uma actividade eminentemente intersubjectiva” (André, 2014, p.143). Também Núñez (2003, p. 27) reafirma a importância do ensino e da função do professor ao declarar que

o conhecimento deve ser transmitido (responsabilidade das gerações adultas) e tem que ser assimilado (responsabilidade das novas gerações): eis aqui o papel da escola. Os jovens têm que estudar (...). Fraco favor lhes fazemos quando supomos que o saber se constrói a partir da interacção com o meio, como se o saber brotasse por mágica, ludicamente, sem o esforço de aprender e de apreender o que outros que nos precederam foram construindo, implantando, descartando, interrogando.

Assim, a verdadeira educação humana é consequência do ensino e, por isso, implica o contacto com o professor, a possibilidade de comunicação e “vinculação intersubjectiva com outras consciências” (Savater, 2006, p.37). E, dado que o professor é importante, Steiner (2011) declara que o mestre que ensina tem a responsabilidade de ver que tem nas mãos uma matéria débil das possibilidades que o aluno pode alcançar, devendo ter a percepção de que há riscos envolvidos. Ensinar sem tomar consciência das possíveis consequências individuais e sociais é uma leviandade e cegueira. O verdadeiro e grande ensino é o que estabelece dúvidas, “que encoraja a dissidência, que prepara o aluno para a partida (...). No final, um verdadeiro Mestre deve estar só” (Steiner, 2011, p.131). Sendo que o mau ensino

arranca a esperança pela raiz. O mau ensino é, quase literalmente, criminoso e, metaforicamente, um pecado. Diminui o aluno, reduz a uma inanidade cinzenta a matéria apresentada (...). Para milhões de pessoas, a matemática, a poesia, o pensamento lógico foram destruídos por um ensino inane, pela mediocridade, talvez subconscientemente vingativa, de pedagogos frustrados.

Steiner, 2011, pp.31-32.

Nesta tarefa de ensinar e formar, enfim, de humanizar, fugindo à frivolidade denunciada por Steiner, não podemos esquecer que os valores são fulcrais, pois são eles que orientam a educação, sendo a escola a instituição social que, numa tensão entre teoria e prática, reflexão e ação, viabiliza a defesa de uma conduta moral e de uma humanização efetiva. Essa humanização decorre do carácter emancipatório da educação, sendo

essa tarefa exequível pelo ensino e formação que liberta da ignorância, dos preconceitos, costumes, tradições e superstições, que remetem o homem para uma situação de fraqueza e estagnação uma vez que, nessas circunstâncias, os indivíduos permanecem munidos apenas de competências que lhes permitem olhar para o mundo numa perspectiva circunscrita, incapazes de transporem o seu grupo, os seus interesses, em suma o seu “enclave mental” (Guinote, 2014, p.26).

Devemos assumir a reflexão ética como estímulo para o respeito pela dignidade e pelos direitos humanos, bem como pelas responsabilidades que todos temos na violação desses princípios, sendo estes elementos cruciais em qualquer projeto educativo (Reimão 2011). E temos como obrigação questionar ética e filosoficamente os pressupostos da educação pois, como diz Estrela (2013, p.24), “longe vão os tempos em que a profissão docente gozava de prestígio social e o professor tinha um carisma assente no seu saber e exemplaridade da pessoa moral”.

Em toda a opção educativa está subjacente um ato de crença em valores e, por isso, qualquer educação visa a transformação do outro rumo ao melhoramento axiológico. Nesse sentido é pelo ato educativo, diz Postic (2008, p.27), que “o indivíduo-criança, adolescente ou adulto se descobre, evolui e estrutura. O processo de transformação contínua (...), isto é, a passagem de um estado para outro mais elaborado”, é resultado da educação. Renovando esta perspectiva, que já referenciámos amiudadas vezes, Maia (2007, p.375) declara que a educação jamais pode ser declinada “pois não ser educado é sinónimo de abdicar de ser homem no sentido de pessoa ou entidade consciente e livre, desenvolvida no maior grau de aperfeiçoamento possível”.

E esse é um dever da instituição escola, o direito a uma verdadeira educação axiológica, não pode ser visto como um bem de consumo disponível para quem tem poder económico de o consumir, dado que “a natureza dos direitos humanos é incompatível com a natureza do mercado. Os direitos devem estar garantidos para todas as pessoas independentemente do seu estrato social” (Jares, 2006, p.50). Perfilhando esta perspectiva a escola seria vista como uma empresa, sendo os alunos vistos como clientes, o que não pode ser aceitável. No entanto, contrariando o desejável, vamos encontrando tendências em que “a lógica do lucro suplanta as bases das instituições (...) e disciplinas (humanísticas e científicas) cujo valor deveria coincidir com o saber em si, independen-

temente da capacidade de produzir ganhos imediatos ou benefícios comerciais” (Ordine, 2016, pp.9-10).

Pela natureza das suas funções e finalidades, as escolas nunca poderão ser encaradas como empresas em competição. Se assim fosse, os alunos, os professores e, até, os pais não poderiam ser entendidos como “membros da comunidade educativa (...), mas como consumidores de um serviço sobre o qual têm o direito de opinar como clientes” (Jares, 2006, p.51). Ora, este entendimento da escola não é compatível com a função educativa pois, na escola, o trabalho “e as relações que se estabelecem, estão dirigidas para a formação, para o conhecimento e para o crescimento pessoal enquanto as relações hierárquicas das empresas estão direccionadas para a procura do lucro” (Jares, 2006, p.52).

Citando Carneiro (2003, p.129), reiteramos a convicção de que a educação formal deve estar dissociada dos princípios inerentes à política de mercado até porque a sociedade da informação ou do conhecimento em que vivemos deverá ser encarada como aquela em que “o conhecimento é mais importante do que a mera acumulação de capital financeiro e de capital físico para o progresso dos povos”. Este autor continua, defendendo que a educação “sempre foi um grande aparelho cognocrático. Sempre trabalhou com (...) o conhecimento, com a aprendizagem, com as pessoas, nunca foi dependente das grandes fábricas ou dos mercados financeiros” (p.129).

Apesar de a educação humanística e axiológica se afigurar como transversal, devendo percorrer todas as áreas de ensino, neste âmbito assume particular importância a Filosofia como disciplina que, por excelência, pela tradição e pelos seus objetivos, sobretudo em termos axiológicos, se impõe como paradigma da importância da dimensão humanística do currículo na formação dos jovens.

3.2. Contributo do ensino da Filosofia para a aprendizagem dos valores éticos

A aula na sua forma mais original e radical é um tempo e um espaço em que deve existir transmissão de um pedaço de conhecimento, teórico ou prático.

Paulo Guinote, 2014, p.27.

A fé na filosofia significa a recusa de permitir que o medo impeça de algum modo a capacidade de pensar.

Max Horkheimer, 2015, p.179.

(...) A preocupação com a dimensão comunicativa da Filosofia e do acto de filosofar e com a respectiva interiorização e aprendizagem (...) é uma preocupação que tem atravessado todos os tempos históricos, desde que a figura do filósofo emergiu na sua autonomia e no seu estatuto no panorama do saber e dos saberes, da cultura e das culturas, da educação e dos seus sujeitos.

João Maria André, 2014, p.136.

Tal como afirma Patrício (1993, p.20), “a decisão humana de educar e ser educado só é inteligível à luz de um referencial axiológico. Experienciamos, contudo, uma época em que o relativismo marca presença, apontando para desvalorização axiológica, entendendo-se que todos os valores são equivalentes, o que dificulta a tarefa de educar, pois é afirmado o subjetivismo o que inviabiliza a existência de qualquer referência universal.

Como descrito, a educação sofre influências negativas oriundas de vários setores, uma delas, denunciada em forma de ensaio por Popper e Condry (1995), é a televisão. Dizem, estes autores, que pelos programas que apresenta “é incapaz de ensinar às crianças o que é necessário à sua educação” (p.16) pois, no sentido de manter audiências, as suas emissões recaem essencialmente no sensacionalismo, que se coaduna com a sedução do público. Se a audiência implica rivalidades elas não existem com o intuito da realização de “programas de qualidade e de alcance moral, que inculcariam uma determinada ética nas crianças” (Popper & Condry, 1995, p.16).

Assim, face a situações deseducativas patentes na sociedade, aumenta a responsabilidade da escola, e em particular da Filosofia, para a consecução da educação e formação éticas. Se educar é proporcionar os meios para o exercício do pensamento, então o

educador deverá ter a capacidade de conceber o melhor ambiente possível, ainda que contra os princípios instituídos socialmente, pois a função da escola não é, nem deve ser, replicar os princípios danosos veiculados pela sociedade.

O nosso intuito ao referir o papel que a televisão desempenha como agente de (des)educação é mostrar a dificuldade da escola em competir com a sociedade envolvente, devido aos meios alternativos que ela faculty, de acesso e consumo fácil.

Este ambiente de *leucemia axiológica* não encontra a solução unicamente na escola, mas tem de passar inevitavelmente por ela (Loureiro, 2006, p.78). Cabe à escola a consecução de uma reflexão axiológica conducente a uma compreensão ampliada do humano, dado que os valores influenciam, obrigatoriamente, “o desenvolvimento das atitudes, crenças, expectativas e comportamentos. É reconhecido o papel de referência dos valores que conferem coerência ao desenvolvimento destes aspectos” (Loureiro, 2006, p.78). E embora o consenso em torno dos valores, e da sua primazia, seja algo difícil, dada a diversidade cultural dos sujeitos, teremos de isentar os valores ligados ao respeito pela vida e dignidade humana, relativamente aos quais os acordos são cada vez mais prementes, rumo ao respeito pelo outro e à sua integridade e inviolabilidade como pessoa. Sabendo que existem valores que evocam uma vertente ligada ao comportamento individual e outros mais ligados à dimensão e comportamentos sociais, então os valores a defender no campo educativo devem promover um equilíbrio dos que estão ligados a estes dois domínios (Loureiro, 2006).

Será tarefa da escola, contrariamente ao que reconhecemos nos consumos fáceis do “saber”, como refere Reimão (2011), educar no sentido de constituir uma oferta e transmissão de um modo de viver e de entender a vida, numa dimensão de liberdade, no sentido de proporcionar que cada pessoa desenvolva as suas capacidades para se interpretar a si e ao mundo, tendo a possibilidade de criar, decidir e escolher. Sendo a educação a crença na perfectibilidade dos homens, na sua capacidade para se adaptarem e aprenderem, temos de acreditar que é o desejo de saber que os incita e que através do conhecimento se podem ajudar reciprocamente.

Para cumprir a sua função de forma profícua, a escola tem a obrigação, à margem e contra certas tendências sociais de, como instituição de educação formal, pugnar pela formação dos mais jovens, consolidando a base moral que qualquer educação deve ter, aparecendo, assim, os valores éticos como fundamentais. Em última instância, visando a autonomização do indivíduo, pois esta é a condição de humanidade já que

o ser que vive apenas submetido a constrangimentos, escravizado, não é um ser humano. Mas também não se pode dizer que seja um ser humano, que tenha a dimensão do humano, aquele que usa a sua faculdade de autogoverno apenas para exercer a violência ou dominar o outro. Ou aqueles que desfrutam da abundância à custa da miséria de outros.

Camps, 1996a, p.63.

Ora, essa formação, realçando a importância da dimensão humanística do currículo, tal como já declaramos, não pode ser operada nos meandros do doutrinamento, ocorrendo este quando os professores não preparam os estudantes para a capacidade de análise, de um exame crítico e criterioso das ideias transmitidas, sendo a idade dos alunos propícia à vulnerabilidade para a consecução de uma persuasão não racional (Hare, 2007).

Se os alunos não são ensinados a avaliar as ideias, a levantar objeções, ficarão agarrados a crenças que não sujeitam à crítica. Será, então, essencial que os professores encorajem os seus alunos a avaliarem as razões que suportam as várias ideias com as quais são confrontados, bem como a credibilidade das fontes de onde derivam, no sentido de serem preparados para resistirem às investidas daqueles que querem controlar o seu pensamento (Hare, 2007).

Para nos precavermos do perigo do doutrinamento nas escolas, a Filosofia coloca a ênfase na consciencialização dos problemas e na necessidade de manter uma mente aberta, requisitos fundamentais para que os alunos revejam a sua forma de pensar e não adotem dogmática e apaticamente as visões veiculadas (Hare, 2007). Esta disciplina, considerada por Federico Mayor, ex-Diretor Geral da UNESCO, como *Escola de Liberdade*, não pode deixar de encaminhar os jovens nesse sentido, dotando-os, designadamente, face ao fenómeno de diversidade cultural, com o discernimento dos perigos do relativismo e da tolerância cega perante tradições e práticas que violam os direitos humanos. Afirma que

a educação filosófica, formando espíritos livres e reflexivos, capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância, contribui para a paz e prepara cada um para assumir as suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, nomeadamente no domínio da ética" (...). O desenvolvimento da reflexão filosófica, no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante para a formação dos cidadãos, no exercício da sua capacidade de julgamento, elemento fundamental de toda democracia.

Federico Mayor, 1995.

Como declara Camps, o pluralismo moral não pode ser aceite cegamente, dada a existência de direitos ou valores universais, pois existem assuntos que não podem ficar circunscritos a interesses particulares, mas que têm de ser, por uma questão de justiça, compartilhados e tornados de interesse público. Por isso, afirma que “não é lícita a privatização total da moral, a negação de uma moral pública, que equivale a afirmar a falta de objectivos e horizontes comuns para toda a humanidade, a falta de uma ideia de humanismo global” (Camps, 1996a, p.66). Enuncia, ainda, que são os valores proclamados universalmente, que devem estabelecer o limite do aceitável, sendo que nenhuma posição/opinião que não respeite a dignidade humana pode ser tolerável (Camps, 1996b). Também Carneiro (2003, p.80) advoga que os valores da tolerância não são inatos, resultam “do desenvolvimento de um compromisso inteligente e activo com valores universais”, que se vão alcançando ou longo da vida pela coadjuvação da educação e formação.

O alerta, face ao relativismo e a todas as formas de violação dos valores universais, rumo a uma ideia de humanismo global, como diz Camps (1996b), faz parte da leccionação da Filosofia, sobretudo integrado nos conteúdos do 10.º ano. Assim, cabe, com especial relevo, a esta disciplina, educar para a autonomia e para o espírito reflexivo e de análise, em suma, para a liberdade que brota de um pensamento esclarecido e, por isso, cada lição plenamente conseguida na sala de aula, assinala Steiner (2011, p.132), por mais abstrata ou pragmática que seja, tem de ser uma lição de liberdade.

No livro *Philosophy: a school of freedom*, publicado pela UNESCO em 2007, são apresentados vários pareceres sobre a importância da Filosofia na escolaridade obrigatória. Entre esses pareceres consta um de Portugal, assinado por Alfredo Reis, que sublinha a imprescindibilidade desta disciplina para que os jovens tenham oportunidade de expandir horizontes por via da aquisição de conhecimentos e do pensamento crítico com vista ao exercício da liberdade. No fundo, reitera a essência do educar filosoficamente na contemporaneidade, levando o jovem a tomar consciência das grandes questões que nos são colocadas, sabendo avaliá-las racionalmente, separando o essencial do acessório, formando o espírito analítico e criterioso capaz de operar o crivo nas ilusões oferecidas pela pós-modernidade que privilegia a aparência, o consumismo, a vivência exacerbada do presente, o prazer individual, a ignorância face ao futuro (Gervilha, 1993), deixando o homem vulnerável, incapaz de uma avaliação racional das situações.

Saliente-se que a formação do espírito clarividente e esclarecido, só pode ser obtida tendo por base conhecimentos sólidos, alicerçando-se em conteúdos racionalmente fundamentados, e daí que o programa de Filosofia abarque várias temáticas no sentido de o jovem tomar consciência da sua verdadeira situação e ação no mundo. O reconhecimento de que não somos sábios, a *douta ignorância* anunciada por *Sócrates*, estará na base da consciencialização de que é preciso procurar o conhecimento e de que o ser humano falha quando não fundamenta as suas opções em razões sustentadas racionalmente. Aprender a refletir sobre os problemas e a avaliá-los será fulcral para que, no futuro, o jovem saiba atuar ponderadamente.

Por outro lado, a aprendizagem de que os atos humanos têm consequências que devemos assumir e das quais somos responsáveis, aparece como outra vertente fundamental da educação filosófica. A autonomia e a liberdade implicam escolhas esclarecidas e a responsabilidade das consequências que daí advierem. E para a concretização desse desígnio é preciso educar para hábitos e comportamentos norteados por valores éticos, assumindo posturas de dádiva, lidar com os fracassos e ultrapassá-los, ter capacidade de renunciar a bens materiais, numa aprendizagem de convivência em que se respeitam os outros, formando-se, por esta via, aquilo que designamos como carácter (Camps, 1996b).

Sendo educar formar para a humanidade, não podemos prescindir da dimensão ética, porquanto esta visa “justificar uma maneira de viver, ou um modo geral de agir” (Santos, 2012, p.26). É indiscutível que a educação deve estar comprometida com os valores éticos, pois implica não só instruir, transmitir conhecimentos, mas também integrar o educando numa cultura que não é particular mas universal.

Educar aparece, como supradito, como a formação do carácter para que o processo de socialização se concretize no sentido da consecução de uma sociedade mais civilizada e crítica comprometida com a dimensão moral. Ora, para formar o carácter é fundamental a transmissão de valores éticos, pois são estes que traduzem o valor da humanidade (Camps, 1996b).

No campo da ética, questiona-se sobre o porquê de determinada norma estar em vigor e regular a conduta humana, assumindo, nesta medida, uma dimensão de orientação face às múltiplas opções com as quais nos confrontamos e ajudando, cada um, a responder à questão que a todo o momento se nos coloca: “como devo agir?” (Santos, 2012, p.33). Assim, os verdadeiros cidadãos serão aqueles que, fruto de uma educação

filosófica e ética, reconhecem que as consequências dos seus atos têm repercussões nas suas vidas, mas também no espaço em que nos movimentamos na atualidade, e igualmente a nível planetário e no futuro (Rachels, 2004).

E se, como demonstrado, a educação não é exequível fora do âmbito axiológico, o professor tem a missão de levar o aluno a ser pessoa, a “saber fazer-ser”, não um fazer-ser técnico; mas um fazer-ser ético” (Patrício, 1993, p.20), na perspectiva de “que os valores envolvem tudo o que merece o nome de educativo, pois educar é realizar progressivamente o que é tido como o bem mais valioso para cada indivíduo humano e para a comunidade humana a que pertence” (Patrício, 1993, pp.20-21).

Cortina (1997) refere que é fundamental que pais e professores reflitam sobre que tipo de educação querem para os seus filhos e alunos, bem como se lhes interessa viver moralmente enquanto sociedade e, como tal, se lhes interessa transmitir às crianças e jovens uma moral humanizadora. E, nesta linha, aponta a educação humanística como essencial para a formação ética e cívica, salientando que, esta vertente do currículo, está num segundo plano, sendo ultrapassada pelo ensino das disciplinas técnicas. Esta nota deve ser lida com precaução pois, carecendo de uma cultura humanística propiciadora da reflexão e do desenvolvimento do espírito crítico, o homem será, como diz Ortega, “o homem massa” (Cortina, 1997, p.21) suscetível de se deixar “domesticar por qualquer ideologia”. Assim, a atuação do verdadeiro cidadão só se torna exequível tendo por base uma formação axiológica.

Tendo em conta o acima indicado, concluímos que é desiderato da Filosofia formar para o esclarecimento que conduz à autonomia, prerrogativas fundamentais do agir quotidiano e das escolhas humanas.

Ponderando, novamente, sobre o contributo da Filosofia para a formação ética será importante salientar a dimensão global que tem de assumir. Efetivamente, a comunidade moral não pode ser entendida de forma limitada ao conjunto de pessoas do nosso bairro, cidade ou país, não sendo por isso, compreendida como um “conjunto de pessoas num local ou numa dada época” (Rachels, 2004, p.282). Avoca esta autora uma dimensão global que envolve todo o planeta, devendo alargar-se à dimensão animal e ecológica. Para além disso, é fundamental reconhecer as implicações que os nossos atos poderão ter, não apenas na atualidade, mas igualmente no futuro da humanidade (Rachels, 2004).

Nesta realidade não podemos ignorar os milhões de pessoas que morrem de fome num país distante ou as inúmeras vítimas cujas vidas são constantemente dizimadas por conflitos étnicos ou religiosos. Será, então, essencial educar para uma nova mundividência, alertando para a ligação indissociável entre “a fome, a riqueza e a moralidade” (Singer, 2008, p.121). Sem dúvida que as situações de pobreza extrema e de carências de todo o tipo têm implicações morais, sendo o modo como os países ricos se posicionam frente às inúmeras situações deste tipo injustificável, devendo “o esquema conceitual moral” (Singer, 2008, p.122) pelo qual nos orientamos, ser alterado e, com ele, o nosso modo de vida e a forma como olhamos para os outros. Em complemento, Singer (2008, p.123) afirma que “se aceitamos algum princípio de imparcialidade, universalizabilidade, igualdade ou outra coisa do género, não podemos discriminar desfavoravelmente uma pessoa pela razão de ela estar longe de nós (ou de nós estarmos longe dela)”.

Perante este cenário devemos salientar a importância de certos aspetos que são tratados na disciplina de Filosofia (sobretudo no 10.º, mas também no 11.º ano) e que levam o jovem a consciencializar-se do seu papel no mundo, bem como dos problemas da sociedade atual.

Assim, o tema dedicado aos valores éticos, integra uma rubrica denominada “A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições-”, na qual são tratados problemas que se prendem com as questões da pobreza, da guerra, da exploração do outro, do trabalho infantil e de toda a forma de discriminação negativa, que não se coadunam com princípios morais aceitáveis. Também o último capítulo da Filosofia do 10.º ano apresenta vários Temas/Problemas do mundo contemporâneo onde são, inevitavelmente, tratadas as questões acima referidas. O professor opta por um tema dos apresentados ou pode tratar outro pela sua pertinência e atualidade. Dos temas apresentados no programa, selecionamos aqueles cujo ensino implica alusão à dimensão ética do agir: “Os direitos humanos e a globalização; Os direitos das mulheres como direitos humanos; A responsabilidade ecológica; A manipulação e os meios de comunicação de massa; O racismo e a xenofobia; A dessacralização do mundo e a perda do sentido; A paz mundial e o diálogo inter-religioso”.

Embora a tarefa da educação para os valores éticos seja, por excelência e tradição, função da Filosofia, ela deveria ser transversal a todas as disciplinas. À Filosofia cum-

priria a função de apresentar uma perspectiva específica sobre o assunto, devidamente fundamentada, necessária à argumentação.

Como diz Reimão (2011), a escola deve ter como propósito, e dever, formar eticamente os alunos, uma vez que lhe cabe contribuir para a sua emancipação, sendo a educação ética responsabilidade de cada docente, devendo integrá-la na sua área particular. Caso a escola descure este projeto, está a fugir à sua autêntica missão, pois a educação formal não se reduz apenas à transmissão de conhecimentos, mas deve ter nos seus horizontes a formação da pessoa que se repercute na sua postura em relação ao mundo, para o avaliar e agir nele. Por isso, “a ausência de valores éticos hipertrofia as competências técnicas e o profissionalismo em detrimento da reflexão e da interrogação ética, subordinando o saber ao sucesso efêmero” (Reimão, 2011, p.380), pelo que a dimensão axiológica deve ser uma preocupação de todos os agentes educativos, que devem ser formados para a assunção das suas verdadeiras responsabilidades.

Nessa tarefa, reconhecemos a relevância de combater todas as formas de relativismo que conduzem à adoção do irracionalismo, defendendo que a verdade está, então, confinada aos contextos, mudando de uns para outros. Ora, aceitando esta perspectiva, seria impraticável um entendimento entre culturas e gerações (Popper, 2009, p.68) e a consecutiva impossibilidade de educar, pois que caminhar para a perfectibilidade não se coaduna com a demarcação de um contexto castrador do pensamento. Não esqueçamos, contudo, que pela argumentação e pela crítica, embora imbuídos de pressupostos diferentes, resultado de uma formação intelectual distinta, podemos alcançar, não obstante as dificuldades, uma discussão proficiente, independentemente do contexto (Popper, 2009).

É essa a função educativa: levar os jovens a pensar alargando as suas possibilidades de entendimento e conhecimento, o que acontecerá se “o hiato original entre as opiniões dos participantes na discussão” (Popper, 2009, p.71) for acentuado, tornando, assim, o próprio debate fecundo e proveitoso. Por isso, não pode ser aceitável qualquer discurso causídico das perspectivas relativistas nem das absolutistas.

Na parte empírica da nossa investigação faremos uma análise mais pormenorizada do que está expresso no programa de Filosofia, no que se refere à leção *da Dimensão ético-política. Análise da experiência convivencial*, sendo nossa intenção

perceber quais são os pressupostos pedagógicos subjacentes ao tratamento do assunto em questão, e onde estão patentes as rubricas que mencionámos.

3.3. Especificidade da educação para os valores

As instituições educativas devem assumir a formação ética dos alunos, na medida em que a escola tem a responsabilidade de construir a autonomia do sujeito.

Cassiano Reimão, 2011, p.380.

O educando não está apto, por si só, para conhecer todos os valores interessantes e mover-se para os conseguir. Umhas vezes lhe faltará luz, outras, força. E a educação está para ajudá-lo a ver bem a doutrina sobre os valores e a esforçar-se para conseguir todos aqueles que são exigidos pelo nível de formação e de comportamento que deve alcançar.

Quintana Cabanas, 2005, p.17.

Centrando a atenção nas afirmações de Cassiano Reimão e de Quintana Cabanas, acima transcritas, reiteramos que a função da escola é, e não pode deixar de ser, formar para a autonomia e, por isso, para o espírito crítico que se assume como a forma de liberdade que permite ao homem desprender-se dos grilhões que já Platão mencionava na sua *Alegoria da Caverna*.

Se a educação visa isto mesmo, ela não pode consistir apenas na transmissão de informação, estando esta posição apoiada, sobretudo, no facto de a informação ser ampla, existindo várias formas de lhe aceder. Na educação “aquilo que falta, e é imprescindível, é transmitir pautas de comportamento que permitam utilizar e rentabilizar ao máximo a informação que se possui”, diz Savater (1998, p.3), para quem a educação em geral, e qualquer disciplina em particular, deve ter como padrão orientador esse princípio. O que se pretende é que cada um consiga fazer um uso apropriado da sua razão, pois a autonomia é aquilo que a razão permite alcançar:

educar para a razão é educar para a autonomia, para a independência. (...) A verdadeira educação é a que proporciona que as pessoas que educamos, os nossos alunos, possam prescindir de nós. Não há pior mestre do que aquele que acha que é imprescindível toda a vida (...). O mestre, ou os pais quando educam os seus filhos, educam-nos para que se vão, educam-nos para que prescindam deles. (...) Há que educar para a autonomia, o que quer dizer para a razão.

Savater, 1998, pp.3-4.

Savater, retomando, por exemplo Platão e Aristóteles, defende que é obrigação do Estado formar os futuros cidadãos estabelecendo, desta maneira, uma ligação à política e ajustando-se ao ideal humanista (Lombard, 2003, p.26), ideal esse que está patente tanto nas disciplinas científicas como nas disciplinas relativas às humanidades. Efetivamente, ambas fazem parte do conhecimento humano e exercitam a razão humana. Sendo assim, é a metodologia subjacente ao ensino que pode ou não considerar-se humanística. Podemos ensinar “de modo meramente informativo, meramente descritivo, ou pode ser um modo que através de qualquer disciplina trate de desenvolver a capacidade de conhecimento, ou seja a capacidade de ordenar, de relacionar, de criticar, de discernir, etc., dentro de uma linha determinada, dentro de um tema determinado” (Savater, 1998, p.3).

Por isso, uma formação especializada, de carácter técnico, vocacionada para o exercício de uma profissão, deve ser acompanhada por uma educação mais ampla que permita adquirir as aptidões críticas e compreensivas que possibilitem orientar a sua própria existência (Gual, 2017). E nessa formação humana, dado que, como dizia Coiménio, a *escola é uma oficina de humanidade*, situam-se, em lugar de destaque, os valores éticos.

Chegada a este ponto, confrontamo-nos com a questão de como ensinar os valores e, especialmente, a dimensão ética do agir.

Para responder a essa questão começamos por esclarecer o termo didático, “do grego *didaskhein*, que significa à letra uma teoria da instrução, uma teoria do ensino” (Marnoto, 1990, p.26). Sem entrar numa discussão profunda, diremos que muitos autores destacam que, no essencial, ensinar é comunicar, transmitir algo a alguém com a intenção de desenvolver as suas capacidades, sendo que essa ação irá conduzir a um

esclarecimento e discernimento, a uma ação informada, autónoma, livre, enfim, a uma vida com substância (Young 2014, Damião & Festas, 2013).

A ação de ensinar, apanágio do professor, insere-se num espaço que é a escola, ligando-se, igualmente, a um período de tempo com uma determinada duração e que, por isso mesmo, precisa de uma programação cuidada. Nesta medida, o ensino requer professores com “um estatuto determinado no acto pedagógico, não sendo, por isso, meros animadores” (Marnoto, 1990, p.26).

E dado que o ensino constitui uma condição indispensável de aprendizagem, para pensar é necessário, segundo Boavida (1991), colocar algumas questões clássicas que o materializam: a primeira diz respeito ao conteúdo e aos objetivos a ensinar, o que queremos ensinar e para que é que queremos ensinar; a segunda indaga o modo como devemos ensinar, que pretendemos ensinar – estamos no campo dos métodos; a terceira, decorrente das duas anteriores, refere-se aos resultados que visamos com o ensino; a quarta, que talvez seja a primeira, leva quem ensina a interrogar-se quem são aqueles que irão aprender. É certo, diz o mesmo autor, que estas questões podem ser consideradas sempre em abstrato, mas num certo momento têm de ser enquadradas num quadro disciplinar (Boavida, 1991).

Precisamente porque a Filosofia lida com adolescentes que estão em formação é que o ensino dos valores éticos se afigura como essencial. Aliás, tal como menciona o autor que seguimos, e atendendo ao perfil que traçámos da crise axiológica da pós-modernidade, há problemas que se colocam quando nos situamos numa educação para os valores: “1.º em que valores faz ainda sentido investir para a formação da juventude?; 2.º que valores são de facto necessários?; 3.º de que modo fazê-lo nos tempos que correm?” (Boavida, 1998, p.232).

Defendemos até aqui que os valores éticos são fundamentais na formação dos mais jovens, atendendo ao facto de que são a base de qualquer possibilidade de convivência harmoniosa, permitindo a expressividade da cidadania e a sua constituição humana, sendo, como tal, importante investir no seu ensino. Ensino que, como acima referimos, é apanágio da escola, pois, como diz Boavida (1998), a Igreja deixou de ser a referência que era, a família já não desempenha a missão que lhe competia, os meios de comunicação social, apesar do seu poder, distanciam-se de uma conduta ética. Atendendo às circunstâncias, caberá à Filosofia uma responsabilidade acrescida e fundamental na formação dos jovens.

Pelo exposto, não pode a educação formal deixar de cumprir a sua missão de educar para os valores, para a cidadania, considerando “o primado do ser do educando sobre o seu ter” (Dias, 2001, p.94), da pessoa que se assuma como um real cidadão, esclarecido sobre as suas funções na defesa de uma sociedade global, sustentável e habitável pelas gerações vindouras, defensor de valores como “a igualdade, liberdade e solidariedade” (Duarte, 2011, p.2).

Temos aqui de questionar em que consiste a ação pedagógica do professor nesse âmbito, afirmando Patrício (1993) que devemos assumir a transmissão dos costumes e das formas de comportamento corretas, para que o educando as assimile. Poder-nos-ão contestar, alegando que esse modelo não passa de “pura reprodução das estruturas, valores e interesses sociais estabelecidos” (Patrício, 1993, p.148). Mas, como este autor declara, embora a “educação ética seja uma importante componente do processo de integração social”, assumindo essa função reprodutora, ela tem, igualmente, “uma função progressiva e produtiva” (p.148).

Na educação ética cumpre ao professor ensinar a importância da racionalidade subjacente à vida ética, quer individual, quer social, devendo pugnar por um alargamento dos horizontes da racionalidade. É essa racionalidade que deve estar presente na prática social e que deve iniciar-se com a própria educação ética, rumo à assunção de um personalismo que defende a relação racional entre os homens como uma relação de “igualdade ética”, sendo o respeito pelo outro como pessoa um dos aspetos fundamentais (Patrício, 1993, p.149).

E se, como repetidas vezes declarámos, a educação abre a possibilidade do encaminhamento do ser humano para o aperfeiçoamento, então não pode a escola prescindir do seu ensino dos valores éticos.

Por outro lado, só formando cidadãos conscientes eticamente dos seus deveres e das suas responsabilidades, bem como de que há valores universais, podemos augurar uma sociedade onde a convivência pacífica e fraterna, se concretize.

Dado que a educação “é uma acção (...) promotora e instauradora de valores” (Antunes, 1973, p.33), devendo ser entendida como uma conquista e a possibilidade de o “sujeito alcançar um estágio superior” (Alte da Veiga, 2009, p.62), então, na sua ausência, o homem pode regressar à barbárie e à animalidade, sendo esses retrocessos civilizacionais algo que a história da humanidade nos mostra (Antunes, 1973, p.33). Por

isso, o ensino dos valores afigura-se como primordial, mas também polémico, em particular se nos centrarmos na dimensão ética do agir. Se colocarmos em discussão como ensinar no sentido do respeito pelos direitos humanos, quando a sociedade fomenta o contrário, a resposta não é simples, mas estamos cientes de que ensinar ética será um passo contra a corrente, contra o discurso instituído carente de racionalidade, que vale a pena empreender.

Sabemos que os valores éticos trazem para o campo da discussão problemas dilemáticos que interferem com a liberdade e com a consciência. São as áreas confusas dos direitos fundamentais, e que representam a dimensão complexa da ética, que devem ser tratadas por meio do diálogo, no sentido de se encontrarem consensos, sendo a comunicação, o mais equilibrada possível, o único fundamento para aceitarmos que certas normas são justas (Camps, 1996b, p.19).

A questão de como ensinar ética remonta à antiguidade clássica, pois, ao falar-se de moral, questionava-se se a virtude era ensinável. Sendo evidente que os conhecimentos teóricos se podem transmitir e explicar, quando se trata de valores estamos perante uma missão mais árdua, pois trata-se de ensinar alguém a ser justo, honrado, bom, sendo que essa pessoa pode não querer sê-lo. Em suma, a questão central da ética reduz-se à inquietação de saber se é possível, ou não, ensinar e aprender a forjar um bom carácter (Cortina, 1997).

Por isso, Camps (1996b) pergunta como se ensina algo que se prende com hábitos, comportamentos, atitudes, com a convivência. Acrescenta que, embora não existam fórmulas, é importante dizer como não se deve proceder. Não se deve restringir o ensino da ética a uma disciplina, embora as disciplinas sobre os direitos humanos, a tradição filosófica ou religião, sejam importantes e necessárias, não podemos ficar agarrados apenas a essa via. Na perspectiva dessa autora “os valores morais transmitem-se, sobretudo, através da prática, através do exemplo, através de situações que reclamam a presença de valores alternativos” (Camps, 1996b, p.21).

Nesse sentido, já Sócrates pretendia que o homem alcançasse, para além do conhecimento, a prática das virtudes, pois julgava que o verdadeiro ensino se faz por meio do exemplo: “o sentido de uma vida justa reside em vivê-la” (Steiner, 2011, p.45). Também Aristóteles considerava que a pessoa verdadeiramente moral seria aquela que transpõe o conhecimento sobre as virtudes, concretizando a ação virtuosa. Conduzir o

educando para a assunção das questões éticas atuais será uma atribuição a que a educação filosófica e moral não se pode eximir.

Assim, “é nas situações morais concretas e reais que deve assentar a actividade educativa moral” (Patrício, 1993, p.154). Isto significa ser função do educador consciencializá-lo dos atos morais que pratica, levá-lo a pensar sobre tais atos, nas suas motivações e consequências, considerando sempre a sua capacidade racional e a sua liberdade, como sujeito moral, afastando qualquer forma de doutrinação ou de manipulação.

Então, no sentido de educar eticamente será pertinente que, em cada escola, se efetive uma extrema atenção aos conflitos, procurando respostas sempre em sintonia com os direitos humanos.

Questionando a quem cabe o ensino da ética, se será à escola, à família ou à sociedade, Camps (1996b) menciona que, tal como os gregos assinalaram, não há especialistas em ética, tal como há em matemática. A educação ética é tarefa de todos e todos aqueles que atuam sobre os educandos têm esse compromisso, sendo obrigação da sociedade levar os seus membros a atuar de forma correta, esforçando-se por melhorar os seus comportamentos.

Segue-se uma outra pergunta não menos difícil: valerá a pena ensinar ética, num mundo que não considera nem respeita os valores éticos? Estamos em consonância com Camps (1996b) ao considerar que não devemos reduzir a educação escolar aos conteúdos específicos das disciplinas que convencionalmente dão forma ao currículo. Ainda que o quiséssemos fazer, a educação ética infiltra-se nelas e no modo como são ensinadas, configura, enfim, uma dimensão à qual não podemos fugir. Educar, nesse contexto, implica, pois, uma concertação dos dois sentidos, o da instrução que as disciplinas requerem, e o da axiológica, relevando desta os valores éticos:

Por isso a escola é um lugar onde se faz algo mais do que dar aulas. Os alunos aprendem comportamentos mais ou menos civilizados, segundo os critérios que os guiam. É inevitável que aprovemos umas condutas e desaprovemos outras, ainda que não façamos juízos de valor explícitos e evitemos o prémio e o castigo. O gesto, a voz, o olhar denunciam, às vezes mais nitidamente, o que sentimos e o que pensamos. E a menina ou o menino registam essa reação favorável ou desfavorável.

Camps, 1996b, p.222.

Assim, temos de, conscientemente, assumir essa tarefa e, fazendo a apologia dos valores éticos, transmitir aquilo que consideramos ser fundamental preservar, aquilo que reconhecemos não dever perder-se, sendo que para isso devemos sustentar certos valo-

res, defendendo um mundo que os respeite e que não os ignore ou ultrapasse. Como diz Camps, “a liberdade, a igualdade, a vida e a paz obrigam-nos a ser mais justos, mais solidários, mais tolerantes e mais responsáveis” (1996b, p.23). Só com estes propósitos será possível formar indivíduos que não abdicuem das duas dimensões que os caracterizam, a dimensão social e individual.

Por isso, declaramos que para cumprir a sua função educadora, a escola deve combater “as políticas que assentes no individualismo, na competitividade, na excelência do mercado, questionam os direitos humanos, entre eles o próprio direito à educação” (Jares, 2006, p.153). A educação para os direitos humanos deve ter a primazia na educação e deve ser realizada a partir da aula e da escola, numa atitude de vivência desses direitos de modo que os alunos aprendam a pensar, a ajuizar os comportamentos que vivenciam e que observam (Jares, 2006), a compreender o que está correto e incorreto e porquê. E, como diz Ibáñez-Martín (2009, p.19), os direitos humanos só podem fazer sentido se a pessoa tiver recebido uma educação adequada, aquela que proteja esses direitos, tendo-a capacitado para erguer a sua voz contra os comportamentos intoleráveis, para exercer a liberdade de pensamento independentemente da mentalidade dominante, para participar de forma ativa nos assuntos públicos e na vida cultural, sendo que “é a educação a mais relevante condição de possibilidade para um maduro exercício de numerosos direitos humanos”.

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* afirma a dignidade intrínseca, a igualdade e a inalienabilidade destes direitos que são de todos, sendo estes princípios o sustentáculo da liberdade, da justiça e da paz. O que aqui ressalta é o facto de a referência aludir “a todos”, o que nos encaminha para a consciência moral de que o outro também é da nossa responsabilidade, sendo impreterível a capacidade de nos colocarmos no seu lugar e experienciar o seu sofrimento.

O compadecimento não surge devido à consciência de que poderíamos ser nós a sofrer, mas porque o centro do universo dos direitos humanos são todos os homens e não apenas alguns. Por isso, é necessária uma certa maturidade para a vivência dos direitos humanos, dado que só numa postura de abertura e empatia face ao outro se podem reconhecer esses direitos. E aqui a escola tem um papel importante, devendo a educação levar o aluno a ter a faculdade de se descentrar de si mesmo e conhecer a sua realidade, pois na sua pertença ao mundo é apenas uma parte minúscula. A educação deverá levar cada um a alhear-se do seu narcisismo, respeitando o outro, numa atitude de sã alterida-

de, sendo que apenas neste processo se pode antever uma verdadeira formação moral e cívica (Martín, 2009).

Viver os direitos humanos, organizar a escola de acordo com eles, evidenciar a sua universalidade, será a via para a formação de cidadãos responsáveis e críticos, e para uma verdadeira aprendizagem ética (Jares, 2006), aprendizagem que levará os alunos a tomarem decisões com base em princípios morais universalmente aceites, sendo essa conduta fundamentada racionalmente e exercida livremente.

Terminamos este ponto, apoiando a tese de que toda a educação, para o ser verdadeiramente, tem de ser ética, pois encaminha o educando para a autonomia. Assim, a relação entre docente e discente situa-se nessa esfera da ética, já que o primeiro deve educar para que o outro atinja a liberdade, a responsabilidade e a autodeterminação (Patrício, 1993).

3.4. A importância da formação para o ensino dos valores éticos

Intensificam-se, por todo o mundo ocidental, solicitações dos mais diversos sectores da sociedade para que a Escola acompanhe e potencie uma ampla e profunda mudança capaz de conduzir ao futuro e, sobretudo, de o garantir. Tais sectores, reconhecendo aos professores um papel central nessa mudança, destacam, em consonância, a necessidade de se lhes proporcionar um suporte formativo robusto.

Helena Damião, Graça Bidarra e Isabel Festas, 2016, p.3.

Os professores já não estudam filosofia, história ou sociologia enquanto estão em formação. Eu acho isso muito sério, porque essas disciplinas eram uma base da profissão e hoje os estudantes são formados quase como tecnólogos da educação, são preparados para oferecer conjuntos de instruções.

Michael Young, 2014, sp.

Tal como temos vindo a reafirmar, a educação escolar não pode deixar de almejar o aperfeiçoamento humano que, embora seja inalcançável, constitui uma utopia que não

podemos dispensar (Mialaret, 1991, p.15). Ora, é nessa busca que devemos enquadrar a formação dos professores, pois a finalidade que lhe subjaz é o melhoramento do desempenho docente com vista a potenciar a aprendizagem. Trata-se, de um modo muito geral, da preparação em “saberes específicos formados por um conjunto de conhecimentos e práticas que o professor utiliza para encaminhar o trabalho pedagógico” (Lauande, 2012, p.154).

Assim, não obstante a importância da componente académica da formação, que é crucial, “existe um conhecimento *pedagógico especializado* que diferencia e confere singularidade” ao ensino (Sarramona, 2011, p.427). Enuncia-se aqui uma relação que nada tem de pacífica: enquanto uns põem a tónica na formação académica, outros põem a tónica na formação pedagógica. Também a relação entre as dimensões teórica e prática tem conduzido a modelos divergentes: o empiricista, e o teoricista, defendendo o primeiro que só na prática se adquirirem os saberes profissionais, académicos e pedagógicos, defendendo o outro que isso só acontece a partir da teoria (Formosinho Simões, 1987).

Mialaret (1991, p.9) considera a formação académica, ou seja, “o processo e o resultado de estudos gerais e específicos feitos num domínio particular” e também a aquisição de uma cultura geral, a base do desempenho docente. É esta formação que permite a abertura a outros domínios de saber que não apenas aquele em que se especializou. Em paralelo, considera a formação pedagógica, aquela que proporciona exercer a docência, o que “deve ultrapassar o plano da iniciação a algumas técnicas ou a práticas de gestos profissionais simples para integrar a acção e o pensamento, a prática e a teoria” (Mialaret, 1991, p.23).

Ambas – formação académica e pedagógica – devem ser articuladas e informadas “é impossível estudar correctamente a pedagogia duma disciplina se não se possuir, nesse domínio, uma informação e uma formação suficientemente precisas” (Mialaret, 1991, p.27); afinal, o ensino não pode ser exercido por ignorantes. Também devem ser articuladas em termos teóricos e práticos:

se quisermos que a preparação profissional seja coerente, é absolutamente necessário que estes dois aspetos não se encontrem dissociados. A prática da aula deve ser esclarecida pelos princípios teóricos e melhorada pelo resultado da investigação. A teoria pedagógica só pode erguer-se a partir de uma prática conhecida e reflectida.

Mialaret, 1991, p.92

A formação do professor, pelo facto de o ensino envolver outras pessoas, nomeadamente os alunos, solicita a condução da sua ação por princípios deontológicos, pois a relação entre o professor e os alunos deve resultar benéfica para os dois lados (Mialaret, 1991). Como a educação implica comunicação, é essencial que o professor conheça os meios que lhe permitam tornar o ensino funcional a este nível que se revela primordial e transversal. Daqui decorre a escolha dos métodos e das técnicas que comprovadamente resultem em termos de aprendizagem. Como diz Shulman

um professor sabe algo que outros desconhecem, que no caso são os alunos; o professor pode transformar a compreensão, as habilidades didáticas, as atitudes, os valores, em representações e ações pedagógicas (...). Trata-se de formas de expressar, expor, ou representar ideias, de maneira a que aqueles que não sabem possam chegar a saber, os que não entendem possam compreender e discernir (...). Assim, o processo de ensino inicia-se necessariamente numa circunstância em que o professor compreende aquilo que se deve aprender e como se deve ensinar. Logo procede através de uma série de atividades durante as quais se comunicam, aos alunos, conhecimentos específicos e lhes são oferecidas oportunidades para aprender.

Shulman, 2005, p.9.

Na linha deste autor, para que na prática docente se veja expresso o valor da educação escolar e garantido o direito que os alunos têm de aprender, a formação deve assegurar as seguintes áreas de conhecimento: do conteúdo, didática geral, didática do conteúdo, dos alunos, do contexto, dos objetivos. Sistematizamos o essencial destas áreas no quadro que se segue.

Quadro 1

Conhecimentos para o exercício da prática docente, segundo Shulman (2005, p.11)

Conhecimento	Especificação
Do conteúdo	O conhecimento pedagógico do conteúdo é fundamental, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar.
Da didática geral	Considerando, especialmente, os princípios e estratégias gerais de organização da classe, que transcendem o âmbito da disciplina.
Do currículo	Com especial ênfase para os materiais e programas que servem como ferramentas orientadoras do ensino na disciplina.
Didático do conteúdo	Que requer a simbiose entre conteúdo e pedagogia, o que constitui a esfera exclusiva dos professores.
Dos alunos	Das suas características relacionadas com a aprendizagem, dos conhecimentos que já dominam e das capacidades que revelam
Dos contextos	Desde o funcionamento do grupo, passando pelo funcionamento da escola, não deixando de considerar a comunidade e cultura.
Dos objetivos	Das finalidades e dos valores em causa, os quais devem ter um fundamentos filosófico e histórico.

Nestas áreas, o mencionado autor evidencia o conhecimento didático do conteúdo, pois é ele que “permite distinguir entre a compreensão do especialista numa área do saber e a compreensão do pedagogo” (Shulman, 2005, p.11); nele se entrecruzam os saberes académico e pedagógico, informados teórica e empiricamente para que se alcancem os fins previstos no currículo, em contextos específicos, com alunos também eles específicos, por se encontrarem num determinado estado de aprendizagem.

Ainda, segundo Shulman, é possível considerar quatro fontes fundamentais de conhecimento docente: formação académica, conhecimento do contexto, conhecimento da investigação e sabedoria:

Quadro 2

Fontes de conhecimento para o ensino, segundo Shulman (2005, p.11)

Fontes de conhecimento	Especificação
1. Formação académica	No âmbito da disciplina a ensinar e que tem de ser aprofundada, muito além daquilo que irá lecionar.
2. Conhecimento do contexto	Das determinações, da instituição, dos materiais, do processo educativo (por exemplo, currículos, livros, organização escolar, estrutura da profissão docente).
3. Conhecimento da investigação	Sobre a escolarização, as organizações sociais, a aprendizagem humana, o ensino, os fenómenos socioculturais que influenciam o desempenho dos professores.
4. Sabedoria	Derivada da prática docente, do que os professores vão apurando como funcional, como relevante.

Detemo-nos na primeira destas fontes, não deixando de notar a última, pelo facto de terem uma relação próxima com o nosso trabalho.

No respeitante à fonte académica, o autor retoma a importância da formação que conduz os professores, como elemento de uma comunidade académica, a dominar com segurança o conhecimento da matéria que ensina, mas num enquadramento humanista. Isto porque os professores têm “uma especial responsabilidade relativamente ao conhecimento dos conteúdos da disciplina que lecionam, por ser a principal fonte da compreensão da matéria para os alunos” (Shulman, 2005, p.12). Esta posição é partilhada por Festas & Castro (2013) quanto sublinham que os professores têm de ser especialistas naquilo que ensinam e por Maia (2007, p.351) quando assinala que se espera deles a superação das suas limitações, da “mediocridade amesquinhadora de quem educa e de quem é educado”.

Relativamente à última fonte – sabedoria –, ela é, talvez, a mais fugidia, a mais subjetiva porquanto decorre daquilo que o professor faz e pensa, mas é também aquela

que polariza a sua formação e reflexão, a sua capacidade e consciência de ser professor, em última instância, o seu compromisso com a formação dos seus alunos, se quisermos, a sua eticidade. Efetivamente,

uma das tarefas mais importantes para a investigação educativa consiste em trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas de sabedoria, didática prática dos professores competentes (...). Grande parte da conceção do ensino (...) deriva do trabalho de coleta, análise e codificação da sabedoria que vai surgindo da prática dos professores inexperientes e com experiência.

Shulman, 2005 p.15

Está aqui bem patente a ideia de que o professor é um “profissional racional”, um profissional que pensa e decide (por exemplo, Shavelson, 1976; Shavelson & Stern, 1981), ideia que alcançou protagonismo num certo nicho académico e que é preciso continuar a explorar, nomeadamente ao nível da formação. Na verdade, o professor tem de ser perspectivado como alguém que denota preparação adequada para o exercício da função com a consciência de que educar requer conhecimentos consistentes conducentes à perfectibilidade, tendo a consciência do que é correto em termos de educação, distinguindo-o da manipulação e do doutrinação (Gervilla, 2011).

Ou seja, que toma consciência da responsabilidade que cabe a quem educa e, por isso, tem espírito crítico, capacidade de analisar as informações que se lhe apresentam, seleccionando as que se coadunam com os fins que é legítimo perseguir em termos de aprendizagem. Trata-se de uma tarefa que não se pode dar por concluída, daí a relevância da formação contínua que confere sequência e substância à formação inicial.

Voltamos, neste particular, a Mialaret (1991) para salientar que não se pode ter a pretensão de ensinar tudo a um jovem que irá ser professor, por outro lado, durante a sua carreira surgirão problemas e desafios de mais diversa natureza aos quais é preciso dar atenção. Assim,

podemos afirmar que nenhuma formação actual se pode fechar sobre si própria e fixar de forma definitiva os seus objectivos. Devemos assentar, pelo contrário, que qualquer formação não passa de um elo (muitas vezes o primeiro) duma longa cadeia que se irá prolongar durante toda a carreira do educador.

Mialaret, 1991, p.99.

Para terminar este apontamento relativo à formação de professores, reafirmamos que nenhum profissional pode superar todos os problemas com os conhecimentos obtidos na formação inicial. E, embora possamos dizer que a experiência configura um

referencial importante, o facto é que “toda a reflexão sobre a prática profissional precisa de referências científicas e teóricas, para resultar realmente útil e provocar o desejo de desenvolvimento profissional. A experiência não suprime a necessidade de formação permanente apenas a potencia e lhe dá sentido prático” (Sarramona, 2011, p.428).

Independentemente do nível e da disciplina que os professores lecionem e das funções que exerçam, educar segundo valores e para os valores constitui uma das vertentes centrais da sua profissão, pelo que se espera que possuam uma formação, quer inicial quer contínua, suficientemente robusta nessa matéria. A responsabilidade em causa é, portanto, partilhada entre todos os professores, não sendo, pois, atributo específico dos de Filosofia, ainda que estes tenham a prerrogativa de lecionar a temática, esclarecer os conceitos que lhe são inerentes, conduzir à compreensão de teorias. A diferenciação que aqui há a fazer é se a circunstância de ensino da dimensão axiológica é explícita e sistemática ou implícita e circunstancial.

Se considerarmos, tal como antes referimos, que o exemplo é fundamental na educação ética, temos de pugnar para que os professores se assumam, por via do seu comportamento, como um modelo a seguir. O Movimento da Educação do Carácter, desenvolvido sobretudo nos anos 80 do século XX, nos Estados Unidos, voltou a esta ideia, designando o professor como agente moral e propondo uma compreensão da escola como contexto de educação moral (D’Orey da Cunha, 1996). Na verdade, a formação do carácter das gerações mais jovens tem sido uma preocupação primordial na cultura ocidental: “ajudar as pessoas a tornarem-se seres humanos moralmente melhores e academicamente mais dotados foram desde os primórdios da escola os dois objectivos centrais do empreendimento educativo” (Fonseca, 2008, p.46).

Para exercer essa função de educador moral, D’Orey da Cunha diz que o professor deve ter um conhecimento moral alicerçado em elementos inseparáveis e complementares, deve conhecer os valores locais, nacionais e universais, colocando as seguintes questões:

quais são os valores que foram sendo reconhecidos, confirmados e exaltados? Como se justificam racionalmente esses valores? Como se hierarquizam? Que princípios universais lhe estão subjacentes? Como reconhecer a universalidade dos princípios morais? Qual o processo sistemático de chegar a uma decisão racional? Como formar a consciência? Que qualidade e quantidade de informação é suficiente? E a imaginação moral? Esta imaginação é necessária sobretudo para prever as consequências futuras das nossas decisões ou para encontrar soluções satisfatórias quando confrontados com conflitos de valores. O

quinto elemento é o juízo judicioso. Isto é, a prática da prudência na busca das melhores decisões: ouvir bem ambos os lados de um conflito, evitar decisões precipitadas, consultar especialistas, etc.

D'Orey da Cunha, 1996, p.36.

Não podemos aqui deixar de colocar a questão da intencionalidade do professor face a esses valores. Devemos, antes de mais, assumir que ele não é nem pode ser neutro (Savater, 2006), devendo adotar o seu papel de educador moral, o que é diferente de fazer escolhas que são de ordem pessoal. Como refere André (2014, p.146), também em Filosofia a neutralidade é algo pouco plausível pois não podemos entender que o “filósofo no exercício de um pensamento crítico seja um cidadão descomprometido e axiologicamente neutral em relação aos valores culturais e políticos de que se entretece a cidade dos homens”. Inferimos que aquele que ensina ou que desenvolve o espírito de autonomia crítica se compromete axiologicamente.

Assim, é importante sublinhar que a educação de base ética não pode restringir-se a opiniões infundadas nem a um relativismo axiológico, em que todos os valores e os seus contrários são aceites. Em contrapartida, é a racionalidade e a universalidade que devem tomar a dianteira numa “abordagem compreensiva, transversal e integradora, não devendo descurar o plano cognitivo, emocional e prático da moralidade. O projecto educativo articula-se em torno do magno objectivo do desenvolvimento da virtude, expressão da excelência humana” (Fonseca, 2008, p.46).

Portanto, a escola deve apresentar-se como “um centro cívico por excelência, onde as virtudes sejam modeladas, esperadas, estudadas, reflectidas, salientadas, celebradas e continuamente praticadas no quotidiano escolar” (Fonseca, 2008, p.46). Assim, cabe a esta instituição, por via, sobretudo, dos seus professores, assumir-se como exemplo, maximizando a sua influência moral; o contrário só pode conduzir ao desnorte e à desordem, não sendo designado como educação (Camps, 1996b).

Envolvendo o ensino, uma relação interpessoal muito própria, na qual o professor se implica na transformação de outrem, em função de pressupostos éticos, devemos interrogar-nos sobre o que é desejável em termos de formação.

Encontramos em Postic (1979, pp.10-11) um contributo que nos parece de relevo para a nossa questão. Este autor considera haver um compromisso pessoal muito especial nessa relação que é mediado por aquilo em que o professor acredita, e que se traduz no que diz e no que faz, de modo que, “para além das aptidões exigidas pela natureza da

matéria ensinada”, vislumbra-se uma aptidão para transmitir uma forma de agir correta, o conhecimento de atitudes responsáveis face a problemas que envolvem escolhas e valores. Ensina uma forma de vida comprometida e, por seu intermédio, os alunos vão adquirindo um conjunto de virtudes, que alicerçam o carácter, muito à semelhança daquilo que os gregos designavam por *paideia*, pois consideravam que o perfil ético decorre da aquisição de um conjunto de hábitos e atitudes que possibilitava uma certa forma de viver.

Em suma, por decisão própria, ou não, o educador ajuda a formar o carácter dos seus alunos, transmite-lhe uma maneira de ser, com o seu comportamento e com as regras de convivência que define para a sua sala. Transpondo esta ideia para a formação, é preciso, antes de mais, levar o futuro professor, ou o já profissional, a conciliar

a aprendizagem da ação pedagógica, a reflexão sobre as finalidades e os métodos, a tomada de consciência das condições da relação pedagógica, o conhecimento psicológico e sociológico dos alunos, o aperfeiçoamento pessoal do professor, tudo isto de uma maneira simultaneamente coordenada e centrada sobre o indivíduo em formação.

Postic, 1979, p.15.

Postic (1979) adverte para o perigo de a formação se basear na reprodução de modelos e na aplicação cega de técnicas, alertando para a importância da discussão e da reflexão como forma de potenciar a crítica, no sentido de implicar o conhecimento e o pensamento sobre o conhecimento. Cortina reforça esta ideia quando diz que os profissionais não podem fechar-se numa dimensão meramente técnica, dispensando uma dimensão humanística, sob pena de lhes faltar a capacidade para se situarem na história e na vida, e de examinarem racionalmente os diversos problemas com os quais se confrontam. Esta filósofa aponta, pois, o conhecimento humanístico como fundamental, assegurando que “saber falar e escrever com correção e fluidez, saber expressar as próprias ideias é uma das formas essenciais de possuir-se a si mesmo” (Cortina 1997, p.21), e esse foi um legado que as humanidades nos deixaram.

A capacidade de ser dono de si e de levar os seus alunos a esse estado, de não ser vulnerável a alienações e manipulações, é a prerrogativa essencial para se atingir a autonomia e a liberdade que a educação deve preconizar. Devemos, aqui, perguntar se a escola está a cumprir esta função, pois, como diz Cortina (1997), a passividade e a vassalagem moral vê-se patente em muitas situações que requerem do cidadão a expressão

de posições que denotem juízos éticos e autonomia moral. Ora, este é um problema que devemos enfrentar: como conseguir que os jovens que estão na escola se tornem cidadãos no sentido que a ética lhe imprime?

Talvez uma parte da resposta passe pela contínua consciencialização do professor de que “educar tem que ver com uma sabedoria teórica e prática, com um ensinar a viver de um ponto de vista não somente técnico, mas humano” (Camps, 1996b, p.82). É nesta área que todos os professores devem ser formados, para estarem aptos a levar o neófito a ser responsável e preocupar-se como viver eticamente, como assumir a dignidade e liberdade, própria e do outro. Por isso, todo o professor deve ser preparado para “proporcionar ao estudante um sentido para a sua existência e promover o desenvolvimento do seu carácter e das virtudes que configuram uma vida boa” (Ibáñez-Martín, 2009, p.315).

Isto não significa a tolerância acrítica, aquilo que Popper designa como “tolerantismo” (1992). Como a tolerância é um valor, não podemos reconhecer como aceitável qualquer tipo de posições, devendo existir critérios universais que definam o que deve ou não ser permitido. Se educar é formar para a assunção de valores e direitos universais, então serão inconcebíveis todas as ações que não respeitem a dignidade do outro, sendo “intolerável o terrorista, o ditador, o fanático que não olha a meios para conseguir os seus propósitos, ou quando esses meios são as próprias pessoas” (Camps, 1996b, p.100). Sendo assim, é forçoso, contra todos os discursos relativistas, sob uma capa de respeito pela multiculturalidade, que os professores, como educadores morais, tomem consciência e levem o aluno ao entendimento do que é intolerável.

Tal como afirma Carneiro, a tolerância ativa será a que procura o outro numa ânsia de partilha e descoberta, independentemente de quaisquer singularidades particulares. No entanto, adverte para o facto de a tolerância não poder ser confundida com relativismo, declarando que “um perigo comparável à estulta intolerância reside no *excesso de tolerância*” (2003, p.82). Nesse âmbito devem os professores realçar que não se pode tolerar qualquer prática que viole os direitos humanos básicos. Não deveríamos tolerar que exista fome no mundo, que morram crianças devido a doenças para as quais há cura, que sejam as guerras a dirimir os conflitos, enfim “o objeto da tolerância centra-se nas diferenças inofensivas, não naquelas que ofendem a dignidade humana” (Camps, 1996b, p.100).

Por isso, há que submeter as culturas a uma apreciação, aquilo a que Koninck denomina como “naufrágio”, pois numa situação destas deixamos tudo o que não é essencial para nos agarramos ao que é vital. Relata que a vida humana deve enfrentar o naufrágio, num esforço constante de salvamento para evitar sucumbir, sendo essa luta pela sobrevivência proporcionada pela cultura. É com esta imagem que podemos considerar a importância de submetermos a cultura ao naufrágio, dado que, na cultura, o que possibilita evitar o naufrágio é a ética (Koninck, 2003, p.74). O mesmo autor (pp.74-75) acentua o relevo da cultura ao transmitir que ela “mais não é do que a educação da liberdade, cujo exercício pleno, efectivo, exige uma disciplina moral e discernimento, uma integração dos conhecimentos pressupondo uma formação”.

Defendemos que só pela formação ética será viável atenuar ou aniquilar essas tendências que não se coadunam com a verdadeira formação educativa, aquela que no mundo atual deve, primordialmente, levar o ser humano a realizar um exame crítico a respeito de si mesmo e das suas tradições, bem como a dotá-lo da capacidade de não se sentir cidadão de um local específico, mas entender que, enquanto pessoa, está unida a todas as outras devendo, sentir-se como cidadão de todo o mundo (Gual, 2017) e agir tendo um horizonte universal e não particular. Pretende-se, em concreto, que a educação retome a intemporalidade da máxima socrática: “uma vida não examinada, não merece ser vivida”.

A terminar este tópico entendemos sublinhar uma ideia central e transversal para a formação de professores: o ensino, independentemente da área disciplinar em causa pode contribuir para a educação do carácter, logo, a formação não pode dispensar uma forte dimensão axiológica. E em matéria tão suscetível a variações interpretativas, realçamos a necessidade de recuperação da racionalidade pois, tal como afirma Nagel, só ela oferece um método para ultrapassar o que é puramente social ou pessoal, sendo que “para sermos racionais temos de assumir a responsabilidade pelos nossos pensamentos, negando ao mesmo tempo que eles sejam apenas expressões do nosso ponto de vista” (Nagel, 1999, p.20).

Na realidade está em causa a procura da verdade ética e a condução por essa verdade, por parte daqueles que a devem reconhecer e defender em primeira instância, os professores: é ela que lhes permite perceber que, em mais circunstâncias do que aquelas que poderemos vislumbrar, “a educação é utilizada para manipular, para falsear a história e determinadas verdades científicas” (Jares, 2006, p.161). É essa verdade que se

aprende a partir da formação e que se ensina, que, usando as palavras de Maia (2011b, p.354), permite um lastro “para as grandes convicções sobre ecologia, solidariedade, tolerância, liberdade” que um comprometimento com o mundo requer.

3.5. A supervisão como sustentação da formação de professores

(...) 90% das actividades dos professores são ditadas pelo receio de serem sancionados, julgados, condenados por um inspector, que pode surgir de um momento para o outro como “o trovão de Zeus” e que dará uma opinião depois de ter assistido a uma desgraçada hora de aula, durante a qual o professor terá representado uma comédia abominável, com o consentimento tácito dos alunos.

Michel Lobrot, 1966, p.59.

A formação é um processo dinâmico, contínuo e que se encontra em constante aperfeiçoamento. Especificamente, no que se refere à formação do professor, porque lida com a lógica da própria construção do conhecimento, essa formação precisa estar em constante atualização e deverá conferir conhecimentos profissionais básicos que levem o professor a repensar tanto os conteúdos de formação como a metodologia com que são transmitidos.

Maria de Fátima Lauande, 2012, pp.153-154.

O sentido etimológico do termo “supervisão”, deriva “do elemento de composição “super” (do latim *super*, sobre), que traduz a ideia de *superioridade*, *excesso*, e de “visão” (do latim *visione*) que diz respeito à ação ou efeito de ver, e também ao modo de apreciar ou julgar algo (Simões, 2009, p.12).

A supervisão do desempenho docente decorre da consciência de que o saber e a ação implicam uma revisão continuada e, desejavelmente, apoiada. Para Alarcão e Tavares (2003, p.16) trata-se de um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. O supervisor terá conhecimentos mais

fortalecidos e uma perspectiva mais clara das situações problemáticas; o supervisionado terá “a capacidade de identificar, aprofundar e integrar os conhecimentos” e uma perspectiva mais vaga ou confusa dessas mesmas situações (Alarcão & Tavares, 2003, p.72).

Não se trata de situações abstratas mas sim decorrentes da observação do desempenho docente, podendo esta definir-se como “um processo cuja função primeira e imediata é recolher informação sobre o objeto que se toma em consideração” e, podendo afigurar-se acessível a qualquer um, implica uma adequada preparação, é, pois, fundamental “aprender a observar, desenvolver o sentido da observação” (Postic & Ketele, 2000, p.17). Nessa aprendizagem que, no caso da pedagogia, nunca deve acontecer à margem do conhecimento teórico, adquire especial importância a investigação sobre o ensino e sobre a formação que tem proporcionado diversos modelos de referência, desde os correlacionais – do presságio e processo-produto – passando pelos mediacionais e cognitivistas, não deixando de considerar os que se podem designar por contextualista, personalista e reflexivo (Bidarra, 1996; Damião, 2009).

Cada um destes modelos remete para um modo diferenciado de observação e de análise do desempenho do professor. Assim, se nos situarmos nas linhas do processo e do presságio-produto a nossa atenção dirige-se para as características pessoais do professor, relacionadas com a sua personalidade ou para os seus comportamentos (processos) que influenciam a aprendizagem (produtos). Neste duplo modelo, que se consolidou a partir dos anos de 1930 e exerceu grande influência até finais dos anos de 1970, a observação, devidamente fundamentada na investigação e rigorosamente planeada e realizada recaía sobre “as aulas cuidadosamente guiadas por metodologias específicas com a intenção de comparar o impacto de cada uma no rendimento académico dos alunos” (Damião, 2009, p.150).

A partir da década de 1960, a investigação sobre o ensino assentou numa visão diferente pelo que podemos citar as perspectivas cognitivistas, personalistas e reflexivas, tendo estas últimas granjeado uma vigorosa importância em termos pedagógicos nos anos 70 e 80 do século passado (Damião, 2009).

O paradigma cognitivista defende que o pensamento dos professores, as suas crenças, perspectivas, mundividências, influenciam o desempenho docente. No entanto, as atividades de ensino e de aprendizagem não devem ser pensadas individualmente, não podendo, ainda, considerar-se que a segunda depende totalmente da primeira, pois os professores influenciam os alunos mas também sofrem a sua influência. Assente nes-

ta declaração realizaram-se vários estudos empíricos com o propósito “de observar o que os docentes pensam e fazem quando planificam, desenvolvem avaliam os processos de ensino-aprendizagem” (Damião, 2009, p.152).

A linha personalista coloca o enfoque na pessoa do professor, uma vez que advoga não ser viável separar o *eu pessoal* do *eu profissional*, sendo imprescindível recorrer ao primeiro para compreender o segundo. Por outro lado, este paradigma afirma ser fundamental entender qual a percepção que o professor tem da sua experiência enquanto professor, bem como saber como encara a escola e o ensino e quais os valores que defende em termos pedagógicos. Devido a esta perspectiva e dado que a pessoa do professor bem como todas as suas peculiaridades, estão no centro da forma como se entende o ensino, surgiram inúmeros estudos pedagógicos “sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores” (Nóvoa, 1992, p.15). Neste paradigma de ensino, parte-se do pressuposto de que o desempenho profissional depende, sobretudo, da consciência que cada professor tem de si mesmo enquanto profissional de ensino, eventualmente, sobrepondo-se esta vertente aos conhecimentos académicos e capacidades técnicas, reconhecendo, assim, que o desempenho docente acarreta um posicionamento diferente à medida que o professor caminha na sua carreira.

Por último, o paradigma reflexivo, em que, sob a divisa da reflexibilidade, são agrupadas várias abordagens de carácter “crítico-social, construtivista e de orientação para a investigação que, em conjunto, têm acentuado a capacidade do professor para observar, investigar e analisar o seu desempenho” (Damião, 2009, p.154), construindo conhecimentos de forma autónoma. Estas abordagens apontam para a conceção de que o ensino depende do trabalho do professor que constrói o conhecimento e o torna passível de ser ensinado e avaliado. Este modelo tem sido amplamente aceite, desenvolvendo-se no

ensino e na formação de professores sob a bandeira da reflexão, pode ser considerado uma reacção contra o facto de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que outros lhes ditam de fora da sala de aula; ou seja, a rejeição de uma reforma educativa feita de cima para baixo, na qual os professores são meros participantes passivos. Portanto ele implica o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho como dos meios para os atingir; isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa de voltar às mãos dos professores.

Zeichner, 1993, p.17

Além do enquadramento teórico, a observação que se faz do ensino e que permite a supervisão é importante ter em conta a fase da carreira em que os professores se situam, a qual acarreta percepções e práticas diferenciadas. Neste âmbito, devemos destacar, pelo reconhecimento que lhe é devido, o trabalho de Huberman (1992) que incide sobre o ciclo de vida docente e cujo objetivo tem sido averiguar se todos (ou um grande número) passam pelos mesmos estádios, crises, acontecimentos-tipo, sentimentos, bem como a imagem que têm de si em sala de aula.

Atendendo às fases da carreira, identificou várias que correspondem a diferentes posições profissionais: a entrada na carreira; a estabilização; a diversificação; o pôr-se em questão; a serenidade e distanciamento; o conservantismo e o desinvestimento. Ora, todas elas são constituídas por singularidades que influenciam o posicionamento do professor e a prática letiva e, como tal, a observação pedagógica e a supervisão.

A entrada na carreira é caracterizada, pela “sobrevivência” e “descoberta”, aliado a “entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade por se sentir colega de um determinado corpo profissional” (Huberman, 1992, p.39). Na fase de estabilização, os professores experienciam um sentimento de competência pedagógica “preocupam-se menos consigo próprios e mais com os objectivos didáticos” (Huberman, 1992, p.40), sentem-se mais confiantes para lidar com as situações e debelar os problemas inesperados, conseguindo aperfeiçoar e consolidar o seu desempenho. A fase da diversificação é de experimentação e de transformação, vão “diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa etc.”, sendo dinâmicos e empenhados “nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas” (Huberman, 1992, p.41-42). A fase seguinte não tem contornos bem definidos, materializando-se na sensação de rotina ou na vivência de uma crise existencial face à prossecução da carreira. A fase de serenidade e distanciamento traduz-se num *estado de alma* que leva os professores a revelarem-se menos vulneráveis à avaliação dos colegas, do diretor e dos alunos, denotando mais segurança e confiança em si, aceitando-se tal como são, devido à consciencialização de que, entre os ideais próprios do início da carreira e o que foi possível obter existe um hiato, resultante de várias contingências que aceitam, operando agora a “reconciliação entre o *eu* ideal e o *eu* real” (Huberman, 1992, p.44). Na fase do conservantismo mostram uma atitude negativa perante tudo o que os rodeia expressa na “tendência para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para

uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de óptica face ao futuro, etc.” (Huberman, 1992, p.45). Na fase de desinvestimento libertam-se progressivamente e abandonam as lamentações relacionadas com o investimento no trabalho, passam a dedicar mais tempo a si próprios e aos seus interesses particulares. Há professores que, desiludidos face ao que conseguiram alcançar em confronto com os ideais do início, desinvestem a meio da carreira (Huberman, 1992).

Será que, atendendo à existência destas fases, a formação e a supervisão poderão ser realizadas, em todas elas, da mesma forma? Não nos parece, por exemplo, que os mais experientes, já nos períodos de conservantismo e de desinvestimento, estejam disponíveis para supervisionar os colegas no sentido de os ajudar a um melhoramento profissional. Esgotados e desencantados, aguardam que o tempo passe, não lhes interessando, substancialmente, qualquer formação para a renovação das suas práticas letivas. Reconhecendo-se, pois, o caminhar na carreira como um fator que tende a conduzir ao dogmatismo, os processos formativos e supervisivos não podem ser homogêneos, sendo preciso considerar a fase em que os professores se encontram.

Focalizando-nos agora, na supervisão requerida para o ensino dos valores éticos, aceitamos que ela não pode ser realizada da mesma forma em todas as circunstâncias, em todas as disciplinas, sem lançar um olhar atento sobre as peculiaridades da prática letiva e do docente a supervisionar. Na realidade, tendo em conta as particularidades de que se revestem os valores éticos, caberá sempre a supervisionados e supervisores, de um modo propedêutico, compreender o sentido desses valores no quadro do ensino e da aprendizagem.

A nossa premissa baseia-se no facto de termos encontrado posições, consolidadas pela revisão de literatura que fizemos, de que o exemplo é fundamental na educação e ensino dos valores, tal como expõe Camps (sd), tendo já Aristóteles, na sua *Ética a Nicómaco*, assinalado “que nos tornamos justos praticando acções justas, temperados, agindo com temperança, e finalmente tornamo-nos corajosos realizando actos de coragem” (2015, 1103b).

2.^a PARTE

Quadro curricular, formação e ensino dos valores éticos

A Educação é, em si mesma, algo emancipatório, por muito que a tentemos instrumentalizar e, mesmo nas suas formulações menos felizes, é profundamente mais libertadora do que a manutenção das massas na ignorância, prisioneira de preconceitos, usos, costumes, superstições e tradições ancestrais que, isso sim, são a garantia da manutenção de uma situação de marasmo e estagnação, porque os indivíduos permanecem dotados apenas de ferramentas e competências herdadas do passado, numa perspectiva local e incapaz de se erguer e vislumbrar além das fronteiras do seu grupo social, da sua aldeia ou vila, do seu credo religioso, do seu enclave mental.

Paulo Guinote, 2014, pp.25-26.

Só um currículo baseado no conhecimento consagrado pelas áreas disciplinares permitirá a superação da condição dos alunos provenientes dos meios mais desfavorecidos, precisamente porque os pode levar além das suas vivências pessoais e locais.

Isabel Festas, 2015, p.717.

Retomando os três capítulos anteriores, recordamos que neles explorámos a ideia de que a educação é indissociável dos valores éticos, sem os quais a consecução da perfeitibilidade, finalidade última de toda a ação pedagógica, não é exequível. Nessa exploração dissertámos sobre a noção de valor e salientámos a importância dos valores éticos naquilo que se pode designar por construção da pessoa humana. Tivemos também a preocupação de mostrar o papel dos educadores nessa construção e, porque o nosso

trabalho se circunscreve à educação escolar, demos destaque ao papel dos professores. Assim, não poderíamos deixar de destacar a vocação que a sua formação, tanto inicial como contínua, deve assumir no sentido do aperfeiçoamento dos alunos, pelo que, tanto nesse duplo contexto como no da supervisão, os mencionados valores ocupam um lugar pioneiro.

Tendo por base o conhecimento que sistematizámos na parte teórica, avançámos para o estudo empírico cujo propósito mais geral foi, por um lado, verificar a expressão dos valores éticos em documentos que orientam e regulam o ensino, a formação de professores e a sua supervisão, e, por outro lado, saber como os professores conduzem a temática: *A dimensão ética do agir*, prevista no Programa da disciplina de Filosofia do ensino secundário.

Trata-se de um estudo, de natureza descritiva, desenvolveu-se em três fases sequenciais: uma fase propedêutica, de análise documental, que incidiu sobre documentos de âmbito universal, europeu e nacional que consigam o direito à educação rumo ao aperfeiçoamento humano e a sua ligação aos valores éticos; uma segunda fase, na qual averiguámos o destaque dado aos valores éticos na formação inicial e contínua de professores, indagando sobre a importância da supervisão na formação; uma terceira fase, que se traduziu na auscultação a professores de Filosofia sobre as suas conceções e práticas no respeitante aos valores éticos bem como o relevo que a sua formação ocupa no ensino de tais valores.

Neste quarto capítulo, procedemos à planificação e desenvolvimento do estudo empírico, apresentando o seu objeto e objetivos, bem como a metodologia à qual recorreremos, tendo, apresentado, posteriormente, o desenvolvimento das diferentes fases. No quinto capítulo fazemos a discussão dos resultados obtidos e retiramos implicações do estudo para a formação e supervisão no ensino.

Capítulo 4

Planificação e desenvolvimento do estudo

As instituições educativas, enquanto formativas, exercem uma função de iniciação aos valores que partilham, cada uma à sua maneira, com as famílias e com as demais comunidades de pensamento em que se inserem (...). A problemática maior da escola não se situa, actualmente, na esfera do funcional, mas sim na esfera da ordem ética.

Cassiano Reimão, 2006, pp. 54-55.

A qualidade do ensino, da aprendizagem e das escolas, coloca em evidência uma questão: a necessidade de definir o que é preciso para ser e agir como um «bom» professor, capaz de formar «bons» cidadãos do mundo.

Francesca Caena, 2015, p.16.

Como acabámos de referir na Introdução à segunda parte da tese, neste capítulo damos conta da realização do estudo empírico que realizámos.

Situando-nos no presente, tivemos em vista perceber o realce dado a estes valores na educação escolar recorrendo, para tanto, à análise de documentos orientadores, normativos e legais, bem como a planos de formação inicial e contínua, assim como à auscultação de professores de Filosofia.

Explicitamos, de seguida, o objeto em que se fixa e os objetivos gerais que o orientam; enunciamos as fases em que se desenvolveu; e esclarecemos a metodologia de base.

Objeto e objetivos

O nosso estudo incidiu, conforme já mencionado, na educação axiológica, de modo mais concreto, na representação dos valores éticos em documentos de natureza internacional, europeia e nacional e na formação e supervisão de professores, bem como no ensino de tais valores na disciplina de Filosofia, onde têm um lugar explícito.

Estabelecemos três níveis de objetivos, que passamos a enunciar:

- 1) Averiguar os princípios que, explícita e implicitamente, configuram o direito à educação, com destaque para a sua ligação aos valores éticos;
- 2) Verificar se a formação inicial e contínua de professores, concretiza o que se encontra consignado em letra de lei no respeitante à área da ética;
- 3) Conhecer a posição de professores de Filosofia, relativamente ao ensino dos valores éticos, a organização que imprimem ao seu ensino e à formação de que beneficiaram.

Trata-se de objetivos muito amplos, que foram especificados nas três fases a que aludimos, cada um deles orientando a concretização de cada uma delas.

Metodologia e tratamento de dados

Optámos por um estudo de natureza essencialmente descritiva que se desenrola em três fases sequenciais.

Na **primeira fase** procurámos a ligação dos valores éticos à educação, incidindo a atenção em documentos de índole internacional e nacional que traçam as orientações de ordem axiológica para o ensino e para a formação e supervisão dos professores. Neles procurámos identificar, sobretudo, os princípios que traduzem o direito à educação e os valores éticos que concorrem para a construção da pessoa.

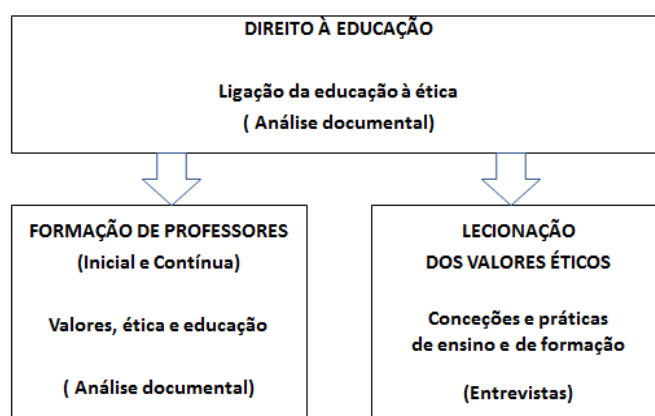
Na **segunda fase** procurámos apurar os valores dessa índole nos documentos que regulam a formação de professores: formação inicial – Mestrados em Ensino – e

contínua – ações de formação. Damos particular atenção às ações no âmbito dos valores, da ética e da supervisão.

Na **terceira fase** procurámos saber, através de entrevista, qual a importância que os professores de Filosofia conferem aos valores éticos, que concepções de ensino guiam a sua lecionação, que papel tem a formação que obtiveram para desempenharem essa tarefa, bem como a influência da formação contínua na sua prática le-
tiva.

Na figura abaixo representamos as mencionadas fases, que estruturam a investigação.

Figura 1
Estrutura da investigação



Como referimos acima e agora destacamos, a primeira e a segunda fases implicaram análise documental, que apoiámos com grelhas de registo; a terceira fase implicou a auscultação a professores de Filosofia, com base numa entrevista. Dos diversos instrumentos, elaborados especificamente para o estudo, daremos conta mais adiante.

Para tratar e interpretar a informação recolhida no âmbito das três fases recorremos à “técnica de análise de conteúdo”, usando, para tanto, indicações de Bardin (1995), Lima (2013) e Vala (1986).

De modo concreto, em cada fase, tendo em mãos os documentos que lhe correspondiam, começámos por fazer uma dupla leitura (flutuante e em profundidade) de cada um deles e do conjunto, de modo a apropriar-nos da informação relevante para o objeti-

vo que a guiava; de seguida, explorámos possibilidades de sistematização dessa informação, tendo, para tanto, construído diversas grelhas de apoio; por último transcrevemos para o corpo da tese o essencial da informação, fazendo-o tanto de forma descritiva como em quadros-síntese para uma melhor visualização e interpretação da mesma.

Os tópicos 4.1. (Direito à educação e valores éticos), 4.2. (Formação de professores no âmbito dos valores éticos.) e 4.3. (Discursos de professores de Filosofia) são inteiramente dedicados à descrição das fases que concretizam o estudo: objetivos específicos de cada uma delas; procedimentos e instrumentos particulares; bem como dados obtidos.

4.1. Primeira fase:

Direito à educação e valores éticos

Como antes expusemos, o primeiro objetivo do nosso estudo foi averiguar os princípios que, explícita ou implicitamente, configuram o direito à educação, com destaque para a sua ligação aos valores éticos.

Este objetivo encontra sentido no facto de entendermos que tais valores são estruturantes de toda a ação educativa e da formação docente, sendo de esperar que, nesta conformidade, possam ser transpostos para o ensino e para a sua supervisão. Assim, entendemos que a sistematização dos mencionados valores resultaria numa base consolidada para a continuação do nosso estudo (figura 1).

Corpus

Considerando que tais valores se encontram patentes em documentos de referência com carácter de recomendação e normativo-legal, reunimos aqueles que mais diretamente têm a ver com a educação e que organizámos em três categorias: documentos que firmam o direito à educação de abrangência universal, europeia e nacional, um documento curricular nacional para o ensino da Filosofia e documentos nacionais relativos à formação de professores. No quadro abaixo nomeámo-los e datámo-los.

Quadro 3

Síntese de documentos de abrangência universal, europeia e nacional que firmam o direito à educação, de um documento curricular nacional para o ensino da Filosofia, e de documentos nacionais relativos à formação de professores.

Documentos			Data
Documentos que firmam o direito à educação	De nível universal	Declaração do Homem e do Cidadão	1789
		Declaração de Genebra dos Direitos da Criança	1924
		Declaração Universal dos Direitos do Homem Incluindo atualmente: - Declaração Universal dos Direitos do Homem; - Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos e os Protocolos Opcionais; - Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos, Sociais e Culturais.	1948
		Declaração Universal dos Direitos da Criança	1959
		Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino	1960

		Convenção sobre os Direitos da Criança	1989
		Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos	1981/1986
		Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança	1990/1999
	De nível europeu	Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos	2010
		Convenção Europeia dos Direitos Humanos	1950
		Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia	2010
	De nível nacional	Constituição da República Portuguesa	1976/2005
		Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)	1986/2005
	Documento curricular nacional	Programa de Filosofia para o Ensino Secundário	2001
Documentos nacionais relativos à formação de professores	Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)	1986/2005	
	Perfis Gerais de Desempenho Profissional (PGDP)	2001	
	Estatuto da Carreira Docente (ECD)	2012	
	Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFC)	2012	
	Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência (RJHPD)	2014	

Procedimentos e instrumentos

Para explorarmos os documentos enunciados e concretizarmos o objetivo estabelecido, recorreremos, como mencionámos, à “técnica de análise de conteúdo”, pelo que, com apoio de grelhas de registos, após a apresentação das passagens que se nos afiguraram mais esclarecedoras, organizámos o fundamental em quadros-síntese. Esses quadros traduzem a estrutura de tais grelhas pelo que omitimos a sua apresentação em anexo.

No respeitante a estes instrumentos, num total de quatro, todos são constituídos por duas colunas: uma para registo da identificação dos documentos; outra para registo das ideias fundamentais que se podem extrair de cada um (cf. quadros 4, 5, 6, 9).

Separámos a quarta grelha (quadro 7), atinente ao programa de Filosofia, que é constituída por duas colunas: uma para sistematização dos pressupostos de ordem ética, gnosiológica, cultural, ecológica, existencial e pedagógica, subjacentes ao programa; outra na qual se clarifica o que se pretende que os alunos alcancem no âmbito de cada pressuposto.

Passamos, então, a apresentar o resultado dessa análise, concretizada entre 2015 e 2016.

4.1.1. Documentos universais que firmam o direito à educação

Em termos de documentos que cabem nesta alínea, consultámos a *Declaração do Homem e do Cidadão* e a *Declaração de Genebra dos Direitos da Criança*, que prece-deram a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Apesar desta última *Declara-ção* englobar, de momento, outros documentos (*Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos e os Protocolos Opcionais e Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, Sociais e Culturais*), é sobretudo nela que incidiremos. Detivemo-nos, de seguida, em documentos que lhe são posteriores e aos quais se reconhece centralida-de no âmbito do assunto em análise: *Declaração Universal dos Direitos da Criança; Convenção sobre os Direitos da Criança; Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino*. Demos, ainda, atenção a documentos que, sendo de âm-bito universal, incidem sobre a realidade de povos específicos, no caso dos povos afri-canos: *Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos* e a *Carta Africana dos Direi-tos e Bem-Estar da Criança*.

A análise do conteúdo desses documentos, que apresentamos segundo uma ordem cronológica foi, recordamos, no sentido de verificar a referência:

- ao direito que se reconhece à criança de ter um desenvolvimento adequado;
- ao direito que se reconhece à criança de ter acesso à educação;
- às ligações, implícitas ou explícitas, da educação aos valores éticos.

Começamos por fazer uma breve referência à *Declaração dos Direitos do Ho-mem e do Cidadão*, publicada em 1789, em França. Não se fazendo nela alusão à edu-cação, é implícito que nenhum cidadão pode fruir dos direitos que consigna sem ter uma educação que lhe permita a comunicação de ideias e de opiniões, oralmente ou por es-crito, sendo, portanto, fundamental a obtenção de conhecimento. De facto, tal como consta o artigo 11.º:

A livre comunicação das ideias e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do ho-mem; todo o cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos dessa liberdade nos termos previstos na lei.

Na segunda década do século XX, em 26 de Setembro de 1924, seria publicada pela Sociedade das Nações, a *Declaração de Genebra dos Direitos da Criança*, que constitui a génese da atual *Declaração dos Direitos da Criança*. No texto, composto por um preâmbulo e por apenas cinco artigos, destaca-se a necessidade de assegurar uma proteção especial às crianças como forma de possibilitar o seu desenvolvimento, proteção e socorro em caso de catástrofe. Destacam-se, pois, as condições que lhe permitam ter uma educação capaz de fazer valer as suas qualidades fundamentais num desejável contexto de fraternidade:

Artigo 1 - A criança deverá ter a possibilidade de se desenvolver de uma forma normal, materialmente e espiritualmente.

Artigo 5 - A criança deve ser educada no sentimento de que as suas melhores qualidades devem ser colocadas ao serviço dos seus irmãos.

Duas décadas passadas, em 1948, era publicada, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* na qual se vê bem clara a relação entre a ignorância e o desprezo pelos direitos do homem. Relação que, no preâmbulo, se reconhece ter conduzido a atos de incivilidade:

“... o desconhecimento e o desprezo dos direitos do homem conduziram a actos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta inspiração do homem”.

Um pouco mais adiante no texto, esta Organização, criada no final do segunda Grande Guerra, em 1945, e da qual faziam parte 58 Estados, consagrava os valores da liberdade e da igualdade, reconhecendo a consciência e a racionalidade que caracteriza a pessoa, evidenciando também a fraternidade como princípio norteador da ligação ao outro. Reiterava o respeito pela dignidade da pessoa, que não pode ser submetida a quaisquer tratamentos desumanos e degradantes:

Artigo 1.º - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 5.º - Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

A preocupação com a educação está aqui bem evidente, sendo traduzida na obrigatoriedade do ensino, que deve ser gratuito nos níveis elementares. É reconhecida a relevância do ensino técnico e profissional bem como do ensino superior ao qual todos devem ter acesso sem discriminação. Também são evidentes os objetivos que devem conduzir a educação à “plena expansão da personalidade humana” e “favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”.

No artigo 26.º, é reconhecida a educação como um direito inalienável:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Fazendo sobressair o direito inalienável à fruição cultural e artística, assim como ao benefício dos progressos científicos o que, infere-se, só pode ser conseguido com uma educação completa, complementarmente no artigo 27.º é dito que:

1. Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam,

Estes direitos encontram-se reforçados na *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, legitimada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20 de Novembro de 1959, com especial destaque para o direito que a criança tem em ser protegida. Essa proteção que assume a figura de “superior interesse da criança” não pode descuidar as que revelam problemas de desenvolvimento, às quais se deve adequar a educação.

Os direitos que apontam para a defesa da criança no sentido da consecução do seu “interesse superior” e, como tal, do seu desenvolvimento harmonioso, são confirmados pelo que está plasmado nos três princípios que transcrevemos, sendo que no último de-

les se destaca que a educação é promotora da evolução mental, moral e social da criança.

Princípio 2.º - A criança gozará de uma protecção especial e beneficiará de oportunidades e serviços dispensados pela lei e outros meios, para que possa desenvolver-se física, intelectual, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança.

Princípio 5.º - A criança mental e fisicamente deficiente ou que sofra de alguma diminuição social deve beneficiar de tratamento, da educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua particular condição.

Princípio 7.º - A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deve ser o princípio directivo de quem tem a responsabilidade da sua educação e orientação, responsabilidade essa que cabe, em primeiro lugar, aos seus pais.

Retomando o ponto 2. do artigo 26.º da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, reitera-se a preocupação com a protecção da criança, preservando-a do abandono, da crueldade, da discriminação, da exploração, de modo que nada prejudique a sua saúde ou impeça o seu desenvolvimento físico, mental e moral, tal como podemos confirmar no 9.º princípio:

A criança deve ser protegida contra todas as formas de abandono, crueldade e exploração, e não deverá ser objecto de qualquer tipo de tráfico. A criança não deverá ser admitida ao emprego antes de uma idade mínima adequada, e em caso algum será permitido que se dedique a uma ocupação ou emprego que possa prejudicar a sua saúde e impedir o seu desenvolvimento físico, mental e moral.

E no 10.º princípio é bem explícito o direito que assiste à criança de usufruir de uma educação em ambiente de compreensão, tolerância, amizade, fraternidade universal e paz.

A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Deve ser educada num espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal, e com plena consciência de que deve devotar as suas energias e aptidões ao serviço dos seus semelhantes.

A defesa universal do direito à educação é asseverada na *Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino*, resultante da 11.ª sessão da Con-

ferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), realizada em Paris de 14 de Novembro a 15 de Dezembro de 1960. No seu 1.º artigo consta o seguinte:

Para efeitos da presente Convenção, entende-se por discriminação toda a distinção, exclusão, limitação ou preferência que, com fundamento na raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição económica ou de nascimento, tenha a finalidade ou efeito de destruir ou alterar a igualdade de tratamento no domínio de educação e, em especial:

- a)** Excluir qualquer pessoa ou um grupo de pessoas do acesso a diversos tipos e graus de ensino;
- b)** Limitar a um nível inferior a educação de uma pessoa ou de um grupo;
- d)** Colocar uma pessoa ou um grupo numa situação incompatível com a dignidade humana.

Ao direito universal à educação é clarificado no seu artigo 3.º no sentido em que, na salvaguarda da dignidade humana, não pode qualquer grupo ser considerado inferior:

A fim de eliminar e prevenir qualquer discriminação no sentido da palavra na presente Convenção, os Estados Partes comprometem-se a:

- a)** Abolir todas as disposições legislativas e administrativas e abandonar todas as práticas administrativas que envolvam discriminações no domínio do ensino;
- b)** Adoptar as medidas necessárias, inclusive disposições legislativas, para que não haja qualquer discriminação na admissão de alunos nos estabelecimentos de ensino;
- c)** Não permitir, no que respeita às propinas, à concessão de bolsas ou qualquer outra forma de ajuda aos alunos, nem na concessão de autorizações e facilidades que possam ser necessárias para a continuação dos estudos no estrangeiro, qualquer diferença de tratamento pelo poder público, salvo as que são fundamentadas no mérito ou nas necessidades;
- d)** Não permitir na ajuda eventualmente concedida, sob qualquer forma, pelos poderes públicos aos estabelecimentos de ensino, qualquer preferência nem restrição fundamentada unicamente pelo facto de os alunos pertencerem a um determinado grupo;
- e)** Conceder aos súbditos estrangeiros residentes no seu território o acesso ao ensino nas mesmas condições que os seus próprios nacionais.

Assim sendo, diz-se, no artigo 4.º, que os Estados Partes empreenderão esforços no sentido de não permitirem nenhum tipo de segregação no campo da educação, ainda que seja necessário alterar “disposições legislativas e administrativas”:

[Os] Estados Partes na presente Convenção comprometem-se ainda a formular, desenvolver e aplicar uma política nacional, visando a promoção, pelos métodos adequados às circunstâncias e práticas nacionais, da igualdade de possibilidades e de tratamento no domínio do ensino e, em especial, a:

- a)** Tornar gratuito e obrigatório o ensino primário; generalizar e tornar acessível a todos o ensino secundário nas suas diversas formas; tornar acessível a todos, em condições de

igualdade total e segundo a capacidade de cada um, o ensino superior, e assegurar o cumprimento por todos da obrigação escolar prescrita pela lei (...);

d) Assegurar, sem discriminação, a preparação para a profissão docente.

Além da gratuidade do ensino primário/básico, é defendida a sua obrigatoriedade, bem como a difusão do ensino secundário e também do superior, de acordo com a capacidade que cada indivíduo denotar. Mas, para que tal aconteça, é preciso garantir a preparação dos docentes para o exercício da sua profissão.

Imediatamente a seguir, no ponto 1 do artigo 5.º, os Estados Partes comprometem-se a direcionar a educação para a consecução do desenvolvimento da personalidade e para o apreço pelos direitos humanos, no sentido da promoção da solidariedade e amizade entre os povos, rumo à consecução da paz. Comprometem-se também a defender a possibilidade de as minorias exercerem atividades docentes para, designadamente, ensinarem a sua língua, desde que isso não comprometa a cultura da comunidade mais alargada, nem implique um nível inferior ao que está legalmente determinado na letra desse documento:

1- Os Estados Partes desta Convenção acordam que:

a) A educação deverá ser orientada para o completo desenvolvimento da personalidade humana e para reforçar o respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e que deverá fomentar a compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos e promoverá as actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz;

c) Deverá ser reconhecido aos membros de minorias o direito de exercer actividades docentes que lhes pertencam, entre elas a de manutenção de escolas, e, segundo a política de cada Estado em matéria de educação, utilizar e ensinar a sua própria língua, desde que: **i)** Este direito não seja exercido de modo a impedir os membros de minorias de compreender a cultura e a língua do conjunto da colectividade e de tomar parte nas suas actividades ou que comprometa a soberania nacional; **ii)** O nível de ensino nestas escolas não seja inferior ao nível geral prescrito ou aprovado pelas autoridades competentes.

Passadas quase três décadas sobre a publicação da *Declaração dos Direitos da Criança* foi aprovada, em 20 de Novembro de 1989, pela mesma Assembleia Geral nas Nações Unidas, a *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nela se acorda que a sobrevivência e o desenvolvimento da criança são garantidos pelos Estados:

Artigo 6.º 2. Os Estados Partes asseguram na máxima medida possível a sobrevivência e o desenvolvimento da criança

É, igualmente, mencionado, que a criança tem direito à liberdade de expressão, de receber e divulgar informações por todos os meios adequados, e a ter uma vida condigna, tal como expressam os artigos abaixo indicados:

Artigo 12.º - 1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade. 2. Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja directamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional

Artigo 13.º - 1. A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.

Artigo 27.º - 1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito a um nível de vida suficiente, de forma a permitir o seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social

No artigo 28.º renova-se o direito à educação, sendo que, para tanto, os Estados devem implementar medidas capazes de proporcionem a igualdade de oportunidades, no acesso a todos os níveis de ensino em condições dignificantes. Nesse sentido, a cooperação a manter irá sempre no sentido de combater a ignorância e o analfabetismo:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades:

- a)** Tornam o ensino primário obrigatório e gratuito para todos;
- b)** Encorajam a organização de diferentes sistemas de ensino secundário, geral e profissional, tornam estes públicos e acessíveis a todas as crianças e tomam medidas adequadas, tais como a introdução da gratuidade do ensino e a oferta de auxílio financeiro em caso de necessidade;
- c)** Tornam o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um, por todos os meios adequados;
- d)** Tornam a informação e a orientação escolar e profissional públicas e acessíveis a todas as crianças;
- f)** Tomam medidas para encorajar a frequência escolar regular e a redução das taxas de abandono escolar.

2. Os Estados Partes tomam as medidas adequadas para velar por que a disciplina escolar seja assegurada de forma compatível com a dignidade humana da criança e nos termos da presente Convenção.

3. Os Estados Partes promovem e encorajam a cooperação internacional no domínio da educação, nomeadamente de forma a contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e a facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e

aos modernos métodos de ensino. A este respeito atender-se-á de forma particular às necessidades dos países em desenvolvimento.

O artigo 29.º retoma a ligação da educação com o desenvolvimento da criança, asseverando, assim, o respeito pelos direitos humanos, com destaque para a identidade cultural e os valores nacionais. Deve, portanto, ser educada para ter responsabilidade como membro da sociedade, segundo princípios de compreensão, paz, tolerância, amizade e respeito por todos os povos e também pelo meio ambiente.

1. Os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a:
 - a) Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades;
 - b) Inculcar na criança o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
 - c) Inculcar na criança o respeito pelo país, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua;
 - d) Preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena;
 - e) Promover o respeito da criança pelo meio ambiente.

Aludimos ainda ao artigo 32.º, que reitera a necessidade de proteger a criança contra todas as disposições que impeçam a sua formação e, infere-se, a fomentem:

1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito de ser protegida contra a exploração económica ou a sujeição a trabalhos perigosos ou capazes de comprometer a sua educação, prejudicar a sua saúde ou o seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral ou social.

Considerámos, ainda, pertinente dar expressão à *Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos*, da responsabilidade da *Organização da Unidade Africana*, que, sendo um instrumento de defesa da pessoa humana na sua inalienabilidade, acolhe princípios vocacionados para a realidade dos povos africanos¹. No preâmbulo, é referenciado que os Estados membros dessa Organização assumem o compromisso de “eliminar sob todas as suas formas o colonialismo da África, de coordenar e de intensificar a sua cooperação e os seus esforços para oferecer melhores condições de existência aos povos

¹ Um documento congénere foi construído, seguindo a mesma lógica de defesa de povos específicos. Trata-se da *Carta Árabe dos Direitos Fundamentais*, apresentada em 2004 que não foi, contudo, ratificados pela Organização das Nações Unidas, razão pela qual omitimos aqui o seu tratamento.

da África, de favorecer a cooperação internacional tendo na devida atenção a Carta das Nações Unidas e a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*”.

Dos princípios que estabelece salientamos os que se reportam à necessidade de combater todo o tipo de discriminação e opressão, nomeadamente “o colonialismo, o *apartheid*, o sionismo, as bases militares estrangeiras de agressão, ou qualquer forma de segregação baseada “na raça, etnia, cor, sexo, língua, religião ou opinião política”. De entre os direitos que os povos africanos reclamam, está o de lutar por condições de vida ajustadas à dignidade da pessoa, salientando a ligação indiscutível aos “direitos económicos sociais e culturais” aos “direitos civis e políticos”. São, igualmente, defendidos os valores e tradições desses povos como património a preservar desde que estejam em consonância com os direitos universais.

De facto, nos artigos 20.º e 23.º é explicitado o direito à existência e à liberdade, devendo os povos lutar, pelos meios legalmente reconhecidos, para se libertarem do domínio colonial ou de qualquer forma de opressão. É, ainda, sustentado o direito à paz e o princípio da fraternidade na relação entre os povos. Por último, é mencionado que os Estados Partes têm a obrigação de diligenciar no sentido de garantirem o respeito pelos direitos contidos nesta Carta, tendo como vias o ensino e a educação.

Artigo 20.º

1. Todo povo tem direito à existência. Todo povo tem um direito imprescritível e inalienável à autodeterminação. Ele determina livremente o seu estatuto político e assegura o seu desenvolvimento económico e social segundo a via que livremente escolheu.

2. Os povos colonizados ou oprimidos têm o direito de se libertar do seu estado de dominação recorrendo a todos os meios reconhecidos pela comunidade internacional.

Artigo 23.º

1. Os povos têm direito à paz e à segurança, tanto no plano nacional como no plano internacional. O princípio da solidariedade e das relações amistosas implicitamente afirmado na Carta da Organização das Nações Unidas e reafirmado na Carta da Organização da Unidade Africana deve dirigir as relações entre os Estados.

Preconizando a família como elemento base da comunidade, no artigo 18.º é mencionado que cabe ao Estado defendê-la nas suas várias vertentes, no sentido de que ela cumpra a sua tarefa de transmissora dos valores e da moral da comunidade.

Artigo 18.º

1. A família é o elemento natural e a base da sociedade. Ela tem que ser protegida pelo Estado, que deve zelar pela sua saúde física e moral.

2. O Estado tem a obrigação de assistir a família na sua missão de guardiã da moral e dos valores tradicionais reconhecidos pela comunidade.

A referência explícita ao direito universal à informação e educação é feita nos artigos 9.º, 17.º, 25.º

Artigo 9.º

1. Toda pessoa tem direito à informação.
2. Toda pessoa tem direito de exprimir e de difundir as suas opiniões no quadro das leis e dos regulamentos.

Artigo 17.º

1. Toda pessoa tem direito à educação.
2. Toda pessoa pode tomar parte livremente na vida cultural da comunidade.
3. A promoção e a proteção da moral e dos valores tradicionais reconhecidos pela comunidade constituem um dever do Estado no quadro da salvaguarda dos direitos humanos.

Artigo 25.º

Os Estados Partes na presente Carta têm o dever de promover e assegurar, pelo ensino, a educação e a difusão, o respeito dos direitos e das liberdades contidos na presente Carta, e de tomar medidas para que essas liberdades e esses direitos sejam compreendidos, assim como as obrigações e deveres correspondentes.

Complementa o anterior documento a *Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança*: concita o direito de proteção da criança contra todas as situações que impeçam o seu desenvolvimento equilibrado e a formação harmoniosa da sua personalidade, tendo no seu horizonte de preocupações a sua condição sócio económica, cultural e tradicional, bem como as catástrofes naturais, conflitos armados, exploração e fome, não descurando as circunstâncias de vulnerabilidade acrescida da sua condição frágil e ainda imatura.

Assim sendo, a sua proteção é substancialmente assegurada pela educação que deve ter, antes de mais, em vista o seu desenvolvimento físico e mental, preparando-a para a defesa dos direitos humanos e dos valores tradicionais e culturais, respeitando os seus concidadãos num ambiente de diálogo, tolerância, amizade e solidariedade. A criança deve, ainda, ser educada no sentido de valorizar a independência nacional e a integridade territorial, bem como respeitar o meio ambiente e recursos naturais. Isto mesmo está patente no seu artigo 11.º:

1. Todas as crianças têm o direito a uma educação.
2. A educação da criança deve ser dirigida a:
 1. (a) à promoção e desenvolvimento da personalidade da criança, talentos e habilidades físicas e mentais para o seu pleno potencial;
 2. (b) à promoção da observância dos direitos humanos e liberdades fundamentais, com especial referência aos previstos nas disposições de diversos instrumentos Africanos sobre Direitos Humanos e dos Povos e declarações internacionais de direitos humanos e convenções;

3. (c) à preservação e reforço positivo da moral, dos valores tradicionais e culturais;
4. (d) à preparação da criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de tolerância, compreensão, diálogo, respeito mútuo e amizade entre todos os povos.

No mesmo artigo, no seu ponto 3, é assinalado que a educação básica deve ser gratuita e obrigatória, devendo os Estados Partes difundir o ensino secundário rumo à sua universalização, bem como investir no ensino superior de modo a que seja acessível a todos, de acordo com as suas capacidades. É também mencionado o dever desses Estados envidarem esforços para a diminuição da taxa de abandono escolar, assegurando o acesso à educação de todas as crianças desfavorecidas. O ponto 6 consagra o direito à educação, de acordo com as suas aptidões individuais, às crianças que engravidam e não têm, por isso, possibilidade de a completarem durante o período comum.

3. Estados Partes do presente Carta devem tomar todas as medidas apropriadas com vista a alcançar a plena realização desse direito e, em especial:

1. (a) proporcionar a educação básica gratuita e obrigatória;
2. (b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário nas suas diferentes formas e que progressivamente tornar livres e acessíveis a todos;
3. (c) fazer o ensino superior acessível a todos, em função da capacidade e habilidade de todos os meios adequados;
4. (d) tomar medidas para incentivar a frequência regular nas escolas e para a redução das taxas de abandono;
5. (e) tomar medidas especiais no que diz respeito às mulheres, talentoso e crianças desfavorecidas, com vista a assegurar a igualdade de acesso à educação para todos os segmentos da comunidade.

6. Estados Partes na presente Carta têm todas as medidas apropriadas para garantir que as crianças que engravidam antes de completar a sua educação devem ter uma oportunidade para continuar com a sua educação, com base na sua habilidade individual.

Salientamos, finalmente, o dever a que os Estados Partes se comprometem de protegerem as crianças de toda a forma de exploração, nomeadamente da realização de qualquer trabalho que se afigure perigoso para o seu desenvolvimento integral, bem como defenderem a criança de todo o tipo de discriminação negativa, incidindo essa proteção nas situações em que se viva em contexto de conflito militar.

Artigo 15º. Trabalho infantil

1. Todas as crianças devem ser protegidas de todas as formas de exploração económica e da realização de qualquer trabalho que seja susceptível de ser perigoso ou interferir com o desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral, ou social.

Artigo 26º. Protecção contra o *apartheid* e discriminação

1. Os Estados Partes do presente Carta individualmente e colectivamente comprometem-se a conceder a maior prioridade para as necessidades especiais das crianças que vivem sob os Estados sujeitos a desestabilização militar pelo regime.

Consideramos que a análise acima apresentada dos documentos de abrangência universal que firmam o direito à educação requer uma síntese das principais ideias e a elaboração de algumas observações.

A *Declaração do Homem e do Cidadão*, apontando sobretudo para “os direitos civis e políticos, defendendo o direito à liberdade individual e à proteção dessa liberdade” (Rojo, 2016, p.369), deixa perceber que esses direitos não são exequíveis à margem da educação, da instrução, do conhecimento, propiciadores de uma verdadeira capacidade argumentativa e espírito crítico.

Seria preciso, no entanto, aguardar pelo século XX, considerado o “século da criança”, para vermos num documento internacional, pela primeira vez, a expressão “direitos da criança”. Isto aconteceu em virtude de a Sociedade das Nações ter proclamado a *Declaração de Genebra dos Direitos da Criança*, reconhecendo aí, igualmente, a responsabilidade dos adultos nessa matéria. De modo particular, no seu artigo 5.º, reconhece o direito à educação, associando-o à ética: “a criança deve ser educada no sentimento de que as suas melhores qualidades devem ser colocadas ao serviço dos seus irmãos, ou semelhantes”. De facto, a educação assim perspectivada não pode ocorrer sem a interiorização de princípios propiciadores do respeito pelo outro e da fraternidade.

No sentido de elevar as consciências e obrigá-las a respeitar a dignidade humana foi proclamada a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, no sentido de promulgar os direitos básicos de qualquer ser humano que foram desprezados de modo hediondo na primeira metade do século XX. De uma vez por todas era preciso que esses direitos fossem reconhecidos e declarados como inalienáveis e irrenunciáveis. De facto, terminada a Segunda Grande Guerra, cujos horrores foram superiores aos da Primeira, não podia deixar de se refletir sobre o impacto da educação nos comportamentos dos indivíduos, defendendo-se a necessidade e a urgência de fomentar, entre os mais jovens, os valores do respeito pelo outro, da igualdade e da solidariedade (Rojo, 2016). Porque os direitos humanos “constituem uma ferramenta imprescindível para evitar (...) catástro-

fes que com frequência ameaçam a vida humana” (Nino, 1989, p.1), devem ser objeto prioritário da educação. Assim, esta Declaração identifica como seu principal intuito que “os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades”.

Em suma, e de modo muito claro, afirma-se no seu preâmbulo que “o desconhecimento e o desprezo pelos direitos do homem conduziram a actos de barbárie” e, por isso, só a educação pode conduzir a uma sociedade pacífica, onde a dignidade humana seja respeitada. Ora, reiteramos que à educação estão agregados os valores éticos, sem os quais não é possível a existência de direitos humanos, pois “só é possível falar de educação de um ponto de vista humanizante” (Rojo, 2016, p.443).

Os artigos 1.º e 5.º, da mencionada Declaração, são particularmente representativos desta dimensão ética que subjaz à comunhão humana, pelo que terá de conduzir toda a educação. Dado que o artigo 26.º aponta para “a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos”, bem como para “o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”, podemos dizer que reafirma a importância da educação na formação pessoal e moral da criança e do jovem, o que evidencia, implicitamente, a relevância da formação ética para a consecução do contacto pacífico e fraterno entre os povos. Por outro lado, o ponto 1 do artigo 27.º, ao afirmar o direito à fruição cultural e artística, e de participação no progresso científico renova a importância da educação pois na ignorância ninguém terá capacidade para tanto.

Essa importância conferida à educação ressurgiu na *Declaração dos Direitos da Criança* como via de alcançar o crescimento equilibrado e uma infância feliz. É, pois, intolerável submeter qualquer criança a situações de exploração e a trabalhos que impeçam a sua formação física, mental, social e moral, sendo que aquelas que se encontram numa posição de vulnerabilidade acrescida devem beneficiar de cuidados especiais. Tais preocupações, manifestamente inscritas numa perspectiva ética, implicam o ensino obrigatório e gratuito nos graus elementares, ajustado às especificidades das crianças, num ambiente em que reine a compreensão, a tolerância, a amizade, a paz, a fraternidade, o respeito e defesa do semelhante.

Na mesma linha dos dois últimos documentos que referimos e como seu reforço, a *Convenção sobre os Direitos da Criança* interpela diretamente os Estados a cumprirem os direitos inalienáveis que nela constam e, para o que nos interessa, o direito à educação, que concorre para formar a capacidade de pensamento e de discernimento da criança de modo que ela tenha possibilidade de manifestar as suas opiniões e posições. Mais: trata-se de “inculcar na criança o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas” preparando-a “para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre”, como cidadã que reconhece os valores éticos entre os quais se contam os ecológicos. É de uma ética global que se trata: deixar um planeta sustentável para as gerações vindouras. Mas, sobretudo, deixar uma exigência de vida ética exemplar para as gerações futuras.

A *Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino* foi lavrada no sentido de reforçar a *Declaração Universal de Direitos Humanos*, declarando, igualmente, o princípio de não discriminação, proclama o direito de todas as pessoas à educação. Desse pressuposto, foi reiterada, por esta convenção, a sua importância universal para o aperfeiçoamento humano, acentuando-se no artigo 1.º a não discriminação no plano educativo, dado que todos os elementos da família humana devem usufruir dos seus benefícios em igualdade de circunstâncias. Sublinhamos, também, a relevância da alínea *b*) do artigo supracitado que afirma ser discriminação delimitar a um nível inferior a educação de uma pessoa ou de um grupo. Tal princípio aponta para a relevância de um ensino universal, à margem de contextualizações ou preferências individuais ou étnicas. Esta Convenção denota, igualmente, preocupação com a formação dos professores o que patenteia que a ação destes tem influência nas aprendizagens dos alunos, pelo que a formação é crucial para a consecução dos objetivos educativos.

A *Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos* faz a defesa inalienável da pessoa, da liberdade, da cooperação entre os povos, das tradições e valores africanos, devendo estes ser respeitados no horizonte dos direitos humanos, bem como para a guarda dos direitos civis e políticos na sua estreita ligação aos direitos económicos, sociais e culturais. É, igualmente, citado o respeito pelos povos africanos e, por isso, afirma-se a condenação de quaisquer formas de exploração e de discriminação. Para além disso, o documento advoga que toda a pessoa tem direito à informação e à manifestação

das suas opiniões, afirmando o direito de participação na vida cultural da comunidade, os seus valores e a moral que devem ser objeto de proteção do Estado tendo em vista a salvaguarda dos direitos humanos. No artigo 20.º declara que “todo povo tem um direito imprescritível e inalienável à autodeterminação” e que os povos colonizados ou reprimidos têm o direito de se libertar do “seu estado de dominação recorrendo a todos os meios reconhecidos pela comunidade internacional”. O sustentáculo ético do bem comum aparece claramente consubstanciado no artigo 23.º, que patenteia o direito à paz e à segurança, evidenciando a solidariedade e as relações amistosas como a base para a relação entre os Estados.

A Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança renova os direitos da criança, defendidos internacionalmente, reforçando-os no horizonte do quadro da realidade africana, sobretudo atendendo às condições sociais e económicas em que as crianças vivem, atendendo a todas as catástrofes e situações anómalas, que configuram entraves ao desenvolvimento harmonioso da criança.

O conteúdo dos artigos revela preocupação com a realidade desfavorecida das crianças africanas, e com a educação dirigida para o conhecimento, compreensão e respeito pelos direitos humanos, bem como para a sua formação pessoal e moral rumo a práticas de fraternidade, cooperação e paz, sendo considerada um direito universal.

Atende, também, às especificidades dos países africanos, nomeadamente em termos da defesa da moral, da tradição e dos valores culturais de cada povo, no quadro dos direitos universais.

A educação é entendida como a suporte do desenvolvimento humano e, por isso, é defendida a obrigatoriedade do ensino básico, a difusão do ensino secundário, bem como o ensino superior a que todos devem ter acesso de acordo com as suas capacidades. Por outro lado, ao ser enunciado que a educação deve promover “a defesa dos direitos humanos e dos valores tradicionais e culturais, respeitando os seus concidadãos num ambiente de diálogo, tolerância, amizade e solidariedade”, são defendidos princípios éticos fundamentais, dado que se visa o bem comum e a harmonia.

Em suma, as vias de assistência e apoio à criança devem incidir nos cuidados relativos à sua saúde física, mental, moral e desenvolvimento social, sendo garantida a sua liberdade, dignidade e segurança, tendo no seu horizonte o património cultural e os va-

lores da sua comunidade, devendo crescer num ambiente familiar de felicidade, amor e compreensão.

Faremos, de seguida, em forma de quadro, uma ordenação da síntese apresentada, destacando os aspetos que consideramos mais significativos nos documentos analisados.

Quadro 4

Síntese dos documentos de âmbito universal que firmam o direito à educação

Documentos e data	Ideias fundamentais relativas à educação e sua ligação aos valores éticos
Declaração do Homem e do Cidadão (1789)	Embora não apresente qualquer artigo diretamente ligado à educação, ao defender que o homem é livre de comunicar as suas ideias podendo falar e escrever, tem implícita a importância da obtenção de conhecimentos , conducentes à consecução de tais direitos.
Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)	Aponta para a importância da dimensão ética subjacente à coexistência humana , defendendo o respeito pela dignidade da pessoa , e sublinhado o espírito de fraternidade que a deve caracterizar. Defende, explicitamente, o direito universal à educação , bem como a formação ética que lhe está associada ao afirmar que a educação deve favorecer a compreensão, a tolerância, a amizade, em suma, a paz . Afirma o direito da pessoa à participação na vida cultural, na fruição das artes e no progresso científico ; implicitamente, advoga a obtenção de conhecimentos e da atitude analítica e crítica.
Declaração de Genebra dos Direitos da Criança (1924)	Primeiro documento internacional que faz menção a direitos da criança. Faz, implicitamente, a alusão ao seu desenvolvimento normal, material e espiritual, o que será concretizável através da educação . Revela a indispensabilidade da educação , que associa à dimensão ética, ao defender que a criança deve ser educada segundo princípios conducentes à fraternidade .
Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959)	Defende o desenvolvimento global da criança rumo ao aperfeiçoamento, impossível sem educação ética . Indica, de forma explícita, o direito à educação , ligando-o à formação equilibrada, promovendo-se, assim, o desenvolvimento do potencial mental, moral e social da criança . Reitera o valor do desenvolvimento moral e o artigo 10.º sintetiza a preocupação ética com a educação ao salientar que o ambiente educativo deve pugnar pela compreensão, amizade, fraternidade universal, respeito e defesa do seu semelhante .
Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)	Teve como propósito reforçar os direitos da criança. Defende o desenvolvimento global e equilibrado (aos níveis físico, mental, espiritual, moral e social) bem como da livre expressão e o direito universal à educação , a qual deve ter em vista uma formação humana respeitadora dos direitos do homem , fomentando o espírito de compreensão, paz, tolerância, amizade entre os povos assim como o apreço pelos valores ecológicos .

	<p>Liga estas finalidades à ética e à educação, promotoras da convivência pacífica e da cidadania ativa.</p>
<p>Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960)</p>	<p>Reforça os pressupostos que constam da Declaração Universal dos Direitos Humanos no que diz respeito à educação.</p> <p>Menciona a defesa universal da educação, na sua vertente superior, sem submissões a contextualizações ou conveniências étnicas.</p> <p>Defende a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e a generalização do ensino secundário nas suas diversas formas, de modo a ser acessível a todos. Em situação idêntica é apontado o ensino superior, que deve estar ao alcance de todos, atendendo às capacidades e mérito de cada um.</p> <p>Anuncia a preocupação com a formação dos docentes, evidenciando, nesse âmbito, a ausência de quaisquer discriminações.</p> <p>Declara que a educação deve ser direcionada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, no sentido da consecução e manutenção da paz.</p> <p>Assume que as minorias têm o direito de usar e ensinar a sua própria língua, desde que isso não funcione como um obstáculo ao conhecimento e compreensão da cultura e da língua da comunidade, ou impeça o indivíduo de tomar parte das atividades coletivas ou comprometa a soberania nacional.</p> <p>Declara que o nível de ensino em escolas em que se defendem os princípios e tradições das minorias, nunca poderá ser inferior ao nível geral prescrito ou aprovado pelas autoridades competentes.</p>
<p>Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (1981) Entrada em vigor (1986)</p>	<p>Defende a dignidade da pessoa, da liberdade, da cooperação entre os povos, das tradições e valores africanos.</p> <p>Afirma que os valores africanos devem ser respeitados no horizonte dos direitos humanos. E que os direitos civis e políticos na sua estreita ligação aos direitos económicos, sociais e culturais.</p> <p>Menciona o respeito que os povos africanos merecem, afirmando-se a condenação de quaisquer formas de exploração e de discriminação.</p> <p>Afirma o direito universal à educação e à participação na vida cultural da comunidade. Defende que proteção da moral e dos valores tradicionais constituem um dever do Estado no quadro da salvaguarda dos direitos humanos.</p> <p>Faz a apologia da família, destacando o seu papel como protetora da moral e dos valores tradicionais reconhecidos pela comunidade, e defendendo-se que o Estado tem o dever de a proteger, zelando pela sua saúde física e moral.</p> <p>Afirma o direito à paz e à segurança, tanto no plano nacional como no plano internacional, assim com o princípio da solidariedade entre os Estados.</p> <p>Indica o dever de promover e assegurar, pelo ensino, a educação e a difusão, o respeito dos direitos e das liberdades contidos na Carta.</p>
<p>Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança (1990) Entrado em vigor (1999)</p>	<p>Renova o que está plasmado na Declaração dos Direitos da Criança, realçando a situação de dificuldades, económicas, sociais e políticas do contexto africano.</p> <p>Evidencia os inúmeros entraves ao desenvolvimento das crianças africanas, devido a situações de exploração, opressão, discriminação, guerras e catástrofes naturais, entre outras.</p> <p>Declara que os Estados devem garantir a proteção das crianças, no sentido do seu real e equilibrado desenvolvimento.</p>

	<p>Afirma a educação como o meio primordial para garantir os direitos humanos e da criança, bem como para a promoção da dignidade, liberdade, moral e valores tradicionais e culturais.</p> <p>Refere o dever de os Estados proporcionarem a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica e envidarem esforços para a difusão dos restantes níveis de ensino.</p> <p>Afirma que qualquer tipo de trabalho, ou forma de exploração ou discriminação negativa, deve ser suprimido, no sentido de as crianças de um adequado desenvolvimento da sua personalidade.</p>
--	---

4.1.2. Documentos orientadores de âmbito europeu

Neste ponto, centramo-nos nos documentos que a nível europeu confirmam o direito à educação a saber: *Convenção Europeia dos Direitos Humanos, Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia e Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos*.

À *Convenção para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais*, aprovada pelo Conselho da Europa, em Roma, no dia 4 de abril de 1950, foram adicionados vários protocolos, sendo que no protocolo adicionado em Paris em 20 de março de 1952, se faz uma menção ao direito universal à instrução, função que se assume como responsabilidade dos Estados assegurada universalmente e sem discriminação, tal como se pode confirmar no artigo abaixo transcrito:

Artigo 2.º - A ninguém pode ser negado o direito à instrução. O Estado, no exercício das funções que tem de assumir no campo da educação e do ensino, respeitará o direito dos pais a assegurar aquela educação e ensino consoante as suas convicções religiosas e filosóficas.

A *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*, proclamada pelo Parlamento Europeu, o Conselho da Europa e a Comissão Europeia em 7 de dezembro de 2000 e adaptada aquando do tratado de Lisboa em 2010, retoma os direitos humanos e os direitos da criança. Institui um conjunto de princípios capazes de reforçarem os laços entre os povos da Europa no sentido da construção da paz, alicerçada em valores co-

muns, visando a construção de uma União Europeia pacífica, solidária, responsável e unida. No Preâmbulo esclarece-se que esta Carta se baseia

nos valores indivisíveis e universais da dignidade do ser humano, da liberdade, da igualdade e da solidariedade; assenta nos princípios da democracia e do Estado de direito.

Concretizando, no artigo 1.º declara-se que “a dignidade do ser humano é inviolável”, pelo que “deve ser respeitada e protegida”, nomeadamente através da proibição de tratamentos que configurem atitudes de barbárie, o que é corroborado nos artigos 4.º e 5.º:

Artigo 4.º - Proibição da tortura e dos tratos ou penas desumanos ou degradantes

Ninguém pode ser submetido a tortura, nem a tratos ou penas desumanos ou degradantes.

Artigo 5.º - Proibição da escravidão e do trabalho forçado. 1. Ninguém pode ser sujeito a escravidão nem a servidão. 2. Ninguém pode ser constrangido a realizar trabalho forçado ou obrigatório. 3. É proibido o tráfico de seres humanos.

Aproximando-se da educação, o artigo 14.º – *Direito à educação* –, recupera a universalidade e gratuidade no ensino obrigatório, assim como a formação da pessoa, assinalando o direito de acesso à formação contínua:

1. Todas as pessoas têm direito à educação, bem como ao acesso à formação profissional e contínua.
2. Este direito inclui a possibilidade de frequentar gratuitamente o ensino obrigatório.
3. São respeitados, segundo as legislações nacionais que regem o respectivo exercício, a liberdade de criação de estabelecimentos de ensino, no respeito pelos princípios democráticos, e o direito dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos filhos de acordo com as suas convicções religiosas, filosóficas e pedagógicas.

Na introdução da *Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos*, proclamada pelos 47 Estados-Membros da Organização no quadro da Recomendação do Conselho da Europa em 2010, está expresso que, embora não tenha carácter vinculativo:

constituirá uma importante referência para todos aqueles que se ocupam com a educação para a cidadania e os direitos humanos. Espera-se que a sua aplicação venha a ser um incentivo para os estados membros tomarem medidas neste âmbito, nomeadamente, na disseminação de boas práticas e na elevação dos padrões de qualidade da educação na Europa e para além dela.

Nas suas disposições gerais, mais precisamente nas alíneas 2 e 3 do capítulo I, define-se “educação para a cidadania democrática” e “educação para os direitos humanos”, reconhecendo-se a sua estrita ligação.

a) “A educação para a cidadania democrática” engloba a educação, a formação, a sensibilização, a informação, as práticas e as atividades que visam, através da aquisição pelos aprendentes de conhecimentos e competências, da compreensão e do desenvolvimento das suas atitudes e dos seus comportamentos, capacitá-los para o exercício e a defesa dos direitos e deveres democráticos, para a valorização da diversidade e para o desempenho de um papel ativo na vida democrática, a fim de promover e proteger a democracia e o primado do direito.

b) “A educação para os direitos humanos” engloba a educação, a formação, a sensibilização, a informação, as práticas e as atividades que visam, através da aquisição pelos aprendentes de conhecimento e competências, da compreensão e do desenvolvimento das suas atitudes e dos seus comportamentos, capacitá-los para participar na construção e defesa de uma cultura universal dos direitos humanos na sociedade, a fim de promover e proteger os direitos humanos e as liberdades fundamentais.

(...)

A educação para a cidadania democrática e a educação para os direitos humanos estão estritamente interligadas e reforçam-se mutuamente, diferenciando-se mais pelo tema e âmbito do que pelos objetivos e pelas práticas. A educação para a cidadania democrática centra-se, essencialmente, nos direitos e nas responsabilidades democráticos e na participação ativa nas esferas cívica, política, social, económica, jurídica e cultural da sociedade, enquanto que a educação para os direitos humanos incide sobre o espectro mais alargado dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, em todos os aspetos da vida das pessoas

Na mesma alínea 2 esclarece-se o sentido de educação formal, não-formal e informal:

c) *A educação formal* refere-se ao sistema estruturado de educação e formação que se inicia na educação pré-escolar e no ensino básico e se prolonga nos ensinos secundário e superior. É desenvolvida, em princípio, em instituições de ensino geral ou profissional e conduz a uma certificação.

d) *A educação não-formal* refere-se a qualquer programa educativo planificado que vise o desenvolvimento de um conjunto de aptidões e competências, que se realize fora do âmbito da educação formal.

e) *A educação informal* refere-se ao processo de aprendizagem através do qual cada indivíduo adquire, ao longo da sua vida, atitudes, valores, competências e conhecimentos em resultado de influências, recursos educativos do seu ambiente e experiências quotidianas (família, pares, vizinhos, encontros, bibliotecas, meios de comunicação, trabalho, lazer, etc.).

No quadro abaixo sistematizamos o essencial do que se encontra patente nos documentos de âmbito europeu sobre o direito à educação, que acima expusemos.

Quadro 5

Síntese dos documentos de âmbito europeu que firmam o direito à educação

Documentos e data	Ideias fundamentais relativas à educação e sua ligação aos valores éticos
Convenção Europeia dos Direitos Humanos (1950)	Defende o direito universal à instrução , responsabilizando os Estados pelo cumprimento deste direito.
Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2010)	Sistematiza os valores inalienáveis do ser humano que devem ser fundamentados e defendidos pelos princípios da democracia e do Estado de direito . É neste contexto que os povos da Europa estabelecem laços favoráveis à construção da paz, apoiada em valores comuns . Visa a construção de uma União Europeia pacífica, solidária, responsável e unida. Reafirma o direito universal à educação , à formação da pessoa, uma vez que na sua ausência a construção da coexistência pacífica e fraterna é impossível.
Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos (2010)	Valoriza a educação , encarando-a como a via privilegiada para concretização dos direitos humanos e, em particular, do valor da democracia . Estabelece uma ligação indelével entre a educação para a cidadania democrática e a educação para os direitos humanos , constituindo uma referência para na luta contra a xenofobia, racismo ou outro qualquer tipo de discriminação .

Após a explanação realizada nos tópicos 4.1.1. e 4.1.2., passamos a apresentar os aspetos que são transversais aos diversos documentos, de carácter universal e europeu esclarecendo os que se afiguram mais pertinentes para equacionar a importância da educação e dos valores éticos na formação humana.

Assim, recordamos que, à escala mais universal, a *Convenção para a Protecção dos Direitos do Homem* visa a protecção, o desenvolvimento e a garantia dos direitos do homem e das liberdades fundamentais, que foram, posteriormente, consignados na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, configurando os alicerces básicos para a construção da justiça e da paz no mundo sempre com base no respeito pela dignidade humana, desideratos inalcançáveis à margem dos valores éticos. Ambos os documentos, ao afirmarem a imprescindibilidade da educação e do ensino na formação humana, consagram o direito de todos à instrução, o qual deve ser assumido e garantido pelos Estados, sem qualquer tipo de discriminação.

No continente em que nos situamos, a *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia* reitera isso mesmo ao confirmar que “a dignidade do ser humano é inviolável”, pelo que “deve ser respeitada e protegida”. Assim, destaca o valor da pessoa e a importância da educação ética para a concretização de práticas capazes de tornarem exequíveis os “valores indivisíveis e universais da dignidade do ser humano, da liberdade, da igualdade e da solidariedade”, sendo que, na sua ausência, não será possível a construção de uma Europa solidária e unida, rumo à construção da paz. Também na *Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos*, a educação é considerada como via fundamental para a promoção dos direitos humanos e de valores como a democracia, sendo “um meio de combater o aumento da violência, do racismo, do extremismo, da xenofobia, da discriminação e da intolerância”.

4.1.3. Documentos orientadores e diretores de âmbito nacional

Os documentos que antes analisámos têm, como referimos, um carácter orientador para a educação nos diversos países/nações/regiões/estados do mundo e, em especial, da Europa. Ainda que esse carácter vincule fortemente os países que os ratificaram, embora não sendo prescritivo, possui força suficiente para que os países proporcionem a educação que é devida às crianças e jovens e que deve ser delineada de modo coerente e contínuo.

Assim, na continuação do nosso propósito, consultámos documentos com força legal e normativa no quadro mais restrito do nosso país, que, por princípio, destacam os valores éticos como pano de fundo da educação escolar, a saber: *Constituição da República Portuguesa* e *Lei de Bases do Sistema Educativo* e, de seguida, *Programa de Filosofia*, incidindo na temática: “a dimensão ética do agir”.

A *Constituição da República Portuguesa* foi aprovada, em 2 de Abril de 1976, pela então Assembleia Constituinte, com a finalidade de, diz-se no seu preâmbulo: “defender a independência nacional (...) garantir os direitos fundamentais dos cidadãos

(...) estabelecer os princípios basilares da democracia (...) no respeito da vontade do povo português”.

Sujeita a diversas revisões até ao momento, usamos aqui a de 2005, na qual se confirma, logo no seu artigo 1.º, o valor supremo que é a “dignidade” e os valores que são a “justiça”, a “liberdade” e a “solidariedade”, todos eles reconhecidos à escala universal:

Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

Este reconhecimento é, de resto, claramente explicitado mais adiante, no artigo 16.º:

1. Os direitos fundamentais consagrados na Constituição não excluem quaisquer outros constantes das leis e das regras aplicáveis de direito internacional.
2. Os preceitos constitucionais e legais relativos aos direitos fundamentais devem ser interpretados e integrados de harmonia com a Declaração Universal dos Direitos do Homem.

E cuja concretização se encontra exposta no artigo 26.º:

1. A todos são reconhecidos os direitos à identidade pessoal, ao desenvolvimento da personalidade, à capacidade civil, à cidadania, ao bom nome e reputação, à imagem, à palavra, à reserva da intimidade da vida privada e familiar e à protecção legal contra quaisquer formas de discriminação.

Em consonância, no seu artigo 9.º, na alínea d) é consignada, como “tarefa fundamental do Estado” a garantia da concretização “dos direitos económicos, sociais, culturais e ambientais”:

- d) Promover o bem-estar e a qualidade de vida do povo e a igualdade real entre os portugueses, bem como a efectivação dos direitos económicos, sociais, culturais e ambientais, mediante a transformação e modernização das estruturas económicas e sociais (...);

Tarefa que, no mesmo artigo, na alínea f) se alia a uma outra:

- f) Assegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e promover a difusão internacional da língua portuguesa;

Esta última tarefa é explicitada no artigo 43.º intitulado “liberdade de aprender e ensinar” e do qual destacamos os pontos 1 e 2.

1. É garantida a liberdade de aprender e ensinar.

2. O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.

Para que esta “liberdade” possa ser, de facto, concretizada, no artigo 69.º, é enunciado o direito das crianças a serem devidamente protegidas:

1. As crianças têm direito à protecção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, de discriminação e de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições.

3. É proibido, nos termos da lei, o trabalho de menores em idade escolar.

Mas é no artigo 73.º que vemos explicitamente declarado o direito de todos à “educação, cultura e ciência”:

1. Todos têm direito à educação e à cultura.

2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

4. A criação e a investigação científicas, bem como a inovação tecnológica, são incentivadas e apoiadas pelo Estado, por forma a assegurar a respectiva liberdade e autonomia, o reforço da competitividade e a articulação entre as instituições científicas e as empresas.

Em sequência, o artigo 74.º tem directamente em vista o ensino que, pelo facto de ter de assegurar igualdade de oportunidades, de acesso e de sucesso, implica diversos deveres muito concretos do Estado:

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.

2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:

a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;

b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;

c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;

d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;

e) Estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino;

f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais;

g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário;

- h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades;
- i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa;
- j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino.

Consultámos, de seguida, a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, publicada em 1986 e revista em 2005 e 2009. Para esta análise usámos a versão de 2005 (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto) que integra as alterações mais significativas nos seus trinta anos de vigência. Em consonância com o que se encontra estabelecido na *Constituição da República*, reafirma-se, logo no artigo 1.º, no seu ponto 2, que o sistema educativo concretiza o direito à educação, denotando a preocupação com a formação e desenvolvimento de todos os portugueses, com repercussões na sociedade. Assim, explicita o conceito de sistema educativo, indicando que constitui os meios pelos quais se concretiza o direito à educação.

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

No seu artigo 2.º – *Princípios gerais* – são apresentados os princípios gerais pelos quais o sistema educativo se deve reger. Salvaguardam-se os direitos de todos os portugueses à educação, assumindo-se o Estado como responsável pela democratização do ensino, garantindo da “igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. Neste artigo é enfatizado o “respeito pelo princípio da liberdade de aprender e ensinar”, fundamentado numa série de princípios que apontam para a neutralidade do Estado no que diz respeito à programação da educação, não podendo interferir no sentido de orientar o ensino segundo quaisquer “directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”.

1 - Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

2 - É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

3 - No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios: *a)* O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas; *b)* O ensino público não será confessional; *c)* É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

Nesse mesmo artigo, assinala-se que os cidadãos devem julgar “com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram”, devendo empenhar-se “na sua transformação progressiva”.

4 - O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

No artigo 3.º – *Princípios organizativos* – esclarece-se que o sistema educativo tem como aspiração “a defesa da identidade nacional”, a “interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo”, “a realização do educando” tendo em vista o desenvolvimento da sua personalidade e formação de carácter, “a formação cívica e moral dos jovens” e “a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência”.

a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo;

b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;

c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens (...);

h) Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência.

Nos artigos 5.º, 7.º são definidos os objetivos da educação pré-escolar e escolar, os quais visam um desenvolvimento equilibrado por via da formação moral, sentido de responsabilidade e liberdade.

De modo mais específico, com a educação pré-escolar pretende-se:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades (...);
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade.

E com a educação escolar, obrigatória para todos, pretende-se, para o ensino básico a formação vocacionada para “a capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética” no sentido da “realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”, “a consciência nacional e o humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional”. Evoca-se o conhecimento e o respeito pelos valores e a preocupação com a autonomia e responsabilidade dos cidadãos.

São objectivos do ensino básico:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; (...)
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos.

Atendendo ao foco da nossa tese, destacamos os objetivos do ensino secundário, que são explanados no artigo 9.º, nos quais se destaca a importância do “desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica”, a necessidade do “aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica”, a aquisição de “conhecimentos para a compreensão das manifestações estéticas e culturais”, assim como o melhoramento da expressividade artística, defendendo-se a aquisição e aplicação de um conhecimento, progressivamente mais aprofundado, resultante do estudo, da reflexão crítica, da observação e da experimentação.

O ensino secundário tem por objetivos:

- a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, cien-

- tífica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;
- b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;
- c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;

No quadro abaixo, apresentamos uma síntese do conteúdo dos dois documentos legais que analisámos e que firmam o direito à educação no plano nacional.

Quadro 6

Síntese dos documentos legais de âmbito nacional que firmam o direito à educação

Documentos nacionais	Ideias fundamentais relativas à educação e à sua ligação aos valores éticos
<p>Constituição da República Portuguesa</p> <p>(publicada em 1976, última revisão em 2005)</p>	<p>Em consonância com a <i>Declaração Universal dos Direitos do Homem</i>, reitera a dignidade como valor supremo e, com base nele, assevera o compromisso de construção de uma sociedade livre, justa e solidária, o que não pode dispensar a educação ética.</p> <p>Define a política de ensino e enuncia como tarefa fundamental do Estado o bem-estar, a qualidade de vida e a igualdade, assim como a efetivação dos direitos económicos, sociais, culturais e ambientais, pretensões só atingíveis com um nível de educação e formação moral adequadas.</p> <p>Reconhece a impossibilidade de o Estado programar a educação segundo diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas, salvaguardando o ensino e a educação de quaisquer formas de.</p> <p>Defende o ensino e a educação como via para o desenvolvimento cultural e social, a produção científica a fruição da cultura e também como via para a progressiva autonomização da pessoa.</p> <p>As obrigações educativas assumidas pelo Estado incidem na formação pessoal e cívica, sem discriminação, na luta contra o analfabetismo.</p>
<p>Lei de Bases do Sistema Educativo</p> <p>Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto.</p> <p>(publicada em 1986)</p>	<p>Na sequência da Constituição da República Portuguesa, legitima a educação universal como meio necessário para a formação e desenvolvimento integral da criança/jovem e estabelece o quadro geral do sistema educativo.</p> <p>Aponta o Estado como responsável pela democratização do ensino e também pela sua imparcialidade.</p> <p>Especifica os objetivos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário, fazendo-os convergir em aspetos estruturantes, como sejam o desenvolvimento equilibrado das potencialidades da criança e do jovem.</p> <p>Faz a apologia das capacidades de raciocínio, memória, espírito crítico, sentido moral, responsabilidade, entre outras.</p> <p>Legitima uma educação formal consistente, fundada no ensino e na dimensão ética do agir, como a base da formação e do melhoramento humano.</p>

Prosseguindo a nossa análise, analogamente ao que temos vindo a realizar neste tópico e como acima explicámos, incluímos uma análise do **Programa de Filosofia** para o ensino secundário, publicado pelo Ministério da Educação em Fevereiro de 2001. Trata-se do referencial oficial para a lecionação da disciplina sendo também primordial para o ensino dos valores éticos, conteúdo de carácter obrigatório no 10.º ano de escolaridade.

No texto de abertura desse programa, da autoria de André Comte-Sponville, explica-se o sentido do ensino da Filosofia:

Para que pode servir a Filosofia contemporânea? Para viver juntos da melhor maneira: no debate racional, sem o qual não existe democracia, na amizade, sem a qual não existe felicidade, finalmente na aceitação, sem a qual não existe serenidade. Como escreveu Marcel Conche a propósito de Epicuro «trata-se de conquistar a paz (pax, ataraxia) e a *philia*, ou seja, a amizade consigo próprio e a amizade com o outro.» Eu acrescentaria: e com a Cidade, o que é política, e com o mundo – que contém o eu, o outro, a Cidade... –, o que é sabedoria.

Dir-se-á que isso não é novo... A Filosofia nunca o é.

A sabedoria é-o sempre.

Na *Introdução*, na página 3, expõe-se a natureza da disciplina, justificando-se a sua integração no currículo com recurso aos pilares da educação referidos no Relatório Delors: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser”, realçando-se o “aprender a viver juntos” como um imperativo fundamental para que construção de uma atitude comunitária manifestada na abertura ao outro e às diversas formas culturais, ainda com a consciência de que a tolerância cega é um imperativo impossível. Coerentemente, a disciplina, em conjunto com a História, é afirmada como central na formação para a cidadania.

Procurámos extrair do programa os pressupostos em que assenta e que determinam a intencionalidade do ensino da Filosofia, os quais organizámos em cinco categorias – ética, gnosiológica, cultural, ecológica, existencial e pedagógica – e que especificamos no quadro 7.

Quadro 7
Pressupostos subjacentes ao programa de Filosofia

Pressupostos de ordem:	Pretende-se que os alunos...
Ética	... se consciencializem da sua responsabilidade como cidadãos comprometidos criticamente com os problemas da comunidade.
Gnosiológica	... adquiram consciência das várias formas de abordar, interpretar e configurar a realidade a fim de a esclarecerem.
Cultural	... insiram e compreendam as várias manifestações humanas no seu contexto histórico e cultural.
Ecológica	... tomem consciência dos grandes problemas que fazem perigar o planeta e se assumam como corresponsáveis, comprometendo-se na definição de estratégias que os minimizem.
Existencial	... se confrontem com as grandes questões filosóficas que sempre inquietaram o homem .
Pedagógica	...que compreendam que o esclarecimento, proporcionado pela educação, é a via privilegiada para a autonomia e conseqüentemente para a liberdade

Estes pressupostos denotam o sentido de formação humanística que o ensino da Filosofia pode proporcionar, pugnado pela interiorização, por parte dos alunos, de princípios éticos de modo a conseguirem o discernimento cognitivo que permita uma vida em sociedade comprometida, com consciência democrática e uma atitude crítica, tendo sempre em vista a autonomia e, em última instância, a felicidade. Ou seja, no cômputo geral, a construção de uma vida harmoniosa:

[O] desenvolvimento de uma cultura mais ampla e aberta que «inclua necessariamente uma dimensão crítica e ética, indispensável face ao desenvolvimento das ciências e das tecnologias e às suas conseqüências directas na nossa vida quotidiana», e, por outro lado contribuir «para a construção da identidade pessoal e social dos jovens que lhes permita compreender o mundo em que vivem, integrar-se nele e participar criticamente na sua construção e transformação.

Henriques, Vicente & Barros, 2001, p. 5.

Pretende-se, pois, que os alunos ampliem e estruturem um pensamento racional informado, crítico e responsável, ou seja, que problematizem, interpretem, relacionem diferentes formas, perspetivas, realidades; que formem e consolidem a capacidade discursiva que lhe permita o pleno exercício da razão. Como os autores referem, “a intencionalidade estruturante da disciplina de Filosofia, no ensino secundário, deverá “contribuir para que cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela, visando construir uma palavra comum e integradora” (página 5).

Feito este esclarecimento, passamos a explorar a planificação, constante do Programa, do tema *A dimensão ético-política. Análise e compreensão da experiência convivencial*, incidindo a nossa atenção nos valores éticos (página 29), que reproduzimos no quadro que se segue.

Quadro 8

A acção humana e os valores. 3 – Dimensões da acção humana e dos valores
(Programa de Filosofia 10.º e 11.º anos, p. 29).

TEMAS / CONTEÚDOS	A Percurso de Aprendizagens	B Competências / Actividades	Gestão
<p>3.1. A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial</p> <p>3.1.1. Intenção ética e norma moral</p> <p>3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições</p> <p>3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral-análise comparativa de duas perspectivas filosóficas</p> <p>3.1.4. Ética, direito e política - liberdade e justiça social - igualdade e diferenças - justiça e equidade</p>	<p>Um percurso possível para esta rubrica poderá ter os seguintes momentos:</p> <p>1. Distinção conceptual entre <i>moral</i> e <i>ética</i>, <i>intenção</i> e <i>norma</i>.</p> <p>2. Compreensão da indissociabilidade da relação consigo mesmo, com os outros e com as instituições no agir ético.</p> <p>3. Questionamento da fundamentação da moral e dos critérios de apreciação da moralidade dos actos humanos. Propõe-se a análise comparativa e o confronto de duas perspectivas clássicas, ou de duas contemporâneas, ou de uma perspectiva clássica e uma contemporânea.</p> <p>4. Análise do direito e da política, enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial, à luz dos imperativos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - liberdade e justiça social; - universalidade da justiça e direito à igualdade; - universalidade da justiça e direito à diferença; - salvaguarda dos direitos humanos e responsabilidade pelas gerações vindouras. <p>CONCEITOS ESPECÍFICOS NUCLEARES – <i>moral, ética, normas, valores, liberdade moral, responsabilidade, consciência moral, consciência cívica, direito, política, estado, sociedade civil, liberdade política, justiça social, equidade.</i></p>	<p>Competências especialmente visadas</p> <ul style="list-style-type: none"> - leitura crítica e compreensiva - pesquisa e selecção de informação - negociação de interpretações - competência argumentativa <p>Actividades Pesquisa de conceitos, de teses e argumentos em textos veiculadores das perspectivas em confronto, sob orientação do docente; Construção de quadros sinópticos de teses e argumentos alternativos sobre os problemas equacionados; Debate orientado pelo docente a partir dos quadros elaborados.</p>	<p>14 aulas de 90 m</p>

Em termos de conteúdos, os quatro tópicos a abordar – *Intenção ética e norma moral; A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições; A*

necessidade de fundamentação da moral-análise comparativa de duas perspectivas filosóficas e Ética, direito e política-liberdade e justiça social - igualdade e diferenças - justiça e equidade – fazem sobressair a importância da educação ética para a formação da pessoa e para a construção de uma sociedade pacífica, fraterna e onde impere a justiça social.

No respeitante aos *Percursos de aprendizagem*, formulados como objetivos, podemos perceber a necessidade de levar o aluno a: distinguir conceitos, compreender a relação que a ética implica na relação com os outros e com as instituições, questionar a fundamentação da moral e dos critérios de apreciação da moralidade da ação humana, confrontando as teses de duas perspectivas éticas, analisar o direito e a política como dimensões configuradoras da experiência convivencial no sentido de entender como imperativos desta dimensão: a liberdade e justiça social, bem como a universalidade da justiça, do direito à igualdade e direito à diferença, da salvaguarda dos direitos humanos e da responsabilidade humana pelas gerações vindouras.

No final da coluna atinente aos *Percursos de aprendizagem* encontram-se particularizados os *conceitos considerados específicos e nucleares para a aprendizagem dos conteúdos apresentados*. Na coluna referente às *Competências /Atividades* estão enunciadas as competências a adquirir pelos alunos assim como as atividades propostas, sendo explicado que: “as actividades sugeridas (...) têm uma função meramente exemplificativa. Nem se apresenta uma lista exaustiva, nem se pretende, de modo algum, limitar a iniciativa dos docentes” (página 26).

As atividades que incidem na “pesquisa de conceitos, de teses e argumentos” em textos que denotem as perspectivas em confronto, trabalho orientado pelo professor; a “construção de quadros sinópticos de teses e argumentos alternativos sobre os problemas equacionados”; o debate orientado pelo docente a partir dos quadros elaborados vai ao encontro da liberdade que é inerente à Filosofia. Não se pretende impor princípios rígidos no sentido do agrilhoamento, situação que não se coadunaria com o espírito libertador desta disciplina.

Esta abordagem feita ao Programa conduz-nos a questões que se encontram na ordem do debate pedagógico e que, nessa medida, não podemos deixar de enunciar, apesar de não ser nosso intento discuti-las aqui em profundidade.

A primeira questão reporta-se ao protagonismo conferido ao aluno na pesquisa de informação, na construção de conceitos, teses e argumentos podendo inferir-se, em paralelo, uma secundarização do professor, a que atribui o papel de “orientador”. Ora, há que reconhecer a diferença em termos de conhecimento e de destreza intelectual entre um (que educa) e outro (que deve ser educado), pelo menos no início do processo pedagógico. Na sequência do que atrás defendemos, e até dadas as atuais circunstâncias socioculturais, urge reconhecer o papel do professor na aprendizagem dos alunos, sobretudo quando se trata de áreas de formação tão centrais e exigente como é a formação ética, no encaminhamento para um percurso de vida autónomo. De outro modo, corre-mos o risco de transformar a reflexão filosófica numa conversa superficial, desvirtuando a sua finalidade, o encaminhamento para a sabedoria. Na verdade, a essência dessa reflexão não se coaduna com posições/opiniões, compreensivelmente lacunares e inconsistentes trespassadas por ideias do senso comum, próprias de jovens que se encontram num primeiro ano da aprendizagem filosófica, não dominando ainda argumentos substanciais. Efetivamente, os alunos devem aprender um conjunto de conceitos nucleares específicos da disciplina, em geral, e da temática em particular, o que só poderá ser conseguido por uma apropriação progressiva, estruturada pela ação do professor, num diálogo conjunto que se processa gradualmente e sempre assente no conhecimento.

A segunda questão, substancialmente decorrente da primeira, é suscitada pelas competências explicitadas no quadro que nos fazem interrogar o alcance da expressão “negociação de interpretações”. De facto, apesar de, no campo da disciplina em que nos situamos serem reconhecidas diversas interpretações em relação às grandes problemáticas tratadas, nem todas elas podem ser aceites. Não é, pois, a negociação no sentido de troca de posições alicerçadas em diálogos fundamentados racionalmente que está em causa mas, sim, a argumentação infundada e inconsistente. Esta consideração é particularmente verdadeira em matéria axiológica, na qual o relativismo axiológico, decorrente de pontos de vista não fundamentados racionalmente, implicaria a negação da finalidade do trabalho filosófico.

A análise que empreendemos aos documentos que, em Portugal, sustentam o ensino, em geral, e o ensino dos valores éticos – de modo mais concreto a *Constituição da República Portuguesa a Lei de Bases do Sistema Educativo* e, ainda, o *Programa de*

Filosofia – permite-nos articular, agora, alguns aspetos que apurámos como particularmente relevantes.

Tal como os documentos internacionais, previamente trabalhados, a *Constituição da República Portuguesa* defende a dignidade da pessoa, bem como os valores universais da justiça, da liberdade e da solidariedade, cuja realização depende, forçosamente, da educação numa aceção humanizadora. É reiterado também o direito da criança à proteção para se desenvolver integral e harmoniosamente, devendo ser preservada de todas as formas de abandono, de discriminação e de exercício abusivo. Ao garantir o direito universal ao ensino público, numa perspetiva de igualdade de oportunidades, que não pode ser doutrinal, salvaguarda o ensino e a aprendizagem de quaisquer formas de ingerência que se desvie dos propósitos que a educação deve assumir. Esta garantia é particularmente significativa quando se trata do conhecimento ético que ganha sentido na escola, cujo objetivo deve ser o encaminhamento dos alunos para a autonomia por via do pensamento esclarecido.

Não poderia a *Lei de Bases do Sistema Educativo* dissociar-se do que é indigitado na Constituição em matéria de educação e ensino. Da mesma forma, ao preconizar o desenvolvimento “da personalidade, da formação do carácter e da cidadania” do educando, relacionando-o com “os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos”, estabelece a ligação entre a educação e a dimensão axiológica. Destaca também a “capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética” no sentido da “realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”, finalidades que ratificam a tese que temos vindo a defender de que o aperfeiçoamento humano se efetiva numa ligação ainda mais específica: da educação à ética. Também o humanismo universalista e o espírito de solidariedade são reveladores da função da escola e da educação formal, denotando a preocupação com o conhecimento, autonomia e responsabilidade que o aluno deve adquirir.

Relativamente aos objetivos para o ensino secundário, sendo considerada a relevância do “desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica” bem como o “aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica”, é evidenciada a preocupação com a função da educação formal enquanto meio primordial para o desenvolvimento de capacidades conducentes à autonomia e formação humanística da pessoa, entendidas na sua ligação indestrutível aos valo-

res éticos. A valorização humanística do currículo é, novamente, expressa ao afirmar que o sistema educativo tem como objetivo “facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística”, aspirações que devem ser encaradas como dimensões fundamentais na formação humana, rumo à perfectibilidade. É reforçada a primazia do conhecimento ao caucionar “a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação”, o que implica a defesa de princípios que valorizam o ensino, o estudo e o espírito crítico, atributos essenciais no caminho para a construção de um pensamento autónomo.

Percebemos no *Programa de Filosofia*, no respeitante aos conteúdos de ordem ética, uma congruência com os dois documentos antes mencionados sobretudo na vocação humanística que nele se afirma. Os desafios e os problemas que coloca, as manifestações culturais que discute, as teorias que propõe, o espírito de curiosidade que suscita concretizam tal vocação. Ao fazer referência ao relatório Delors, evidenciando “aprender a viver juntos”, legitima a dimensão comunitária da pessoa no sentido de uma coexistência harmoniosa levando os jovens a tomar consciência da sua responsabilidade como cidadãos comprometidos criticamente com os problemas que a comunidade e o planeta enfrentam. Esta será a via privilegiada para a autonomia, desiderato da educação tal como temos vindo a defender. Porém, se essa tarefa se concretiza, será algo que não conseguimos responder na nossa investigação, e que estamos em crer apenas se conseguiria vislumbrar num acompanhamento contínuo de jovens que beneficiam do ensino da Filosofia.

4.1.4. Análise de documentos nacionais relativos à formação de professores

Assumindo que a formação de professores tem implicações no ensino e, por consequência, na educação dos jovens, detemo-nos agora nos documentos que, de modo

mais abrangente, regulam a formação de professores em Portugal, nas suas vertentes inicial e contínua, ou seja, aqueles que são vocacionados para a entrada na profissão e para a sua atualização ao longo da carreira. Para tanto, retomamos a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE), os *Perfis Gerais de Desempenho Profissional* (PGDD), o *Estatuto da Carreira Docente* (ECD), o *Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência* (RJHPD) e o *Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores* (RJFC).

Na *Lei de Bases do Sistema Educativo*, já antes identificada, no ponto 1 do artigo 33.º refere-se que a formação de educadores e professores dos ensinos básico e secundário deve ser pautada por uma atitude crítica e ativa face à realidade social, capaz de potenciar a inovação e a investigação, a autoinformação e a autoaprendizagem. De modo mais concreto a:

- a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente

No mesmo ponto afirma-se que será uma:

- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
- f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;
- g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;
- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e auto-aprendizagem.

O artigo seguinte – artigo 34.º – elucida como são adquiridas as habilitações requeridas para a entrada na carreira. Os educadores de infância e professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, adquirem as habilitações nas escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário; os professores do ensino secundário adqui-

rem-nas exclusivamente nos estabelecimentos de ensino universitário; os professores do 3.º ciclo podem adquiri-las nestes estabelecimentos e em escolas superiores de educação que possuam certos atributos, determinados pelo governo:

- 1 - Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino.
- 2 - O Governo define, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente.
- 3 - A formação dos educadores de infância e dos professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário.
- 4 - O Governo define, por decreto-lei, os requisitos a que as escolas superiores de educação devem satisfazer para poderem ministrar cursos de formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico, nomeadamente no que se refere a recursos humanos e materiais, de forma que seja garantido o nível científico da formação adquirida.
- 5 - A formação dos professores do ensino secundário realiza-se em estabelecimentos de ensino universitário.
- 6 - A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada.
- 7 - A qualificação profissional dos professores do ensino secundário pode ainda adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação científica na área de docência respectiva, complementados por formação pedagógica adequada.

No artigo 38.º diz-se que todos os educadores, professores e outros profissionais da educação têm o direito à formação contínua, a qual poderá possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira. Essa formação deve ser marcada pela qualidade, requerendo-se, para tanto, a sua diferenciação no sentido de um aprofundamento e atualização de conhecimentos e competências. São as instituições de formação inicial, em harmonização com os estabelecimentos de ensino onde os professores e educadores trabalham que a devem assegurar, sendo facultados aos docentes períodos sem componente letiva.

- 1 - A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.
- 2 - A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.
- 3 - A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.

4 - Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua, os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos.

A concretizar a Lei antes mencionada estão, em primeiro plano os *Perfis Gerais de Desempenho Profissional* – Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto –, definidos do seguinte modo:

O perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.

Na Parte II do Anexo, relativa à “dimensão profissional, social e ética”, no ponto 2, da alínea a):

Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente.

Logo a seguir, na alínea c), refere-se que a função do professor ao ensinar:

Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares;

Na alínea e) lê-se que o professor:

Identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;

E na alínea g) explicita-se que:

Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

Na Parte V do mesmo anexo, que aponta para a “dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida”, realçamos o ponto 1, onde se assinala que:

O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

O que significa que o professor deve posicionar-se face à sua formação, com vista à avaliação ponderada e rigorosa dos problemas e das necessidades que vão surgindo na sua prática, nomeadamente os de ordem ética, procurando superá-los. Assim, como é dito nas alíneas a) e b) do ponto 2, o professor:

Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação;

Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas.

Passamos para o mais recente *Estatuto da Carreira Docente* – Decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro –, divulgado onze anos após a publicação dos *Perfis* e que se constitui como referencial na orientação do ensino e da formação de educadores e professores. No capítulo II, na alínea b) do artigo 4.º refere-se o direito que lhe assiste “à formação e informação para o exercício da função educativa”. Mais adiante, no artigo 6.º, explica-se que esse direito é garantido pelo acesso a ações de formação contínua conducente à atualização e reforço dos conhecimentos e das competências necessárias à profissão, bem como pelo apoio à autoformação alicerçada num plano individual de formação. De acordo com a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, declara-se que a formação pode traduzir-se na “reconversão profissional”, assim como na possibilidade de “mobilidade e progressão na carreira”.

1 - O direito à formação e informação para o exercício da função educativa é garantido:
a) Pelo acesso a acções de formação contínua regulares, destinadas a actualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes; b) Pelo apoio à autoformação dos docentes, de acordo com os respectivos planos individuais de formação.

2 - Para efeitos do disposto no número anterior, o direito à formação e informação para o exercício da função educativa pode também visar objectivos de reconversão profissional, bem como de mobilidade e progressão na carreira.

A seguir, no artigo 7.º, é indicado o direito ao apoio técnico, material e documental, configurando recursos essenciais à formação e informação dos docentes e ao exercício da profissão.

Não dispensando essa formação uma clarificação dos deveres imputados aos docentes, eles surgem no ponto 2 do artigo 10.º. Entre eles contam-se o dever de desempenhar a sua profissão por princípios de “rigor, isenção, justiça e equidade” e segundo “critérios de qualidade”. Acrescenta-se o dever de participar com dedicação na formação que frequente, procurando atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências como vista a uma prática esclarecida.

2 - O pessoal docente, no exercício das funções que lhe estão atribuídas nos termos do presente Estatuto, está ainda obrigado ao cumprimento dos seguintes deveres profissionais:

- a)** Orientar o exercício das suas funções pelos princípios do rigor, da isenção, da justiça e da equidade;
- b)** Orientar o exercício das suas funções por critérios de qualidade, procurando o seu permanente aperfeiçoamento e tendo como objectivo a excelência;
- d)** Actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho;
- e)** Participar de forma empenhada nas várias modalidades de formação que frequente, designadamente nas promovidas pela Administração, e usar as competências adquiridas na sua prática profissional;

A sessão III é dedicada explicitamente à formação, sendo que no artigo 12.º são reiteradas as modalidades da formação inicial, contínua e especializada, previstas nos artigos 34.º, 36.º e 38.º da *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

De acordo com esta Lei, a formação inicial é apresentada no artigo 13.º como aquela que concede “habilitação profissional” nos níveis de educação e ensino, permitindo aos “candidatos à profissão”, os conhecimentos adequados em termos científicos, pedagógicos e técnicos, para o desempenho profissional da prática docente.

1 - A formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário é a que confere habilitação profissional para a docência no respectivo nível de educação ou de ensino.

2 - A formação inicial visa dotar os candidatos à profissão das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas seguintes dimensões: *a)* Profissional, social e ética; *b)* Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; *c)* Participação na escola e relação com a comunidade educativa; *d)* Desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A mesma coerência com a dita Lei se encontra no atinente à formação contínua quando no artigo 15.º se apresenta como complemento da formação inicial e destinada “à actualização e aperfeiçoamento” das “competências profissionais do docente”.

1 - A formação contínua destina -se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade nos termos do presente Estatuto.

2 - A formação contínua deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente.

No artigo 16.º, explica-se a sua operacionalização em planos de formação decorrentes das necessidades sentidas no decurso da leccionação, podendo ser apresentados por iniciativa dos professores e com uma relação com o contexto escolar no qual estão integrados.

1 - A formação contínua é realizada de acordo com os planos de formação elaborados pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas tendo em consideração o diagnóstico das necessidades de formação dos respectivos docentes.

2 - Sem prejuízo do disposto no número anterior, deve ainda ser considerada na frequência das acções de formação contínua a formação de iniciativa individual do docente que contribua para o seu desenvolvimento profissional

Segue-se na nossa análise o *Regime Jurídico da Habilitação Profissional* (Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio) que, na continuação dos diplomas anteriores, confirma no seu artigo 3.º, que a “habilitação profissional para a docência é condição indispensável para o desempenho da atividade docente”. Explicando no artigo seguinte que:

Têm habilitação profissional para a docência em cada grupo de recrutamento os titulares do grau de mestre na especialidade correspondente constante do anexo ao presente decreto-lei, que dele faz parte integrante.

Essa habilitação de base é a licenciatura, sendo o mestrado o requisito fundamental, numa perspetiva de consolidação e aprofundamento da formação anterior. É no ponto 1 do artigo 7.º que se apresentam as cinco áreas de formação requeridas para tanto:

1 - Os ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional: a) Área de docência; b) Área educacional geral; c) Didáticas específicas; d) Área cultural, social e ética; e) Iniciação à prática profissional.

Vejam a especificidade atribuída a cada uma dessas áreas.

A formação na área da docência (artigo 8.º) é afirmada como complemento, reforço e aprofundamento da formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários para ensinar de acordo com as áreas disciplinares e grupos de recrutamento.

1 - A formação na área de docência visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento.

2 - A formação na área de docência inclui o aprofundamento do conhecimento das matérias relacionadas com a educação pré-escolar e com as áreas de docência, incidindo sobre a sua fundamentação avançada, mesmo quando sejam matérias elementares.

A formação na área educacional geral e das didáticas específicas (artigos 9.º e 10.º) compreende os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que são comuns a todos os docentes e que são referentes ao ensino das disciplinas que constam do grupo de docência.

A formação na área educacional geral abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na escola, e na relação com a família e a comunidade.

A formação em didáticas específicas abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência.

A formação na área da iniciação à prática profissional (artigo 11.º) é vocacionada para o desenvolvimento profissional através de “articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem”, realizando-se segundo princípios como “a observação em situação de ensino”, “as experiências de planificação, ensino e avaliação”.

1 - A iniciação à prática profissional organiza -se de acordo com os seguintes princípios:

- a)** Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas;
- b)** Proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;
- c)** Realiza -se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara, devendo, se necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;

d) É concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem; **e)** É concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

2 - A prática supervisionada a que se refere a alínea:

a) do número anterior corresponde ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final referido na alínea;

b) do n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-leis n.ºs 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto.

A formação na área cultural, social e ética (artigo 12.º) tem por objetivo a sensibilização dos professores para a cultura, no seu sentido mais amplo, e para problemas contemporâneos, bem como para os valores reconhecidos no país na consciência das dimensões ética e cívica da sua ação docente.

A formação na área cultural, social e ética abrange, nomeadamente:

a) A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género;

b) O alargamento a áreas do conhecimento, da cultura, incluindo a cultura científica, das artes e das humanidades, diferentes das da sua área de docência;

c) O contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias;

d) A consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente.

No mesmo ano foi publicado o *Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores* (Decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro), apresentado como “um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores”, centrado nas escolas e na identificação dos seus problemas, no sentido de os superar, ao mesmo tempo que visa o “desenvolvimento profissional dos docentes” rumo à “melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional”. Tal como expõe na primeira página

os princípios gerais e a organização da formação (...) aplicam-se a todos os docentes em exercício efetivo de funções nas escolas da rede pública, aos docentes das escolas portuguesas no estrangeiro e aos docentes dos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo associados de um CFAE, e visam dotar as entidades formadoras e as escolas de autonomia acrescida, quer no domínio pedagógico, quer no da organização da formação considerada prioritária para melhoria dos resultados no âmbito da concretização dos seus projetos educativos.

Tendo como finalidade o melhoramento da atividade docente, menciona-se que

a valorização profissional dos docentes através da formação contínua pressupõe a concertação de esforços de todos os intervenientes, com particular realce para o estabelecimento de parcerias entre entidades formadoras, nomeadamente entre entidades responsáveis pela formação inicial e pela formação contínua. Neste quadro, são entidades formadoras não só os CFAE, mas também as instituições de ensino superior, os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos e, mais pontualmente, os serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência, assim como outras entidades públicas, particulares ou cooperativas sem fins lucrativos, acreditadas para o efeito.

No artigo 3.º são explicitados os princípios da formação contínua, no âmbito da qual são de valorizar as dimensões científica e pedagógica de forma a dar resposta a necessidades das escolas e dos docentes capaz de se traduzir na aprendizagem.

A formação contínua dos docentes baseia-se nos seguintes princípios:

- a)** Promoção da melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educativo;
- c)** Adequação às necessidades e prioridades de formação das escolas e dos docentes;
- d)** Valorização da dimensão científica e pedagógica;
- g)** Promoção de uma cultura de monitorização e avaliação orientada para a melhoria da qualidade do sistema de formação e da oferta formativa.

Estes princípios são concretizados em objetivos (artigo 4.º) que renovam o aperfeiçoamento do ensino com vista aos resultados escolares dos alunos:

A formação contínua tem como objetivos promover:

- a)** A satisfação das prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e da eficácia;
- b)** A melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos;
- c)** O desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares;
- e)** A partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes.

No artigo 5.º são destacadas sete áreas de formação da docência, nos vários níveis de ensino: a) Área da docência, ou seja, áreas do conhecimento, que constituem matérias curriculares nos vários níveis de ensino; b) prática pedagógica e didática na docência, designadamente a formação no domínio da organização e gestão da sala de aula; c) Formação educacional geral e das organizações educativas; d) Administração escolar e administração educacional; e) Liderança, coordenação e supervisão pedagógica; f) For-

mação ética e deontológica; g) Tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar.

Importa ainda referir as modalidades de formação contínua previstas no artigo 6.º: Cursos de formação; Oficinas de formação; Círculos de estudos e Ações de curta duração. A sua regulamentação, com exceção das Ações de curta duração, foi realizada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

No quadro 9 apresentamos uma síntese dos aspetos mais relevantes apurados pela análise dos documentos legais referentes à formação dos professores.

Quadro 9

Síntese de documentos de âmbito nacional referentes à formação dos professores

Documentos	Ideias fundamentais relativas à formação dos professores
<p>Lei de Bases do Sistema Educativo (Publicada em 1986)</p> <p>Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto.</p>	<p>Aponta a ação formativa como fundamental para a consecução do desenvolvimento da personalidade.</p> <p>Evoca os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores, expondo a formação requerida para ingresso na profissão (de nível superior para todos os níveis de ensino).</p> <p>Esclarece que os professores dos três ciclos do ensino básico são formados em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário, os professores do ensino secundário são formados exclusivamente em estabelecimentos de ensino universitário.</p> <p>Afirma que todos os educadores e professores têm direito à formação contínua como complemento da formação inicial no sentido de a reforçar e atualizar, devendo, por isso, ser diversificada e conducente ao aprofundamento dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão.</p>
<p>Perfis Gerais de Desempenho Profissional</p> <p>Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto</p>	<p>Traça “referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes”.</p> <p>Declara o professor como um profissional cuja função específica é ensinar, recorrendo ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática, pelo que deve “participar em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”.</p> <p>Sustenta que ao ensinar, o professor deve promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade.</p> <p>Ao mencionar que o professor “assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas”, subentende-se a dimensão ética e deontológica inerente às suas funções.</p> <p>Realça a importância de o professor encarar a sua formação como elemento essencial na superação e resolução dos problemas e necessidades que vão surgindo, devendo a mesma ser consequência de uma reflexão consciente sobre a sua profissão, recorrendo “à investigação em cooperação com outros profissionais”.</p>

<p>Estatuto da Carreira Docente</p> <p>Decreto-lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro.</p>	<p>Foca o direito dos professores à formação e informação para o exercício da sua função educativa, garantido: “pelo acesso a ações de formação contínua regulares, destinadas a actualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes”.</p> <p>Explicita deveres dos professores entre os quais se conta o de atualizar os seus conhecimentos no sentido de aperfeiçoamento do seu desempenho.</p> <p>Apresenta a formação como possibilidade de reconversão profissional e progressão na carreira.</p> <p>Aponta a formação contínua como complemento da formação inicial, visando a atualização e aperfeiçoamento da atividade profissional.</p> <p>Define a formação inicial como aquela que faculta aos “candidatos à profissão, os conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente”.</p> <p>Apresenta a formação contínua como complemento da formação inicial conducente “à actualização, e aperfeiçoamento” das “competências profissionais do docente”. Indica que esta formação deve decorrer das necessidades sentidas no decurso da lecionação, sendo de valorizar a que é realizada por “iniciativa do docente e que contribua para o seu desenvolvimento profissional”.</p> <p>Assinala a importância dos planos de formação, “elaborados e apresentados pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”, gizados com base nas carências expostas pelos docentes.</p>
<p>Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência</p> <p>Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio</p>	<p>Configura a formação inicial dos educadores e professores dos vários ciclos de ensino, enunciando e clarificando as áreas que a concretizam: a) de docência; b) educacional geral; c) didáticas específicas; d) cultural, social e ética; e) iniciação à prática profissional.</p> <p>Enfatiza a formação a área de docência que “visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica”.</p> <p>Salienta a formação na área educacional geral e na área da didática reportam-se, respetivamente, aos conhecimentos, capacidades e atitudes comuns a todos os docentes para o desempenho na sala de aula e para o ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência.</p> <p>Destaca a importância da supervisão no plano do conhecimento e do ensino, com vista à transmissão do conhecimento conducente à melhoria das aprendizagens e, conseqüentemente, ao sucesso dos alunos.</p> <p>No respeitante à formação na área cultural, social e ética salienta os princípios éticos como cruciais na formação humana, salientando a importância das humanidades e das artes ainda que não sejam da área de docência do professor.</p> <p>Põe a tónica no “desenvolvimento profissional” do professor.</p>
<p>Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores</p> <p>Decreto-lei n.º 22/2014, de 11</p>	<p>Reforça, “a ideia de que a organização e gestão do ensino e o sucesso educativo constituem o núcleo central da atividade docente”, considerando prioritária “a valorização profissional dos docentes, nomeadamente, através de um investimento na formação contínua”.</p> <p>Reitera a função da formação contínua para superar as necessidades das escolas e dos docentes.</p> <p>Apresenta “um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orien-</p>

de Fevereiro.	<p>tado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores”, centrado nas escolas e na identificação dos seus problemas, com vista ao “desenvolvimento profissional dos docentes”.</p> <p>Reconhece o desempenho docente como fator de primeira linha na obtenção de melhores resultados de aprendizagem.</p> <p>Apresenta as áreas de formação contínua: da docência, de prática pedagógica e didática na docência, de formação educacional geral e das organizações educativas, de administração escolar e administração educacional; de liderança, coordenação e supervisão pedagógica; de formação ética e deontológica; tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar.</p> <p>Determina o tipo de modalidades de formação a que os docentes podem ter acesso.</p>
---------------	---

Em termos de síntese, concluímos que os documentos denotam coerência entre si, apresentando sequência, reiterando aspetos que passamos a sistematizar.

Assim, realçamos na *Lei de Bases do Sistema Educativo* a importância concedida à formação de nível superior requerida para o ingresso na profissão docente, bem como à formação contínua na consolidação dos conhecimentos e capacidades fundamentais para a prática docente ².

Na mesma linha se situa o documento *Perfis Gerais de Desempenho Profissional*, ao enunciar que os docentes de todos os níveis de ensino devem usufruir de formação, dada a sua relevância para a prática docente. Dessa formação faz parte a “dimensão profissional, social e ética”, sendo que se encara o professor “como um profissional de educação, com a função específica de ensinar”. Por isso o professor deve refletir sobre aspetos “éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas”, posição que corrobora a nossa tese de que os valores éticos são fundamentais para a orientação da conduta e para a experiência convivencial, não podendo estar afastados da formação. Assim, o desenvolvimento profissional constitui uma preocupação que não pode deixar de estar presente no horizonte da supervisão e da formação de professores.

Estes pressupostos são retomados no *Estatuto da Carreira Docente*, documento fundamental na orientação do ensino e da prática pedagógica que aponta a formação

² Não podemos deixar de salientar que apesar de nesta lei-quadro ser reconhecido que aos professores devem ser facultados períodos sem componente letiva, para a frequência da formação contínua, na realidade essa situação não se verifica.

como um dever e direito dos docentes, acentuando a importância da formação contínua, entendida como complemento da formação inicial, para atualização e melhoramento das competências profissionais. Atendendo aos deveres gerais dos docentes, dos quais evidenciámos os que nos pareceram mais relevantes para a nossa investigação, podemos antever a necessidade de uma formação ética, sem a qual não será possível a concretização da profissão pautada por princípios de “rigor, isenção, justiça e equidade”.

As posições que temos vindo a explicar encontram eco no *Regime Jurídico da Habilitação Profissional* onde se evoca a importância da formação profissional na área de docência e das didáticas específicas, o que nos leva a inferir a ênfase no conhecimento que se reconhece imprescindível para desenvolver a prática letiva.

Tal como acontece no documento *Perfil Gerais de Desempenho Profissional* não se descuidam o Regime Jurídico a formação na área cultural, social e ética, defendendo-se princípios que corroboram a tese de que a área da ética é fundamental na formação humana e na ligação à educação. Por outro lado, denota a importância da formação humanística como suporte da docência.

A relevância da formação contínua é certificada pelo *Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores*, pelo que será de esperar que, seguindo os intentos da lei, um conjunto de instituições faculte aos professores uma formação sólida traduzível na prática pedagógica e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos alunos.

Atendendo ao objetivo que norteou a nossa investigação nesta fase (averiguar os princípios que, explícita ou implicitamente, configuram o direito à educação, com destaque para a sua ligação aos valores éticos), cumpre-nos realçar o facto de os documentos analisados consolidarem a nossa tese de que os princípios éticos são estruturantes de toda a ação educativa e da formação docente, sendo reconhecidos por eles. O direito a educação é inalienável e a sua ligação à área da ética ficou nitidamente comprovada.

4.2. Segunda fase:

Formação de professores no âmbito dos valores éticos

Esta fase foi orientada pelo segundo objetivo que antes enunciámos e que aqui retomamos: verificar se a formação inicial e contínua de professores, concretiza o que se encontra consignado em letra de lei no respeitante à área da ética.

De modo mais específico, pretendemos verificar se a área da ética consta:

- nos planos de estudo de instituições de ensino universitário responsáveis pela formação inicial de professores;
- nos planos de formação de entidades responsáveis pela formação contínua;
- nas ações de supervisão incluídas nos planos de formação de entidades responsáveis pela formação contínua.

Corpus

Tendo em conta os objetivos acima enunciados, no que respeita à formação inicial, reunimos os planos de estudo dos Mestrados em Ensino de cinco Universidades Portuguesas a saber: Coimbra; Lisboa; Lisboa / Universidade Nova; Porto; Minho.

No que respeita à formação contínua, recorremos ao documento cedido pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação e do qual constam 13.516 ações em diversas modalidades, acreditadas para o período que medeia entre 2016 e 2019 inclusive.

Procedimentos e instrumentos

Em termos de procedimentos, realizámos uma dupla análise documental:

- no referente à formação inicial, analisámos a informação disponível nas páginas *online* de cursos de Mestrado em Ensino de Universidades Públicas;
- no referente à formação contínua, analisámos a informação que nos foi disponibilizada pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação.

Para concretizarmos o objetivo referido elaborámos grelhas de registo para sistematizar a informação recolhida nos documentos antes mencionados.

A primeira grelha (quadro 10), referente à formação inicial, é constituída por seis colunas. A primeira coluna designa os vários tipos de Mestrados em Ensino em vigor nas Universidades que investigámos. As restantes colunas identificam as Universidades: A- Coimbra; B-Lisboa; C-Lisboa / Universidade Nova; D- Porto; E- Minho. Atendendo a cada Universidade são identificados os Mestrados em Ensino que contemplam unidades curriculares no âmbito da ética. A segunda grelha (quadro 11) é referente à formação contínua, sendo constituída por quatro colunas que indicam o tema, o nome da ação, o número e a entidade formadora.

Nos dois tópicos que se seguem explicaremos, de modo pormenorizado, este trabalho, que foi concretizado nos anos de 2016 e 2017.

4.2.1. Componentes de formação inicial

Foi nosso propósito, como acima enunciámos, analisar os planos de estudo dos Mestrados em Ensino destinados à formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário disponibilizados por Universidades Públicas no sentido de verificarmos a expressão que a componente de ética, prevista na lei, tem nos seus planos de estudo.

O critério que seguimos para escolher as Universidades foi a abertura, na primeira informação que se encontrava disponível no sítio *online* da Direção-Geral do Ensino Superior.

No ano letivo de 2016/2017, foram cinco as Universidades em que entraram alunos no curso de Filosofia na primeira fase do concurso: Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Universidade do Minho e Universidade do Porto. Ao todo analisámos 25 Mestrados em Ensino.

Na Universidade Nova de Lisboa, os Mestrados em Ensino da Biologia e Geologia e da Física e Química não funcionaram, nesse ano letivo, pelo que contactámos, via correio electrónico, os seus coordenadores pedagógicos que, prontamente, nos cederam a informação referente ao plano de estudos, configurando uma exceção.

Considerando o artigo 7.º do Decreto-lei n.º 79/2014, que define as componentes da formação que habilitam para a docência, e detendo-nos na *Área cultural, social e ética*, os dados apurados são os que apresentamos de seguida no quadro 10. Constatamos que para a consecução desta área, tanto as designações das unidades curriculares, como os créditos que lhe são atribuídos, são muito diversos nos vários mestrados.

Quadro 10

Cursos de Mestrado em Ensino.

A leccionação da ética na formação inicial das cinco Universidades

Universidade Mestrados em ensino	A Coimbra	B Lisboa	C Lisboa/ Uni. Nova	D Porto	E Minho
da Filosofia	Ética e Filosofia da Educação. 2 ects	_____	- Filosofia da Educação 10 ects - Questões de Ética – opção 10 ects.	Ética e Educação. 6 ects	Pensamento Ético-Político 5 ects
da Geografia no 3.º CEB e ES	Ética e Filosofia da Educação. 2 ects	_____	_____	Ética e Educação. 6 ects	
da História no 3.º CEB e ES	Ética e Filosofia da Educação. 2 ects	_____	_____	Ética e Educação. 6 ects	_____
de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º CEB e ES	Ética e Filosofia da Educação 2 ects		_____		
de Inglês no 3.º CEB e ES	Ética e Filosofia da Educação. 2 ects			Ética e Educação. 6 ects	
de Português e de Língua Estrangeira no 3.º CEB e ES - na especialização de Inglês ou Espanhol ou Francês ou Alemão	Ética e Filosofia da Educação. 2 ects		_____	Ética e Educação. 6 ects	
de Inglês e de Espanhol no 3.º CEB e ES					_____
de Português e de Língua Estrangeira-Inglês		_____			

de Português e de Língua Estrangeira no 3.º CEB e ES - área de Especialização de Espanhol e de Inglês					_____
de Português e de Língua Estrangeira – Espanhol		_____			
de Português e de Língua Estrangeira – Alemão		_____			
de Inglês e de Língua Estrangeira – Alemão		_____			
de Inglês e de Língua Estrangeira – Espanhol		_____			
de Português no 3.º CEB e ES	Ética e Filosofia da Educação. 2 ects		_____	Ética e Educação. 6 ects	_____
de Português e de Língua Estrangeira no 3.º CEB e ES			_____		
de Português no 3.º CEB e ES e de Latim no ES	Ética e Filosofia da Educação. 2 ects	_____		Ética e Educação. 6 ects	
do Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º CEB e ES nas áreas de especialização de Espanhol ou Francês ou Alemão	Ética e Filosofia da Educação. 2 ects			Ética e Educação. 6 ects	
de Inglês e de Espanhol					_____
de Biologia e de Geologia no 3.º CEB e ES	_____	_____	_____	_____	_____
de Física e de Química no 3.º CEB e ES	_____	_____			_____
de Física e de Química			_____	_____	_____
de Matemática no 3.º CEB e ES	_____	_____	Organização Escolar e Ética da Profissão Docente. 3 ects	_____	_____
de Educação Física nos EB e ES				_____	_____
de Informática		_____			_____

da Economia e Contabilidade		_____			
de Artes Visuais		_____			

Nota. Os espaços:

- **traçados** indicam que existe o Mestrado mas não existe qualquer unidade curricular na área procurada.
- **em que não há qualquer indicação** significa que não existe Mestrado em Ensino na Universidade.

Conforme se pode perceber no quadro 10 na Universidade de Coimbra a unidade curricular *Ética e Filosofia da Educação* é anual e obrigatória, corresponde a 2 unidades de crédito e é lecionada na maior parte dos Mestrados (nove Mestrados em doze); na Faculdade de Ciências (Ensino da Biologia e Geologia, da Física e Química e da Matemática) não incluem qualquer unidade curricular ligada à ética. Na Universidade do Porto a unidade curricular *Ética e Educação* é semestral e obrigatória, corresponde a 6 unidades de crédito e é lecionada em vários Mestrados (oito Mestrados em doze). Na Universidade Nova de Lisboa os Mestrados que integram unidades curriculares semestrais de ética são dois: o de Ensino em Filosofia com *Filosofia da Educação*, à qual correspondem 10 unidades de crédito e *Questões de Ética*, esta opcional, havendo mais seis possibilidades de escolha (*Estética e Ontologia; Filosofia do Direito e do Estado; Questões de Antropologia Filosófica; Questões de Filosofia do Conhecimento; Questões de História da Filosofia e Ontologia*), correspondentes também a 10 unidades de crédito e o de Ensino de Matemática, com a unidade curricular *Organização Escolar e Ética da Profissão Docente*, correspondente a 3 unidades de crédito. Embora não conste do quadro verificámos que este Mestrado inclui ainda a unidade curricular *Aspetos do Pensamento Contemporâneo* que contempla alguns conteúdos ligados à Ética e à Filosofia³, que, segundo o plano de estudos que consultámos e está disponível *online*, contempla alguns conteúdos que vão ao encontro do que defendemos como fundamental na formação profissional, e que reconhecemos revestirem-se de grande pertinência.

³ Dos conteúdos abordados nessa unidade curricular – *Aspetos do Pensamento Contemporâneo* evidenciamos aqueles que nos pareceram mais ligados às questões que, de alguma forma, se aproximam da ética ou da filosofia: *A contemporaneidade cultural e a modernidade ocidental; O progresso técnico-científico e os desafios éticos e filosóficos que acarreta; O avançar dos saberes e a persistência do mal; A dissolução digital das fronteiras e a globalização política, económica e cultural e o endurecimento dos fundamentalismos religioso e secular; A luta pelo reconhecimento dos direitos e a modernidade ocidental como processo emancipatório do Sujeito, Consequências concretas dos conceitos de “família”, “tradição”, risco”, “democracia” e “globalização” desenvolvidos por Anthony Giddens.*

Saliente-se que o Mestrado em Ensino da Filosofia da Universidade Nova de Lisboa integra a unidade curricular *Filosofia da Educação*, sendo-lhe atribuídas 10 unidades de crédito, embora a mesma esteja integrada num Mestrado que, pela sua natureza, deve valorizar a ligação da Filosofia à educação e à dimensão axiológica.

Quanto à Universidade do Minho, apenas o de Mestrado em *Ensino da Filosofia* inclui no seu plano de estudos a unidade curricular *Pensamento Ético-Político*, em regime semestral, correspondente a 5 unidades de crédito. Salientamos o facto de quatro Universidades incluírem nos seus Mestrados em Ensino unidades curriculares ligadas à ética, sendo a Universidade Clássica de Lisboa a única que não apresenta nenhuma, nem mesmo no Mestrado de Ensino de Filosofia. Salientamos também que é a Universidade do Porto que denota alguma valorização da unidade curricular e a coloca numa posição de supremacia relativamente às restantes Universidades.

Cruzando a informação acima exposta com o estabelecido no artigo 7.º do Regime Jurídico de Habilitação para a Docência) e detendo-nos na *Área cultural, social e ética*, não obstante no ponto 2 desse normativo ser referido que “a formação na área cultural, social e ética é assegurada no âmbito das restantes componentes de formação”, isso não inviabiliza a existência de uma unidade curricular especificamente direcionada para tratar questões relativas a esse âmbito.

Em suma, a maioria dos Mestrados em Ensino não contempla qualquer unidade curricular ligada à ética, o que está em desacordo com a lei em matéria de formação inicial de professores. No quadro abaixo sintetizamos os dados obtidos que corroboram esta conclusão.

Quadro 11

Síntese dos dados relativos à formação inicial

Universidades	N.º de Mestrados em Ensino	N.º Mestrados com uc na Área Cultural Social e Ética	Nome da unidade curricular, n.º de créditos
Coimbra	12	9	“Ética e Filosofia da Educação” (2 ects)
Lisboa	15	0	
Nova de Lisboa	10	3	Filosofia: “Filosofia da Educação” (10 ects) e “Questões de Ética” (opção) (10 ects) Matemática: “Organização Escolar e Ética da Profissão Docente” (3 ects)
Porto	12	8	“Ética e Educação” (6 ects)
Minho	12	1	“Pensamento Ético Político” (5 ects)

4.2.2. Componente de formação contínua

Complementarmente à exploração que realizámos, no tópico anterior, para a formação inicial, analisámos as ações de formação contínua previstas para o período de 2016 a 2019 inclusive, no âmbito da área da ética e da supervisão.

Recordamos que estas áreas estão definidas no *Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores* (Decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro), no qual se determinam as áreas específicas de formação, contando, entre elas, a da Supervisão Pedagógica e de Formação Ética e Deontológica.

Para tanto, solicitamos a informação necessária ao Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua⁴, que prontamente nos disponibilizou uma base de dados da qual constam 13.516 ações em diversas modalidades e temas, acreditadas para esse período⁵.

Analisámos primeiro, as ações relativas à área da Formação Ética e Deontológica e, depois, à área da Supervisão Pedagógica, tendo como referência o título da ação e a entidade formadora.

As ações incidentes na área da ética, num total de 40, foram solicitadas para acreditação junto do mencionado Conselho, sobretudo por Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), num total de 22, mas também por outras entidades formadoras como a Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática (APEFP); Instituições de Ensino Superior (IES); Centro de Formação do Sindicato dos Professores da Madeira (CFSPM) e Liga para a Proteção da Natureza (LPN) (cf. quadro 12).

⁴ Enviámos uma mensagem por correio eletrónico dirigida ao Presidente desse Conselho solicitando a cedência de dados atinentes à formação contínua prevista a partir de 2016. À resposta positiva seguiu-se a entrega de uma base de dados na qual consta a lista das ações de formação, nas diversas modalidades, submetidas pelas diversas entidades formadoras para o mencionado período.

⁵ As ações acreditadas pelo mencionado Conselho podem ser ou não concretizadas pelas entidades formadoras.

Quadro 12

Ações de formação contínua no âmbito da ética
(Mantivemos nos títulos as letras maiúsculas e minúsculas, tal como o original)

Tema		Nome da ação	N:º	Entidade formadora
Ética	Âmbito geral	Ética utilitarista	1	- CFAE
		Ética da comunicação	1	- CFAE
		A bioética em documentos internacionais	1	- IES
		A Ética e a Justiça entre gerações: Sustentabilidade social e ambiental nas práticas agrícolas	1	- CFAE
		Antropologia, Ética e Política	1	- CFAE
		Ética Ambiental - O Homem como Cidadão da Terra	1	- LPN
		Argumentação Ética	1	- IES
	Com referência à educação escolar	A Ética desportiva no contexto inter-escolar	1	- CFAE
		Ética na escola	1	- CFAE
		Estatuto do aluno e ética escolar e aspetos processuais dos docentes e funcionários	1	- CFAE
		Ética ambiental em contexto educativo	1	- CFAE
		Avaliação de desempenho e ética profissional	1	- CFSPM
		Autoridade profissional docente – Problemas de Ética Prática	1	- CFSPM
		Ética e deontologia no desporto	1	- CFAE
		A ética e a deontologia dos profissionais da educação	2	- APEFP - CFAE
Valores	Âmbito geral	A Bioética e os Direitos Humanos	1	- CFAE
		Bioética e Direitos Humanos	1	- IES
		A Contemporaneidade da Bioética: desafios e futuro	1	- APEFP
		BIOÉTICA: Ética, Genética, Sexualidade e Responsabilidade	1	- CFAE
	Com referência à educação escolar	O exercício de competências e virtudes essenciais para o ensino	1	- APEFP
		Educação para Valores e Ética pela Prática Desportiva	29	- CFAE
		Desenvolvimento pessoal e profissional de docentes: dimensões cognitivas, emocionais e éticas	1	- CFAE
Cidadania	Âmbito geral	Bioética e Autonomia	1	- IES
		Pensamento Crítico e Argumentação Informal na Era da Internet	1	- APEFP
		Jornadas de Formação “Educação e Cidadania no século XXI”	1	- CFAE
		O <i>Sermão do Monte</i> como interpelação Humana e Ética	1	- CFAE
		Educação Emocional e Ética	1	- IES
		Educação sexual: Abordar as relações interpessoais e a dimensão ética da sexualidade	1	- IES

	Com referência à educação escolar	O Procedimento Disciplinar ao Abrigo do Estatuto do Aluno e Ética Escolar	1	- CFAE
		Educação Sexual em Contexto Escolar - Questões Éticas e Deontológicas	1	- CFAE
		Estatuto do aluno e ética escolar – as medidas disciplinares – organização e tramitação do procedimento disciplinar	2	- IES - CFAE
		Estatuto do aluno e ética escolar	1	- CFAE
Filosofia	Âmbito geral	Aconselhamento Filosófico: Teoria e Prática	1	- APEFP
		Filosofia Prática: A Emergência de um Novo Paradigma	1	- APEFP
	Com referência à educação escolar	Aprender e Ensinar Filosofia na Era das TIC	1	- APEFP
		Temas relevantes dos programas de filosofia: ética, política e direito, gnosiologia	1	- CFAE
		A transversalidade da filosofia prática e do pensamento crítico - uma metodologia de ensino fundamental para educadores e professores	1	- APEFP
		Para ler o módulo II do programa de filosofia: ética, direito e política em Rawls, Nozick e Walzer	1	- CFAE
		A lógica e o ensino da filosofia no secundário	1	- APEFP
		Filosofia e cinema: enquadramento didático	1	- APEFP

Nota: CFAE – Centros de Formação de Associação de Escolas
APEFP – Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática
IES – Instituições de Ensino Superior.
CFSPM – Centro de Formação do Sindicato dos Professores da Madeira
LPN – Liga para a proteção da natureza

De seguida agrupámos a totalidade das ações em quatro categorias: uma que designámos por “ética” e que especificámos em duas subcategorias: “âmbito geral” (sete ações) e “com referência à educação escolar” (nove ações); uma que designámos por “valores” e que, igualmente, especificámos em duas subcategorias: “âmbito geral” (quatro ações) e “com referência à educação escolar” (três ações); uma terceira que designámos por “cidadania” e que, também, especificámos em duas subcategorias: “âmbito geral” (seis ações) e “com referência à educação escolar” (quatro ações); e uma última que designámos por “Filosofia”, especificada em duas subcategorias: “âmbito geral” (duas ações) e “com referência à educação escolar” (seis ações).

De evidenciar que a ação *A ética e a deontologia dos profissionais da educação* aparece duas vezes no quadro da frequência, sendo oferecida pela Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática e por um Centro de Formação de Associação de Escolas.

No âmbito dos “valores”, na sua categoria mais geral que se refere à educação escolar, a ação *Educação para valores e ética pela prática desportiva* surge 29 vezes.

Quanto à “cidadania”, verificamos que a ação *Estatuto do aluno e ética escolar – as medidas disciplinares – organização e tramitação do procedimento disciplinar* aparece duas vezes no quadro de frequência.

Os dados acima expostos levam-nos a tecer as considerações que se seguem.

O Decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, *Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores*, no artigo 5.º, relativo ao âmbito das ações de formação contínua, apresenta as várias áreas da formação em causa, indicando na alínea e) a Supervisão Pedagógica e na alínea f) a *Formação ética e deontológica*. Reconhecemos que a continuidade entre a formação inicial e contínua é decisiva, atendendo à importância da formação para o melhoramento da prática letiva e, conseqüentemente do resultado de todo o processo de ensino. Ora, pelo que investigámos, inferimos que a oferta de ações ligadas aos “valores”, à “cidadania”, à dimensão ética e à Filosofia representa um número ínfimo atendendo ao conjunto de ações aprovadas para o período em análise, o que não concretiza o desiderato previsto legalmente. Assim, atendendo a este número insignificante de ações, não se concretiza a importância da formação axiológica em particular na área ética e cívica, tal como mostrou a análise da lei no que se reporta à formação contínua dos professores, bem como a nossa investigação teórica revelou ao estabelecer a indelével ligação da educação e formação à dimensão valorativa.

Incidimos, de seguida, a nossa atenção nas ações de formação contínua sobre supervisão pedagógica.

Na lista que nos foi disponibilizada pelo Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua constam 189 ações, propostas por várias instituições a saber: Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE); Instituições de Ensino Superior (IES); Centro de Formação afetos a Sindicatos (CFSPN); Associação Científica de Professores do Litoral Centro (ACPLC); Centro de Formação da Casa do Professor (CFCP); Instituto de Avaliação Educativa I.P. (IAE I.P.); Direção Geral da Administração Escolar (DGAE); Centro de Formação Leonardo Coimbra (ANPEB).

Em primeiro lugar fizemos uma leitura geral, tendo assinalado as ações no âmbito da supervisão, considerando as de carácter geral ou vocacionadas para o 3.º ciclo e secundário. Assim, descuidámos 12 ações que se situam no âmbito do ensino especial, educação de infância e 1.º ou 2.º ciclo e que não constam do número supramencionado.

Agrupámos as 188 ações em 11 categorias⁶: “Contexto escolar” (16 ações); “Desenvolvimento pessoal do professor e organizacional” (8 ações); “Prática atividade desempenho/ desenvolvimento do professor (30 ações); “Desenvolvimento do currículo e ensino em sala de aula” (10 ações); “Aprendizagem em várias disciplinas/temas” (8 ações); “Aprendizagens com vista ao sucesso escolar/educativo (8 ações); “Direção de turma” (6 ações); “Gestão e lideranças” (24 ações); “Avaliação do ensino” (26 ações); “Teorias, modelos, referenciais, métodos, estratégias, instrumentos de supervisão” (12 ações); “Colegialidade” (19 ações). Criámos, ainda uma categoria que designámos por “Indiferenciadas” uma vez e que reúnem ações (21) que não conseguimos enquadrar nas categorias anteriores (Cf. anexo 1 e quadro 13).

Quadro 13

Ações de formação contínua no âmbito da supervisão pedagógica

Categorias aglutinadoras	N.º de ações
Contexto escolar	16
Desenvolvimento pessoal do professor e organizacional	8
Prática atividade desempenho/desenvolvimento do professor	30
Desenvolvimento do currículo e ensino em sala de aula	10
Aprendizagem em várias disciplinas/temas	8
Aprendizagens com vista ao sucesso escolar/educativo	8
Direção de turma	6
Gestão e lideranças	24
Avaliação do ensino	26
Teorias, modelos, referenciais, métodos, estratégias, instrumentos de supervisão	12
Colegialidade	19
Indiferenciadas	21

Em suma atendendo ao objetivo que norteou a segunda fase da nossa investigação, cumpre-nos realçar que não encontramos quaisquer ações de supervisão pedagógica no âmbito do ensino dos valores éticos nem na disciplina de Filosofia.

⁶ Devemos notar que as categorias não são mutuamente excludentes, pois existem ações que podem ser integradas em duas ou mais categorias, procurámos, no entanto, seguir de perto o critério inicialmente adotado: apurar as ações de formação contínua incidentes na área da ética.

4.3. Terceira fase:

Discursos de professores de Filosofia

A terceira e última fase do nosso estudo foi orientada pelo terceiro objetivo que enunciámos e que aqui retomamos: conhecer a posição de professores de Filosofia relativamente ao ensino dos valores éticos, a organização que imprimem ao seu ensino e à formação de que beneficiaram.

Isto significa, de modo mais preciso:

- Identificar a posição que esses professores têm em relação à importância atribuída ao ensino dos valores éticos;
- Saber como é que tais professores planificam e desenvolvem a temática dos valores éticos;
- Perceber se a formação de que os professores beneficiaram influencia a lecionação da referida temática.

Instrumentos e procedimentos

Para concretizarmos os três referidos objetivos elaborámos uma entrevista semiestruturada, organizada em três categorias: “importância atribuída ao ensino dos valores éticos”, “ensino dos valores éticos”, “formação de que os professores beneficiaram para o ensino dos valores éticos” (cf. Anexo 2).

Quadro 14

Síntese das questões organizadas por categorias

Categorias	Perguntas
Importância atribuída ao ensino dos valores éticos	<p>1. Que importância atribui ao ensino dos valores éticos na formação/educação dos alunos? Explique as suas razões.</p> <p>2. Que objetivos procura concretizar/atingir com a lecionação dos valores éticos? Ou seja, quais são as suas intenções, como professor/a, ao ensinar a rubrica em causa? Explique as suas razões.</p> <p>3. Dentro da temática, que aspectos/ideias/conceções costuma destacar? Explique as suas razões.</p>
Ensino dos valores éticos	<p>4. Quantas aulas costuma dedicar à rubrica de que falamos?</p> <p>5. Como costuma ensinar a temática? Explique, por favor, por onde começa, como desenvolve a temática, e como termina.</p>

	<p>6. Sempre ensinou a temática desse modo que explicou? Sim ___ Não Explique, por favor.</p> <p>7. Como chegou a esse método que descreveu para ensinar os valores éticos? Explique, por favor.</p> <p>8. Usa esse método para ensinar todas as outras temáticas da Filosofia? Sim ___ Não. Explique, por favor.</p> <p>9. A que documento ou documentos recorre para planificar e lecionar os valores éticos? Explique, por favor.</p> <p>10. Para lecionar a temática, faz planificação escrita? Se sim, planifica a temática e todas as aulas? Explique, por favor.</p> <p>13. Trabalha os valores éticos apenas aquando da leção da rubrica: <i>A dimensão ético-política: análise e compreensão da experiência convivencial</i>, ou aborda-a quando trata outras temáticas? Explique, por favor.</p> <p>14. Se pudesse mudar alguma coisa no ensino que faz da temática, o que mudaria?</p>
Formação de que os professores beneficiaram para o ensino dos valores éticos.	<p>11. Instituição(ões) onde fez a formação inicial. Curso de formação inicial: Como caracteriza essa formação no respeitante à preparação para lecionar os valores éticos?</p> <p>12. Ao longo da carreira frequentou cursos/ações onde os valores éticos tivessem sido tratados. Se sim, onde fez essa formação? Como caracteriza essa formação no respeitante à preparação para lecionar os valores éticos?</p>

Para realizarmos as entrevistas, solicitámos as devidas autorizações. Assim, em novembro de 2015 enviámos uma carta por correio eletrónico aos diretores de agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, na qual explicámos os propósitos do estudo, destacámos a importância da colaboração dos professores e garantimos a confidencialidade das informações que prestassem. Uma vez conseguida a sua autorização, contactámos os professores a quem prestámos as mesmas explicações, obtendo o seu consentimento esclarecido (cf. Anexo 4).

Contactámos 35 instituições escolares de Portugal continental e ilhas, tendo dez delas respondido de imediato. Foi com essas que trabalhamos.

Realizamos as entrevistas entre janeiro e junho de 2016. O tempo de cada uma situou-se entre os 40 e os 60 minutos, não se tendo verificado grandes perturbações, sendo apenas de assinalar que alguns, poucos, entrevistados não responderam a certas perguntas. Todos os registos foram feitos com “papel e lápis”, de modo que os participantes não se sentissem intimidados no respeitante ao registo.

Participantes

Participaram no estudo, professores licenciados em Filosofia que lecionavam o 10.º ano de escolaridade nos anos letivos de 2014/2015 ou 2015/2016, num total de dezasseis, sendo cinco do sexo masculino e onze do sexo feminino. Em termos de experiência de ensino, com base em Huberman (1992), estabelecemos quatro intervalos (até 10 anos, de 11 a 20 anos, de 21 a 30 anos e mais do que 30 anos), situando-se a maioria no terceiro. A sua formação inicial é diversa, embora prevaleça o Ramo de Formação Educacional (cf. quadro 15).

Quadro 15
Participantes na entrevista

Aspetos	Tipologia	Número
Sexo	Feminino	11
	Masculino	5
Experiência de ensino	Até 10 anos	0
	Entre 11 e 20 anos	4
	Entre 21 e 30 anos	9
	Mais de 31 anos	3
Formação inicial	Licenciatura em Filosofia	16
	Profissionalização em Serviço (1 ano)	3
	Profissionalização em Serviço (2 anos)	1
	Ramo Educacional (Estágio Integrado)	10
	Profissionalização em Exercício	2

Dados recolhidos

Apresentamos, de seguida, os dados recolhidos para cada uma das três categorias. Optámos primeiro por apresentar o posicionamento dos professores relativamente à questão e, a seguir, a respetiva justificação, quando a revelaram.

1.ª Categoria: Importância atribuída ao ensino dos valores éticos

Recordamos que esta categoria concretiza-se nas três primeiras perguntas da entrevista

No que respeita à 1.^a pergunta – *Que importância atribui ao ensino dos valores éticos na formação/ educação dos alunos? Explique as suas razões* –, todos os professores avaliaram os valores éticos como fundamentais para a formação dos alunos. Embora as suas respostas se dispersem, no essencial consideram que se apresentam como vetores fundamentais, conducentes à possibilidade da convivência em sociedade, da compreensão e respeito pelos direitos humanos e para a formação da cidadania. São assumidos, igualmente, como fulcrais para que os jovens tomem consciência da complexidade da existência humana e da responsabilidade que têm como membros da sociedade, bem como da necessidade de orientarem as suas ações por valores éticos, e da importância que estes têm na transformação pessoal (cf. quadro 16).

Quadro 16
Dados referentes à 1.^a pergunta da entrevista

Respostas e sua ocorrência	
Posicionamento dos sujeitos	- Atribuem grande importância ao ensino dos valores éticos: 16
Razões / justificações	<ul style="list-style-type: none"> - Sem valores éticos não pode haver educação (1) - São transversais a qualquer educação (1) - Os valores éticos são fundamentais, para a formação dos alunos (16) - O tratamento dos valores éticos muda os alunos como pessoas, não é uma mudança imediata, é gradual (1), torna-os conscientes da sua existência, da necessidade de pensarem sobre si, de se questionarem sobre os valores que assumem e porquê (1) - Os valores éticos são fundamentais na constituição das sociedades (2) da cidadania (2) para uma coabitação (1) para perceber a interculturalidade (1) para ter uma abordagem atenta e rigorosa ao facto de vivermos em sociedade (1) - Como “animal político/social”, o ser humano tem de perceber o que são valores éticos de forma a não prejudicar a sua vida e a do outro (1) - Os valores éticos dão ênfase ao dever, à dignidade humana, ao respeito por si e pelo outro (1) permitem a compreensão dos direitos humanos, sendo estes o limite ao relativismo radical (1) - Só a filosofia dá uma atenção específica aos valores éticos (1) - Dentro da filosofia, valores éticos têm de ser muito explorados (1) é um dos principais temas do programa de filosofia (1) - As aulas de filosofia interferem nas vivências dos alunos (1) - Na sociedade atual os alunos não têm valores éticos (1), na filosofia faculta uma orientação para a ação dos alunos numa sociedade sem valores.

	<ul style="list-style-type: none"> - O seu ensino deve estar dissociado da religião (1) - Um professor é um formador de valores éticos, ou deveria ser (1), tem de consciencializar os alunos da imperiosa necessidade de nos regermos por eles, sob pena de a própria convivência/coexistência, em suma, a sociedade como a concebemos desaparecer (1) - Os valores éticos permitem que os alunos reflitam para além da escola (1), permitem perceber o que está na base das escolhas e ações dos homens (1)
--	--

No que respeita à 2.^a pergunta – *Que objetivos procuram concretizar/atingir com a lecionação dos valores éticos? Ou seja, quais são as suas intenções, como professor/a, ao ensinar a rubrica em causa? Explique as suas razões* –, salientamos o facto de que nem todos os professores terem apresentado razões que justifiquem os objetivos propostos no programa. Um olhar atento denota que, na generalidade, têm como objetivo a formação dos alunos como pessoas e como seres morais e cidadãos conscientes, autónomos e responsáveis, levando-os a tomarem consciência de que, fazendo parte de uma sociedade, não podem descurar a atenção ao outro e aos problemas que os rodeiam, pelo que o respeito pela pluralidade pelo diálogo e pela tolerância são princípios fundamentais sem que caiam no relativismo ou na aceitação de todas as práticas sociais existentes.

Para tanto é importante o desenvolvimento de uma atitude crítica e de uma reflexão racional, também focada por muitos, e que está na base da consciência dos problemas que a temática prevê no programa. Tal como refere um/a professor/a “são valores fundamentais pois se a educação falha neste âmbito da ética falha em tudo”, salientam outra(o) que é relevante “levar os alunos a perceberem que os fundamentos da nossa cultura são os valores éticos” (cf. quadro 17).

Quadro 17

Dados referentes à 2.^a pergunta da entrevista

Respostas e sua ocorrência	
Posicionamento dos sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> - Formar os alunos enquanto pessoas ou sujeitos éticos (2) - Consciencializar os alunos da responsabilidade das suas decisões, incitá-los a atitudes não dogmáticas. (1) -Corresponder às intenções programáticas; clarificar as diversas perspetivas éticas em questão; levar os alunos a compreender essas perspetivas à luz dos acontecimentos da época em que vivemos (1)

	<ul style="list-style-type: none"> - Conduzir os alunos à reflexão sobre a eticidade das atitudes e comportamentos do outro (1) - Consciencializar os alunos do seu papel na sociedade e da influência da sua conduta no desenvolvimento da sociedade (2) - Alertar os alunos para princípios comuns que sirvam de orientação nas relações sociais e para os constrangimentos da possibilidade do bem comum (1) - Promover o pensamento autónomo e a reflexão (1) - Levar os alunos a identificarem problemas éticos e a conhecerem diferentes teorias e argumentos sobre a fundamentação da moral, aprendendo a refletir filosoficamente sobre esses temas (1) - Levar a uma alteração de comportamentos e atitudes face a problemas que façam questionar os alunos sobre o verdadeiro sentido e intenção das decisões e relações que diariamente estabelecem uns com os outros (1) - Dotar os alunos de capacidade de uma avaliação crítica dos argumentos com que defendem as suas posições sobre estas questões (1) - Levar os alunos a confrontar a moral e a ética; a confrontar a moral de Kant e a moral utilitarista. O objetivo fundamental é que os alunos adquiram valores, sendo este objetivo desdobrado em três: saber concetualizar, problematizar e argumentar (1) - Levar os alunos a perceberem que os fundamentos da nossa cultura são os valores éticos (1) - O primeiro objetivo é científico, esclarecer conceitos, destacar o que há de relevante no assunto, sendo esta a base para a reflexão posterior (1) - O objetivo máximo que persegue é levar os alunos a serem responsáveis, prepará-los como cidadãos responsáveis (1)
<p>Razões / justificações</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos devem reconhecer o que é correto e o que é incorreto (1) - Os alunos devem perceber que não há verdades absolutas a impor a ninguém (1) - Os alunos devem e refletirem sobre questões éticas nucleares (1) - É fundamental formar os alunos como pessoas, preocupação que devia passar por toda a sociedade (1) - Os alunos devem reconhecer a importância do diálogo com a pluralidade e a diversidade, tendo a consciência de que não devem aceitar tudo. Devem aceitar a tolerância, sem a confundir com relativismo (1) - Os alunos devem refletir e discutir criticamente, face a si próprios e à vida, afastando-se do senso comum (2) - Os alunos devem consciencializar-se da sua natureza social e da responsabilidade que têm perante o outro (2) - Os valores éticos são fundamentais, se a educação falha neste âmbito falha em

	<p>tudo (1)</p> <p>- A apropriação dos conceitos éticos preparar os alunos para pensar (1)</p>
--	--

No que respeita à 3.^a pergunta – *Dentro da temática, que aspetos/ideias/ concepções costuma destacar? Explique as suas razões* –, embora dois professores não tivessem salientado qualquer ponto como mais relevante, oito evidenciaram o confronto entre a ética deontológica de Kant e a ética teleológica de Mill, problemática realçada pelo próprio programa e pelas orientações para o exame nacional, sendo que seis focaram aspetos que se prendem com os direitos humanos e a dignidade humana, a importância do homem como ser social comprometido com o mundo e com o outro numa atitude de problematização e reflexão crítica para estarem conscientes dos critérios morais que devem estar subjacentes à sua ação. Podemos também destacar que alguns reconhecem a ética de Kant como fundamental para a formação moral dos alunos dando-lhe maior ênfase ao lecionarem a temática (cf. quadro 18).

Quadro 18

Dados referentes à 3.^a pergunta da entrevista

Respostas e sua ocorrência	
Posicionamento dos sujeitos	<p>Direitos Humanos e dignidade humana (3)</p> <p>- Utilitarismo e a perspectiva Kantiana (8)</p> <p>- A questão da tolerância (1)</p> <p>- Que o ser humano faz parte da sociedade (é um animal social), e tudo o que isso implica (1)</p> <p>- Todas as temáticas abordadas são apresentadas tendo sempre subjacente a problematização e a reflexão crítica sobre os conteúdos (1)</p> <p>- Valorização de Kant (2)</p> <p>- Consciência moral, dever, moralidade (1)</p> <p>- Moralidade; relativismo moral; valores e critérios universalizáveis e transsubjetivos (1)</p> <p>- Não salientou qualquer aspeto em especial (2)</p>
Razões / justificações	<p>- Informar os alunos para tomarem conscientemente decisões (1)</p>

	<ul style="list-style-type: none">- Mostrar aos alunos que a tolerância tem limites e que tolerar não é aceitar tudo (1)- Através da problematização e da reflexão, pretende-se dotar os alunos de ferramentas críticas em relação aos temas discutidos (1) - É fundamental que os alunos reflitam sobre a Declaração dos Direitos Humanos, no sentido de averiguarem se é aplicada ou não e em que situações (1) - Confrontar as diferentes perspetivas éticas e refletir sobre o critério para a avaliação moral (2) - Reconhecer a importância dos conceitos de: consciência moral, dever, moralidade, dignidade humana (1) - Valorizar conceitos e vertentes suscetíveis de abarcar a realidade social e humana e fazer refletir sobre as nossas vivências (1) - Kant, acentuando a dignidade da pessoa humana, permite orientar os alunos sempre em função dessa dignidade (2) - Como a perspetiva de Kant e de Mill, são antagónicas permitem analisar aspetos positivos e negativos da tomada de consciência destes valores e da hierarquização que a sociedade faz ou não com eles. Pretende-se que os alunos tenham uma atitude menos submissa e mais crítica acerca da moral (3) - O programa determina a lecionação do confronto: Mill/Kant. Face ao carácter mais abstrato da ética Kantiana, privilegia Kant, no sentido de procurar analisar algumas situações práticas e algumas aporias que essa ética suscita (1) - Não justificaram (2)
--	--

2.^a Categoria: Ensino dos valores éticos

Esta categoria concretiza-se nas 4.^a, 5.^a, 6.^a, 7.^a, 8.^a, 9.^a, 10.^a, 13.^a e 14.^a, perguntas da entrevista.

No que respeita à 4.^a pergunta – *Quantas aulas costumam dedicar à rubrica de que falamos?* –, verificamos uma grande diversidade no número de aulas dedicadas ao ensino dos valores éticos, bem como aos tempos letivos: existem escolas com tempos de 45 minutos, de 50 minutos e de 90 minutos. O hiato entre o número de aulas que cada um leciona situa-se entre três a quatro 4 aulas de 50 minutos e 22 aulas de 90 minutos. Conjeturamos que esta diversidade pode ser resultado de vários entendimentos face à importância da temática ou de alguns autores que são abordados. Alguns professores afirmam não saber, justificando que depende do ritmo das turmas. Podemos também concluir que a formação diferenciada que os professores tiveram, se reflete na forma como lecionam a temática, o que se patenteia no número de aulas de que necessitam (cf. quadro 19).

Quadro 19

Dados referentes à 4.^a pergunta da entrevista

Respostas e sua ocorrência	
Posicionamento dos sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> - Depende das turmas e do ritmo das suas aprendizagens (4) - 8 aulas de 90 minutos (2) - 10 aulas de 90 minutos (2) - 22 aulas de 90 minutos (1) - 3 a 4 aulas de 50 minutos. (1) - 8 aulas de 50 minutos (1) - 10 aulas de 50 minutos (1) - 10 a 12 aulas de 50 minutos (1) - 14 aulas de 50 minutos (1) - 20 aulas de 45 minutos. (1) - Não respondeu. (1)
Razões / justificações	<ul style="list-style-type: none"> - Pretendem cumprir as orientações do programa (1) - Depende do ritmo das turmas (4) - Não são referidas (12)

No que respeita à 5.^a pergunta – *Como costuma ensinar a temática? Explique, por favor, por onde começa, como desenvolve a temática, e como termina* –, a maioria dos professores sugere a preocupação de seguir o programa, focando o confronto entre Kant e Stuart Mill.

No que respeita ao início da leção da temática, em termos de estratégias e recursos, existem oito professores que referem a distinção entre ética e moral e a clarificação de conceitos fundamentais; quatro recorrem ao visionamento de filmes; três apresentam dilemas morais ou situações problemáticas; um começa com uma questão para desencadear a reflexão e a discussão e dois afirmam que, apenas, seguem o programa.

Quanto ao desenvolvimento da temática, seis professores declaram confrontar a ética deontológica de Kant com a ética teleológica de Stuart Mill, sendo que três deles, ao afirmarem que seguem o programa, implicitamente também apresentam estes dois filósofos na parte do desenvolvimento. Os restantes professores apontam para outras preocupações como a necessidade de relacionar os conceitos, problematizar, clarificar consciência moral, liberdade, responsabilidade e os vários conceitos fundamentais para se alcançar uma cidadania crítica. Um professor coloca a distinção entre ética e moral no desenvolvimento, acrescentando a necessidade destes conceitos na nossa vida.

Atendendo ao modo como terminam a temática, sete entrevistados dizem fazer o confronto entre Kant e Stuart Mill, afirmando um que normalmente o faz a partir de problemas e conflitos morais, e outro que leva os alunos a refletirem sobre as posições que tomam na sua vida, consciencializando-se da ética em que se situam. Há professores que apontam para o debate, representação teatral e discussão sobre a temática. Outros terminam incidindo nas objeções que podem ser feitas aos dois modelos de éticas, requerendo o ponto de vista dos alunos. Um professor afirma terminar no terceiro período quando leciona os valores estéticos; outro indica que termina com respostas de pensadores sobre a temática, reservando para o final glossários de terminologia filosófica e outro elabora uma síntese para concluir a leção do tema.

Relativamente às justificações, na sua maioria os entrevistados relatam motivos que se prendem com o melhoramento da aprendizagem dos alunos. Essa preocupação está patente nos professores que apresentam os filósofos (Kant e Stuart Mill) de acordo com o programa, preocupando-se em articular a leção com as orientações para o exame nacional. Aquele que inicia a temática com uma pergunta observa que a mesma

funciona como ponto de partida. Um professor/a afirma que ultrapassa a abordagem comum que se faz dos conceitos, sem problematizar nem os entender. Diz, ainda, terminar quando leciona os valores estéticos porque foca as motivações éticas e políticas da própria função da arte. Quatro professores reforçam a ideia de que partir de exemplos práticos proporciona aos alunos uma aprendizagem mais consistente e, por isso, confrontam Kant e Mill sempre a partir de exemplos atuais para que os alunos percebam melhor os conteúdos e a sua aplicação. Também um aponta como fundamental a distinção entre ética e moral, dado que necessitamos da ética e da norma moral na nossa vida, afirmando a importância de explicitar, aos alunos, o que é a intenção ética e a norma moral, tendo em conta exemplos atuais que eles reconheçam.

Um/a entrevistado/a denota preocupação com a perspetiva ética que os alunos venham a formar, pelo que diz desejar que os alunos se desprendam de uma perspetiva ética individualista e se centrem numa ética universal. É, igualmente, exposta a pertinência de levar os alunos a refletirem sobre as posições que tomam na sua vida, verificando se estão mais no âmbito de uma ética deontológica ou de uma ética teleológica. Três professores afirmam que, ao terminar com o confronto entre Kant e Stuart Mill, desejam que os alunos percebam como são resolvidos os conflitos morais por uma e outra ética, deixando que aqueles tomem posição, manifestando o seu agrado ou desagrado perante as éticas estudadas. Verificamos, também, que o confronto entre a ética Kantiana e a ética utilitarista de Mill pretende determinar os aspetos mais defensáveis e os mais criticáveis em cada uma delas. Há, ainda, professores que defendem que toda a leção vai no sentido de clarificar o problema de saber qual o critério para a avaliação moral (cf. quadro 20).

Quadro 20

Dados referentes à 5.^a pergunta da entrevista

Respostas e sua ocorrência	
Início	<ul style="list-style-type: none"> - Pergunta: “O que é para vocês uma boa ação?”. Discute a questão (1) - Parte das situações do quotidiano e de os textos do manual (1) - Apresenta dilemas morais/ situações/problema (3) para que os alunos confrontem cada um com os seus valores e experiências de vida (1) - Distingue/esclarece conceitos fundamentais/básicos (8): por exemplo ética e moral, norma e intenção / todos os fundamentais para a temática - Apresentar teorias através da exposição (1)

Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none">- Começa por um “filme” / excertos de filmes (4) ou “música” para suscitar a discussão (1)- Segue a ordem do programa (2)- Procura levar os alunos a ultrapassar a perspetiva comum do quotidiano para o nível abstrato (1)Não respondeu (1)- Apresenta os autores Kant e Stuart Mill como o programa obriga (6) e articula a lecionação com as orientações para o exame nacional (1)- Segue o programa (3) e a planificação a longo e a médio prazo (1)- Vai mostrando como os conceitos nucleares se encontram relacionados/; eleva o seu nível de problematização com perguntas de carácter filosófico (2)- Vai trabalhando a responsabilidade do ser humano nas suas decisões/ações face ao outro, distinção entre ética e moral, por que precisamos da ética e da norma moral na nossa vida, explica o que é a intenção ética e a normal moral (1)Quando tinha mais tempo, aulas e 90 minutos fazia outro trabalho, explorava a Declaração dos Direitos do Homem, por exemplo (1)- A partir do dilema moral, partilha perspetivas, argumentos, questionamentos, possibilidades (1)-Apresenta algumas respostas de pensadores sobre os temas; recorre aos glossários de terminologia filosófica para abordagem dos temas (1)- Recorre a práticas pedagógicas ativas que comprometem os alunos no processo de ensino, avaliação e aprendizagem, para adquirirem competências ao nível da responsabilidade, autonomia, descoberta e investigação/ faz fichas de trabalho na aula para desenvolver nos alunos a capacidade de argumentar, problematizar e conceptualizar (2)- A questão do eu e o outro: consciência moral, liberdade-responsabilidade e pessoa (1)- Desenvolve problemas filosóficos, teses propostas a estudar, argumentos possíveis (1)- Procura essencialmente trabalhar o determinismo e a liberdade para chegar a uma noção de vontade livre conducente à noção de cidadania crítica, contributo para a habitação convivencial (1)
Terminus	<ul style="list-style-type: none">- Termina no terceiro período quando leciona os valores estéticos (1)- Termina estabelecendo um confronto entre as perspetivas de Stuart Mill e de Kant (7)- Termina, apresentando algumas respostas de pensadores sobre os temas; reserva sempre os glossários de terminologia filosófica para a abordagem dos temas (1)

	<ul style="list-style-type: none"> - Recorre frequentemente a exemplos de situações do mundo atual (1) - Foca as objeções possíveis, e atende ao ponto de vista do aluno (1) - Faz um debate, ou uma representação teatral. Os alunos têm de assumir a perspectiva dos autores e defendê-la/ discussão sobre a temática (2) - Elaborar uma síntese (1) - Não responderam (2)
Razões / justificações	<ul style="list-style-type: none"> - A pergunta funciona como ponto de partida. Os alunos ficam surpreendidos com a questão e com as respostas iniciais (1) - Apresenta os filósofos (Kant e Stuart Mill) tal como o programa obriga (2) e articula a lecionação com as orientações para o exame nacional (1). Termina com o confronto entre os dois filósofos, para que os alunos reflitam sobre as posições que tomam na sua vida, se estão mais no âmbito de uma ou de outra ética / apurem os aspetos mais defensáveis e os mais criticáveis em cada perspectiva (3) - Pretende contrariar o uso de conceitos sem problematizar e os tornar inteligíveis. Termina quando leciona os valores estéticos porque foca as motivações éticas e políticas da própria função da arte (1) - Trata Kant e Mill / a temática a partir de exemplos práticos/atuais para que os alunos percebam melhor os conteúdos e a sua aplicação (3) - O problema é o de saber qual o critério para a avaliação moral (1) - Termina com a distinção entre ética e moral. É importante explicar o que é a intenção ética e a normal moral, sempre tendo em conta exemplos atuais e que os alunos desta faixa etária identifiquem (1) - Termina, tentando que os alunos se desprendam de uma perspectiva ética individualista e se centrem numa ética universal (1) - Não responderam (4)

No que respeita à 6.^a pergunta – *Sempre ensinou a temática desse modo que explicou? Sim/Não. Explique, por favor* –, a maioria dos entrevistados afirma que sempre ensinou a temática do mesmo modo e cinco dizem que a lecionação sofreu alterações, pelo que nem sempre a ensinaram do mesmo modo.

Os que afirmam que sempre lecionaram o tema do mesmo modo justificam que isso se prende com questões metodológicas que se mantêm subjacentes à própria lecionação: metodologia determinada pelo manual, cabendo ao professor clarificar progressivamente os conceitos e aprofundar os conteúdos em função do que estiver previsto e pela dinâmica dos alunos e as suas capacidades, devendo a metodologia ajudá-los a

construir uma abordagem mais exigente dos problemas com que se confrontam. Assim, referem que o processo de ensino-aprendizagem é centrado nos alunos, sendo o método sempre idêntico, privilegiando a atividade dos mesmos na aprendizagem da temática. Quatro professores indicam que sempre ensinaram a temática da mesma forma por lhes parecer a mais adequada e clara para os alunos. Outro professor evidencia a hermenêutica do texto filosófico, considerando que não pode fugir às fontes. Um professor reconhece que, apesar de usar o mesmo método, admite estar a aligeirar os conceitos, devido às dificuldades linguísticas e comunicativas dos alunos.

Os professores que afirmaram ter alterado a forma como lecionam a temática, justificam a sua posição evocando vários motivos: aprofundamento de conteúdos; a alteração dos tempos letivos para 50 minutos; a maturidade profissional que permitiu perceber a importância dos valores éticos; a adequação de alguns aspetos à especificidade das turmas. As mudanças são também justificadas pelo intuito de, atualmente, se pretender, disse um professor, “a consecução do desenvolvimento da autonomia e espírito crítico dos alunos, objetivo corroborado pelo grupo disciplinar”.

Há, ainda, professores que assinalaram que a evolução do docente, fruto de leituras e investigações, altera o modo de abordar os temas / conteúdos. O que indica uma ligação entre a formação contínua dos professores na sua área temática e o modo como encaram a lecionação (cf. quadro 21).

Quadro 21

Dados referentes à 6.ª pergunta da entrevista

Respostas e sua ocorrência	
Posicionamento dos sujeitos	- Sim (10)
	- Não (5)
	- Não respondeu (1)
Razões / justificações	<p>SIM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sempre seguiu a mesma linha, pois parece ser a mais adequada e clara para os alunos (4) / agora articula com as orientações do programa, que são recentes (1) - O método é o mesmo mas reconhece que está a simplificar o vocabulário que utiliza devido ao facto de os alunos terem dificuldades nas competências linguísticas e comunicativas (1) - O método, em todas as temáticas, é determinado pela estrutura do manual, depois segue a clarificação dos conceitos em análise e vai aprofundando as temáticas em função do que estiver previsto (1) - O método parte da análise que os alunos fazem dos problemas. Progressivamente vão construindo uma abordagem mais exigente dos mesmos/

	<p>depende da dinâmica das turmas e das aulas (2) / Os alunos vão adquirindo conceitos e familiarizando-se com a terminologia específica, necessários/a para os conteúdos que a seguir se vão apresentar (1)</p> <p>- O método incide na hermenêutica do texto filosófico é fundamental, não podendo fugir às fontes. Se tivesse mais tempo faria a ponte com o cinema que é a sua paixão (1)</p> <p>- O processo de ensino-aprendizagem é centrado no aluno (2). Assim, são privilegiadas as experiências de cada aluno, a sua leitura de problemas, situações e temáticas, seguindo depois para uma abordagem mais complexa, profunda e teorizada (1)</p>
NÃO	<p>- Aprofunda um pouco mais os conteúdos, baseando-se em exemplos atuais, preparando os alunos para os autores a estudar (Kant e Mill) (1)</p> <p>- As alterações devem-se: à redução do tempo letivo (para aulas de 50 minutos); à maturidade enquanto mãe e docente que permitiu perceber a importância dos valores éticos e a alterar a forma de lecionar (1)</p> <p>-Em cada ano adequa a lecionação em função das características das turmas (1)</p> <p>- Hoje leciona para a consecução do desenvolvimento da autonomia e espírito crítico dos alunos, objetivo corroborado pelo grupo disciplinar (1)</p> <p>- O esquema atual que tem para ensinar a temática muda à medida que vai evoluindo. Essa evolução deve-se ao facto de ir lendo textos que lhe dão outras perspetivas e orientações. O que tem diferido é a modo de abordar os temas / conteúdos (1)</p>

No que respeita à 7.^a pergunta – *Como chegou a esse método que descreveu para ensinar os valores éticos? Explique, por favor* –, mais de metade dos entrevistados (nove) afirmam ter chegado ao método pela experiência / prática da profissão e com a ajuda dos materiais acumulados. Alguns declararam terem beneficiado da ajuda do trabalho de equipa e do exemplo dos seus próprios professores. Outros apontaram a importância da formação no âmbito da Filosofia Prática; o trabalho com turmas heterogéneas; os ensinamentos da orientadora e a formação inicial, como preponderantes para a chegarem à metodologia que implementam.

Concluimos que a formação de carácter formal, para o ensino dos valores, é vagamente referida pelos professores, sendo a tónica posta na experiência e trabalho ao longo da carreira. Mas se nos centramos nas justificações que apresentaram, concluimos que para quem fez formação na área da Filosofia Prática essa formação foi proveitosa no sentido de estimular o diálogo em sala de aula; os restantes enfatizam a experiência e o

contacto com os alunos, as suas dificuldades e interesses, bem como o ritmo de aprendizagem (cf. quadro 22).

Quadro 22

Dados referentes à 7.^a pergunta da entrevista

Respostas e sua ocorrência	
Posicionamento dos sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> - Através das formações na área da Filosofia Prática (1) - Através da experiência /prática do exercício da profissão / com a ajuda dos materiais acumulados foi definido um modelo de abordagem (9) - Através da prática de trabalho com turmas heterogéneas (1) - Através do trabalho em equipa (1), observando os colegas e pensando nos professores/modelos que teve (1) - Através dos ensinamentos da orientadora (1) pela formação inicial / estágio (1) - Não respondeu (1)
Razões / justificações	<ul style="list-style-type: none"> - As formações permitiram a estimulação do diálogo em sala de aula (1) - Pelo trabalho desenvolvido ao longo do ensino da Filosofia/ (3);pela observação da prática da orientadora (1) - Em cada ano em que a temática é lecionada, surgem variações motivadas: pelo interesse dos alunos, pelos temas sociais do momento, pela disponibilidade de materiais audiovisuais. (1) - Foi traçando este método pois a aplicação a casos concretos, sobretudo das duas perspetivas éticas, permite aos alunos aplicar os conhecimentos e os conceitos (1) - Foi verificando quais as dificuldades que os alunos tinham, quais as temáticas que os alunos mais apreciavam, o que os motivava (1) - Nunca teve formação específica nesta área. Só teve ética na faculdade (1) - Ensinar filosofia centrando-nos em problemas e na confrontação de teorias que os resolvem é ensinar a filosofar. Os jovens motivam-se mais quando conhecem posições opostas, quando são convidados a tomar partido. Aprendeu isso com a prática (1) - Cada aluno tem o seu ritmo, e com a aplicação de um guião de trabalho, cada grupo ao ter ritmos diferentes permite um trabalho mais individualizado com os alunos: a supervisão é maior e mais dirigida (1) -A ideia é ir fornecendo conceitos/conteúdos e criando esquemas mentais facilitadores de uma melhor interiorização/ compreensão dos conteúdos seguintes (1) - Não justificaram (5)

No que respeita à 8.^a pergunta – Usa esse método para ensinar todas as outras temáticas da Filosofia? Sim/Não. Explique, por favor –, nove entrevistados afirmaram recorrer ao mesmo método para lecionar todas as temáticas da disciplina de Filosofia, três declararam que não usavam o mesmo método e quatro não responderam.

Os que responderam “sim” indicam o facto de o seu método ser a forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos; que permite o envolvimento dos alunos na sala de aula, partindo da experiência de cada aluno para uma abordagem mais complexa; que que possibilita a criação de esquemas mentais facilitadores de uma interiorização / compreensão dos conteúdos; que é fundamental começar pela clarificação dos conceitos e depois aprofundar as temáticas em função do que estiver previsto ou da própria dinâmica das turmas e das aulas. Um professor afirmou que a exploração de textos filosóficos é primordial; daí que seja transversal a todas as temáticas.

Um dos entrevistados disse que leciona todas as temáticas seguindo a mesma metodologia, exceto na lógica, temática lecionada no 11.º ano. Os restantes declararam que a leção dos valores éticos requer uma abordagem específica. Um referenciou que o método usado depende sempre da turma e do tipo de alunos. Por exemplo, no 11.º ano, na Lógica (seja a Aristotélica ou a proposicional) a metodologia de trabalho é completamente diferente, pois implica uma forte dimensão prática, consubstanciada na resolução de exercícios (cf. quadro 23).

Quadro 23

Dados referentes à 8.^a pergunta da entrevista

Respostas e sua ocorrência	
Posicionamento dos sujeitos	- Sim (9)
	- Não (3)
	- Não respondeu (4)
Razões / justificações	<p>SIM</p> <ul style="list-style-type: none"> - É a forma mais adequada e clara para a aprendizagem dos conteúdos (2) - Pois é fundamental criar esquemas mentais facilitadores de uma melhor interiorização/ compreensão dos conteúdos (1) - O método é determinado pelo manual: começa pela clarificação dos conceitos e depois vai aprofundando as temáticas em função do que estiver previsto ou, em algumas circunstâncias, da própria dinâmica das turmas e das aulas. O manual pode ajudar, é o caso do manual adotado na escola da docente (1) - O método é basicamente o mesmo, contudo, devido à aprendizagem de todos os anos é importante fazer uma análise para verificar o que correu bem ou não tão bem, e melhorar (1)

	<p>- Não pode descurar o trabalho de exploração do texto filosófico pelo que não pode fugir às fontes. Se tivesse mais tempo faria a ponte com o cinema que é a sua paixão (1)</p> <p>- O processo de ensino-aprendizagem é sempre centrado no aluno / parte das experiências de cada um, da sua leitura de problemas, situações e temáticas (3), depois segue para uma abordagem mais complexa, profunda e teorizada (1)</p> <p>- Sim, exceto na lógica (1)</p>
NÃO	<p>- Afirma que, por exemplo, no 11.º ano há dois ou três conceitos fundamentais relativos ao que vamos dizendo, mas depois há questões que são tratadas autonomamente. A epistemologia moderna, por exemplo, não é importante, ou útil, para estudar a problemática cartesiana do conhecimento (1)</p> <p>- A especificidade de alguns temas permite o recurso a filmes/imagens/curta-metragens e estes recursos permitem dinâmicas diferenciadas (1)</p> <p>- O método usado depende sempre da turma, e do tipo de alunos. Por exemplo no 11.º ano, na Lógica (seja a Aristotélica ou a proposicional) a metodologia de trabalho é completamente diferente: normalmente leciona 15 a 20 minutos de teoria e a seguir os alunos resolvem exercícios práticos (1)</p>

No que respeita à 9.ª pergunta – A que documento ou documentos recorre para planificar e lecionar os valores éticos? Explique, por favor –, onze entrevistados disseram recorrer, fundamentalmente, ao manual adotado para planificar e ensinar a temática, sete mencionaram socorrer-se também de outros manuais e oito de textos de outros autores representativos para estas questões, Apenas dois afirmam recorrer à *internet* e quatro dizem dar importância ao programa / orientações para o exame.

É, também, indicado o recurso aos meios audiovisuais pois seis professores usam *powerpoint*, *internet*, filmes e documentários. Um apontou, ainda, o recurso a textos poéticos e outro a acontecimentos do quotidiano.

Alguns professores justificaram o recurso ao manual adotado pelo facto de ter sido comprado, à importância dos textos filosóficos para que os alunos se familiarizem com a terminologia filosófica, posição que enaltecemos. Existem professores que consideram que o programa deve ser o ponto de partida para a leção da temática, bem como aqueles que destacam as situações atuais e quotidianas para a compreensão dos valores éticos. Existem ainda professores que declaram o recurso a outros manuais no

sentido de complementar o manual adotado, e o recurso ao *powerpoint* para a sistematização de ideias (cf. quadro 24).

Quadro 24
Dados referentes à 9.^a pergunta da entrevista

Respostas e sua ocorrência	
Posicionamento dos sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> - Manual adotado (11) e outros manuais (7) - Programa/ orientações para o exame (4) - Textos de filósofos / textos de outros autores (8) - Documentários /filmes /aulas online/audiovisuais/powerpoint (6) e internet (2) - Textos poéticos, outros livros, artigos de opinião (1)/ notícias de jornais / outros documentos/ imagens (2) - Acontecimentos do cotidiano que passam na tv. (1) - Bibliografia referenciada (1) - Fichas de trabalho (2)
Razões / justificações	<ul style="list-style-type: none"> - Textos dos filósofos pois os alunos têm de aprender e conhecer o mundo da linguagem dos Filósofos e o seu respetivo sentido (1) - Acontecimentos do cotidiano (por exemplo, caso dos refugiados para a parte ética e política) (1) - Manual, porque os alunos o compraram e devem usá-lo (2) - Outros manuais para complementar a informação e atividades do manual adotado (2) - Programa é o ponto de partida para a planificação, bem como as orientações para a preparação dos alunos para a realização do exame nacional (1) - Powerpoint para sistematizar ideias (1) - Textos fotocopiados são usados para o que quer transmitir (1) - A opção depende das características específicas das turmas, do manual adotado pela escola ou de algum acontecimento específico da altura em que está a ser lecionada a temática (1) - Não justificaram (7)

No que respeita à 10.^a pergunta – Para lecionar a temática, faz planificação escrita? Se sim, planifica a temática e todas as aulas? Explique, por favor –, a generalidade dos entrevistados disse recorrer ou participar nas planificações anuais e a médio

prazo elaboradas pelo grupo disciplinar. A maioria mencionou não elaborar planificação formal para cada aula, mas traçam um esquema mental ou esquematizam, em papel, centrando-se nos objetivos, materiais e estratégias, o que indicia a necessidade de terem presente um fio condutor para a lecionação. Apenas um professor afirmou não ligar a planificações, justificando que “a gestão do tempo, temas e materiais, decorre de um ritmo já adquirido com 20 anos de repetição” (cf. quadro 25).

Quadro 25

Dados referentes à 10.ª pergunta da entrevista

Respostas e sua ocorrência	
Posicionamento dos sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> - Segue, essencialmente, a planificação feita anualmente pelo grupo (11). Segue também as planificações a médio-prazo realizadas em grupo (6) - A planificação para cada aula não é elaborada formalmente, é muito simples, uma orientação / esquema mental ou em papel (9) -Todas as aulas não, planifica sozinho (a) / em grupo as unidades temáticas (3) - Não “liga” a planificações (1)
Razões / justificações	<ul style="list-style-type: none"> - Não elabora para todas as aulas um documento formal, mas traça as linhas orientadoras: estratégias, documentos / define um fio condutor subjacente à aula, define objetivos (4) / traça um esquema mental ou escrito orientador da aula (3) - Não faz planificação para todas as aulas, segue as orientações gerais pressupostas no manual (1) - Orienta-se pelas planificações a médio-prazo feitas pelo grupo disciplinar (1) - Aprendeu no estágio que deve planificar unidades e subunidades, as aulas não, pois elas não são estanques, implicam um processo que se vai desenvolvendo (1) - Planifica os conteúdos, a informação complementar, as tarefas, a avaliação formativa. No seu caderno, não só planifica, como regista as alterações a que foi procedendo e os ajustamentos feitos a cada turma (1) - Interpreta, como planificação da aula, a metodologia de trabalho utilizada, o guião de trabalho que os alunos realizam. Aí estão todos os conteúdos, os objetivos, os tempos que os alunos têm de cumprir (1) - Não liga a planificações pois a gestão do tempo, temas e materiais, decorre de um ritmo já adquirido com 20 anos de repetição. Acontece naturalmente (1) - Apesar de fazer a planificação a curto prazo não necessita dela, é para trabalhar com os colegas. Nela, tem o sumário, objetivos e temas-problemas da aula (1) - Não justificaram (4)

No que respeita à 13.^a pergunta – *Trabalha os valores éticos apenas aquando da lecionação da rubrica: A dimensão ético-política: análise e compreensão da experiência convivencial, ou aborda-os aquando trata outras temáticas? Explique, por favor* – catorze entrevistados afirmaram abordar a temática em outras situações de lecionação.

As razões apresentadas prendem-se com o facto de considerarem ser uma temática transversal ao programa de Filosofia, apontando também conteúdos do 11.º ano, onde se encontram subjacentes questões éticas. Estas temáticas estão presentes em temas relacionados com os problemas do mundo contemporâneo; temas científicos (sendo evidenciada a tecnociência, pelo poder que detém e os riscos que representa); temas ecológicos e temas relacionados com os comportamentos e escolhas humanas. Neste sentido, diz um professor que “a temática é transversal a todas as aulas, independentemente do tema específico que esteja a ser lecionado” e outro que os valores éticos “são fundamentais para o exercício da cidadania, o que significa que estão presentes, transversalmente, em todo o ensino da Filosofia (cf. quadro 26).

Quadro 26

Dados referentes à décima 13.^a da entrevista

Respostas e sua ocorrência	
Posicionamento dos sujeitos	- Aborda os valores éticos em outros momentos do programa. (14) - Não responderam (2)
Razões / justificações	- Tema transversal (10) e, como tal, está presente em todo o programa, inclusivamente em parte do 11.ºano (6) - Tema abordado várias vezes; fundamental ao longo do programa de 10.º (3) - Tema está implícito desde o início da ação humana (3) - Tema é abordado sempre que faz a ligação entre os diferentes conteúdos nos dois anos da disciplina (1) - Tema abordado quando temos de escolher valores não éticos (religiosos ou estéticos) (1) - Tema abordado com especial relevo nos temas-problemas do mundo contemporâneo (5) / no 11.º. ano na abordagem do conhecimento e da ciência, na argumentação, na parte da epistemologia, sobretudo em Kuhn, e nas problemáticas ligadas à questão da ciência e da tecnociência, do poder e dos riscos da tecnociência (3) - Tema abordado em todas as aulas, independentemente do tema específico que esteja a ser lecionado, sempre que se torna oportuno e relevante (1) - Tema abordado a propósito dos valores ecológicos e das questões do nosso com-

	portamento face à natureza que é a nossa casa (1) - Tema abordado “sempre que tratamos da questão de vivermos de forma a não prejudicar os outros com as nossas atitudes/ações (1) / é fundamental para o exercício da cidadania (1)
--	---

No que respeita à 14.^a pergunta – *Se pudesse mudar alguma coisa no ensino que faz da temática, o que mudaria?* –, verificamos que cinco dos entrevistados não tomaram posição. Os sete que gostariam de proceder a alterações apontam várias razões a saber: o tempo que é dedicado à temática como fator a alterar, considerando que mais tempo permitiria uma lecionação mais aprofundada e a possibilidade de diversificar estratégias e proporcionar aos alunos uma maior reflexão sobre os temas tratados. Um considera que o programa de 10.^o ano é extenso, deveria sofrer alguns ajustes para que os docentes pudessem otimizar os meios audiovisuais, pondo o enfoque em filmes, música e documentários. Afirma que os professores estão condicionados pela estrutura do programa, pelo exame e pelas aulas de 50 minutos. Outro aponta para o número de alunos por turma, pois trinta alunos não permitem o debate e a discussão. Por outro lado, esta posição é consta no projeto Filosofia para crianças, pois afirma que a Filosofia deveria ser introduzida no 1.^o ciclo. Há entrevistados que referem a importância da formação dos professores, considerando que o seu horário devia contemplar tempos para essa formação, no sentido de poder estudar e investigar, obter conhecimentos e informação, situação que teria influência positiva na lecionação, posição que nos parece muito pertinente. Outra/o entrevistado/a diz que, se pudesse, recorria a uma maior quantidade e diversidade de documentos para analisar nas aulas e promoveria mais sessões de reflexão e de debate sobre situações-problema.

Os entrevistados que responderam que não fariam alterações, justificaram a sua decisão assinalando que o programa dá possibilidade para introduzir a metodologia e os autores pretendidos, bem como consideraram que recorrem a metodologias adequadas, tornando os conteúdos aliciantes para os alunos e permitindo adaptar os conteúdos à sua realidade (cf. quadro 27).

Quadro 27

Dados referentes à 14.^a pergunta da entrevista

Respostas e sua ocorrência	
Posicionamento dos sujeitos	- Sim, mudava algo (7)
	- Não mudaria nada (4)
	- Não respondeu/ não tomou posição (5)
Razões / justificações	<p>SIM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mudaria o horário do professor, para obter tempo no sentido de adquirir informação e conhecimento. No horário dos professores, devia estar contemplado tempo suficiente para que eles pudessem estudar e investigar, esse enriquecimento refletir-se-ia, positivamente, no ensino (1) - Mudaria a extensão do programa do 10.º ano, para otimizar os meios audiovisuais como filmes, música, documentários. Os professores estão condicionados pelo programa, pelo exame e pelas aulas de 50 minutos (1) - Mudaria o tempo/ número de aulas que lhe é dedicado (3). Era necessário mais tempo para explorar os assuntos, os alunos aprenderem mais, lerem mais textos dos filósofos e refletirem sobre eles (2) -Recorreria a maior quantidade e variedade de documentos a analisar/visualizar nas aulas. Faria mais sessões de reflexão e de debate sobre situações-problema (1) - Mudaria o número de alunos por turma. Trinta (30) alunos inviabilizam o debate, participação e discussão sérias. Introduzia a Filosofia no 1.º ciclo para capacitar os alunos com os instrumentos que lhes permitam fazer uma compreensão e avaliação destas temáticas (1) -Mudaria o método de ensino mas isso é inviável pelo facto de ter de respeitar a parte curricular (1)
	<p>NÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - O modo como aborda o tema está correto, pois procura torná-lo o mais prático possível. Isso torna a aprendizagem da teoria mais fácil e menos aborrecida para os alunos (1) - Não mudaria nada. Já tenta adotar a lecionação da temática às turmas que tem e às circunstâncias do momento (2) - O programa dá-lhe espaço de manobra suficiente para introduzir a metodologia e os autores de que gosta (1)

3.º Categoria: Formação de que os professores beneficiaram para o ensino dos valores éticos.

Esta categoria concretiza-se nas 11.^a e 12.^a perguntas da entrevista.

No que respeita à 11.^a pergunta – Instituição(ões) onde fez a formação inicial. Como caracteriza essa formação no respeitante à preparação para lecionar os valores

éticos? –, pelas respostas dos sujeitos percebemos que a sua formação é variada, verificando-se situações de estágio integrado ou ramo educacional, profissionalização em serviço e profissionalização em exercício, prevalecendo a formação integrada.

Quanto às justificações relativamente à qualidade e interesse da formação para a lecionação dos valores éticos, as posições também são diversas: cinco disseram que foi incipiente, deficiente ou nula. Seis professores que reconheceram a formação inicial como positiva adjetivaram-na como rigorosa, adequada, preponderante, excelente, muito boa, uma mais-valia. De salientar que um professor colocou enfoque na formação ao longo da carreira para que o professor não cristalize, dizendo que “ensinar implica formação constante ao longo da vida docente”, o que envolve a valorização da formação contínua (cf. quadro 28).

Quadro 28

Dados referentes à 11.ª pergunta da entrevista

Respostas e sua ocorrência	
Posicionamento dos sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> - Curso de Qualificação em Ciências da Educação (Profissionalização em Serviço 1 ano), Universidade Aberta (1) - Licenciatura na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Estágio pela Universidade Aberta, só um ano (Profissionalização em Serviço) (1) - Licenciatura em Filosofia e Profissionalização em Serviço (dois anos) (1) - Curso de Formação Inicial: Faculdade de Letras da Universidade do Porto – Estágio Integrado (1) - Licenciatura em ensino de Filosofia e Humanidades – Braga. Universidade Católica Portuguesa (1) - Filosofia – Ramo Educacional, Faculdade de Letras, Universidade do Porto (2) - Licenciatura em Filosofia – Ramo de Formação Educacional, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (3) - Ensino de História e Filosofia – Universidade dos Açores (1) - Curso de Filosofia – Ramo Educacional (1) - Licenciatura em Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Formação Pedagógica: Biénio (1 ano de disciplinas pedagógicas + 1 ano de Estágio) de Formação de Professores de Filosofia, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (1) - Faculdade de Letras de Coimbra, 5 anos, e Profissionalização em Serviço (1) - Licenciatura em Filosofia, Profissionalização em Serviço, só um ano (1)

	- Licenciatura em Filosofia pela Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, 4 anos, e Profissionalização em Exercício (1)
Razões / justificações	<p>A formação inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foi uma mais-valia / adequada/excelente/muito boa / preponderante / rigorosa (6) - Foi muito deficiente / não teve peso preponderante / incipiente/nula (5) - Teve didática da Filosofia (não se lembra se incidiu sobre a lecionação da temática em causa) (1), os assuntos em causa foram abordados na Didática da Filosofia mas não diretamente (1) - Embora a formação inicial seja importante, ensinar implica formação ao longo da vida e pesquisa constante (1) - Não tomaram posição (4)

No que respeita à 12.^a pergunta – *Ao longo da carreira frequentou cursos/ações onde os valores éticos tivessem sido tratados. Se sim, onde fez essa formação? Como caracteriza essa formação no respeitante à preparação para lecionar os valores éticos?* –, apurámos que metade dos entrevistados realizou, ao longo da carreira, formação vocacionada para a lecionação dos valores éticos, seis não frequentaram quaisquer cursos / ações de formação nesse âmbito. A maioria dos professores que realizou formação frequentou Universidades. Os professores que frequentaram formações, no âmbito dos conteúdos em análise, apresentam posições divergentes: alguns consideraram que a formação foi excelente; que se afigurou como uma mais-valia, tendo sido bastante enriquecedora em termos pedagógicos e metodológicos; interessante; benéfica em termos de estratégias, havendo quem mencione não se lembrar da importância e qualidade da formação. De referir, ainda, que um professor tem aprofundado a temática através dos cursos *online*, denominados MOOC (cursos livres *online*) (cf. quadro 29).

Quadro 29

Dados referentes à 12.^a pergunta da entrevista

Respostas e sua ocorrência	
Posicionamento dos sujeitos.	- Sim (8)
	- Não (6)
	- Não respondeu ou não se lembra (2)
Razões /	<p>SIM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fez cursos no âmbito da Filosofia Prática, tendo os mesmos incidido nos valores éticos. Um realizou-se em Sintra e outro em Lisboa (1) - Frequentou cursos de formação no âmbito da ética na Universidade (5)

justificações		<ul style="list-style-type: none"> - Foram excelentes/ muito úteis e ricos, pedagógicas e teoricamente/ interessante mas não fundamental/ representaram uma mais-valia sobretudo do ponto de vista pedagógico e metodológico (4) - Participou em colóquios, nomeadamente sobre bioética. Nos últimos anos tem aprofundado a temática através do acompanhamento de cursos <i>online</i>, os denominados MOOC (cursos livres online) (1) - Apesar das formações, a prática e o tipo de turma também ensinou e permitiu adaptar estratégias, adequadas a cada turma (1) - Não se lembra da importância e qualidade da formação (1) - Fez duas (2) ações centradas tanto no conteúdo em análise como nas estratégias para o ensinar. Acha que as ações foram mais benéficas a nível das estratégias do que do conhecimento (1)
	NÃO	-Os docentes que afirmaram não terem frequentado ações no âmbito da lecionação dos valores éticos, não apresentaram quaisquer razões para esse facto

Retomando o objetivo que nos norteou na terceira fase do nosso estudo empírico – conhecer a posição de professores de Filosofia relativamente ao ensino dos valores éticos, a organização que imprimem ao seu ensino e à formação de que beneficiaram –, podemos tecer as seguintes considerações:

No que respeita à **1.ª Categoria (Importância atribuída ao ensino dos valores éticos)**, concluímos que as perspetivas dos nossos entrevistados reiteram a essencial importância dos valores éticos, considerando-os como a base da formação humana e, por isso, imprescindíveis à educação conducente ao exercício de uma cidadania ativa e ao respeito pelos inalienáveis Direitos Humanos. Assim, os objetivos subjacentes ao horizonte da lecionação de tais valores visam, fundamentalmente, a formação dos jovens como pessoas, tornando-os cidadãos responsáveis e conscientes dos problemas que os rodeiam no sentido da consecução de relações harmoniosas. Por isso, para além de seguirem o programa, lecionando os autores obrigatórios, os professores incidem em questões que se relacionam com a dignidade humana, e com a preocupação dos critérios morais que devem nortear a ação humana.

No que respeita à **2.ª Categoria (Ensino dos valores éticos)**, constatámos que existe uma disparidade nas aulas lecionadas, pois alguns professores lecionam muito

mais aulas do que outros, sendo diversas as razões apresentadas para tal facto. O ritmo de aprendizagem das turmas e o cumprimento do programa são algumas das justificações apresentadas.

Quanto ao modo como lecionam o tema encontrámos, igualmente, posições diferentes, embora, na sua maioria, os professores tenham a preocupação com o rigor conceptual, bem como com as orientações do programa, no sentido de deixar clara a distinção entre os dois tipos de éticas lecionadas. As metodologias e estratégias usadas também denotam alguma diferenciação. A maioria dos professores afirma ter ensinado o tema sempre da mesma forma, sendo que outros apontam mudanças, apresentando razões diversas. Quanto à formação para a leção do tema em causa, para além da inicial, ela é quase inexistente, pelo que os professores evocam a prática da profissão como suporte para a metodologia usada. Na generalidade, os professores declararam que recorrem à mesma metodologia para o ensino da maioria dos temas do programa, uma vez que a consideram a mais adequada para a aprendizagem dos alunos. No que toca aos recursos, a maioria apontou o manual adotado, outros manuais e textos de filósofos representativos, embora também sejam usados meios audiovisuais. Na globalidade, os professores afirmaram fazer planificações a longo e médio prazo, embora não elaborem uma planificação formal para cada aula. O tema dos valores éticos é considerado transversal ao programa e, por isso, é abordado em várias situações. Muitos professores dizem que gostariam de alterar o modo como lecionam o tema, focando-se, sobretudo, na extensão do programa, no número de alunos por turma e no tempo dedicado ao tema. O seu intuito seria terem possibilidade de aprofundar os conteúdos e diversificar estratégias.

Finalmente, quanto à **3.ª Categoria (Formação de que os professores beneficiaram para o ensino dos valores éticos)**, no que concerne à formação inicial, os professores disseram ter beneficiado de formação diferenciada, reconhecendo alguns que a mesma se afigurou rigorosa, adequada e excelente, entre outros aspetos, tendo outros considerado que foi incipiente. No âmbito da formação contínua, a maioria realizou ações ou cursos conducentes à preparação para a leção dos valores éticos, sobretudo em universidades, tendo opiniões divergentes quanto ao valor dessa formação, embora a generalidade tenha uma posição positiva, recolhendo-lhe relevância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Exigir que Auschwitz nunca mais se repita é a principal exigência de toda a educação.

Adorno, citado por Koninck, 2003, p. 34.

Não posso pensar a partir do ponto zero, porque o que penso já foi pensado, e em tal pensamento fui escolhido. Sou levado pela tradição, pelo menos porque falo a sua linguagem e me encontro imbuído dos pensamentos encarnados nesta linguagem. Pensar sem linguagem é impossível; não menos impossível é pensar sem tradição. (...) Ao filosofar, trata-se sempre de uma experiência e expressão pessoais da riqueza do ser. Mas é só porque outros nos precederam que podemos ver pessoalmente coisas perante as quais seríamos cegos.

W. Luyjpen, 1973, pp. 20-21.

Uma educação, para o 3.º milênio, centrada nos valores e, em particular, nos valores éticos, tendo como base a *pessoa*, fundar-se-á em relações, orientar-se-á pelo futuro da *esperança* e será alicerçada no sentido do *serviço aos outros*.

Cassiano Reimão, 2006, p.60.

Nesta parte final da nossa tese recordamos o pressuposto de que partimos, a linha teórica que seguimos e a investigação que realizámos; confrontaremos as ideias que apurámos da revisão da literatura com os dados empíricos que apurámos. Anotamos também limitações que encontramos no trabalho e sugestões para outros que o continuem ou aprofundem.

O pressuposto de que partimos é que a educação não é concebível à margem dos valores éticos, sendo estes que permitem o desenvolvimento da dimensão humana, finalidade última que a escola, considerada a sua função estruturalmente formativa, deve perseguir.

Na parte teórica – *Educação axiológica* –, composta por três capítulos – *Valor, valores e valores éticos; Educação e valores éticos e Ensino dos valores no quadro da Filosofia* –, vocacionados, essencialmente, para a importância da educação e da dimensão axiológica, com destaque para os valores éticos na formação humana –, explicámos isso mesmo com base em nomes emblemáticos da história da filosofia e da educação ocidental. Por outro lado, evidenciámos a importância da ética na vida humana, bem como a imprescindibilidade de admitirmos a existência de valores universais. Refletimos, ainda, sobre a importância do ensino e da formação de professores para a sua consecução.

De modo mais concreto, clarificámos a noção de valor e dissertámos sobre a possibilidade da existência de valores universais, imprescindíveis para a educação, se esta for direcionada para o aperfeiçoamento humano. Detivemo-nos em dois modelos da ética consensualmente aceites (teleológico e deontológico) para, a seguir, mostrarmos vias éticas assentes no diálogo firmado na racionalidade humana, na possibilidade comunicativa e em consensos partilhados.

De seguida, recuámos à Antiguidade Clássica, com o intuito de apresentarmos as preocupações pedagógicas de figuras como Homero, Sócrates, Platão e Aristóteles pela busca do conhecimento e pela formação ética. Na passagem pela Idade Média e atendendo ao seu pendor religioso, encontramos a mesma preocupação em Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, o mesmo acontecendo na Modernidade com Coménio e Rousseau.

No respeitante à contemporaneidade, realçámos o relativismo e o subjetivismo que constituem marcas da pós-modernidade e interrogam necessariamente a dimensão axiológica da educação. Se a educação aparece como fundamental para que o homem desenvolva a sua humanidade, será legítimo questionar como conseguir o fim último da educação, a perfectibilidade, num mundo em que vigoram os princípios que se perfilham como contrários à dimensão ôntica de todo o desenvolvimento. Nesse conflito

axiológico foi nossa preocupação mostrar a necessidade de repensar e reafirmar a existência de valores universais, nomeadamente aqueles que sustentam a formação ética.

Com esta ideia em mente, avançámos algumas considerações respeitantes à formação dos professores para a lecionação dos valores éticos, bem como da supervisão, as quais requerem conhecimento esclarecido, capacidade avaliativa e um fino raciocínio. Sem esses critérios, esses valores poderão a qualquer momento dissolver-se, perdendo a sua força e pondo em causa muitos séculos de construção do que é especificamente humano em cada indivíduo.

Na parte empírica – *Quadro curricular, formação e ensino dos valores éticos* –, que se concretizou no quarto capítulo, descrevemos a investigação empírica que concretizámos em três fases interligadas e cujo objetivo central era verificar a expressão dos valores éticos em documentos que orientam e regulam o ensino, a formação de professores e a sua supervisão e, por outro lado, saber como os professores conduzem a lecionação da temática: *A dimensão ética do agir*, prevista no programa de Filosofia.

O primeiro passo incidiu numa análise de documentos internacionais e nacionais de carácter orientador e normativo-legal no sentido de verificarmos quais os princípios que são defendidos e quais as orientações educativas que lhe estão associadas. Verificámos que, tanto nuns como noutros se reconhece o direito universal à educação, o qual se vê ligado à ética. Este reconhecimento é esboçado na *Declaração do Homem e do Cidadão* (1789) ao defender que o homem tem a liberdade de exprimir as suas ideias, quer em termos orais quer escritos, o que não é concretizável na ausência da educação e da obtenção de conhecimentos. O mesmo acontece na *Declaração de Genebra dos Direitos da Criança* (1924), onde se reconhece que o desenvolvimento da criança só é concretizável através da educação e que, portanto, deve ser educada segundo princípios conducentes à fraternidade, valor ético primordial para a coexistência humana.

Já no século XX, a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (1948) aponta claramente para o compromisso da educação, retomando, nesta matéria, a fraternidade e defende o respeito pela dignidade, deixando registado que “a educação deve favorecer a compreensão, a tolerância, a amizade”, em suma, a paz. A *Declaração Universal dos Direitos da Criança* (1959), que se seguiu, corrobora o direito à educação e a preocupação ética que lhe está associada, o que permite o “desenvolvimento do potencial mental, moral e social da criança” num ambiente de “compreensão, amizade, fraternidade uni-

versal, respeito e defesa do seu semelhante”. Também na Convenção *Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino* (1960) se faz notar a importância da educação para o aperfeiçoamento humano, acentuando-se a não discriminação no plano educativo uma vez que todas as crianças e jovens devem fruir dos mesmos benefícios em situação de igualdade. Salienta a primazia de um ensino universal, recusando um nível inferior de educação, devendo o mesmo ser equacionado independentemente de conveniências individuais ou étnicas. A *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989) reforça tal direito com vista ao desenvolvimento global equilibrado, nomeadamente aos níveis físico, mental, espiritual, moral e social.

De modo mais restrito, salientamos a *Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos* (1986) e a *Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança* (1999). Retomando o que está consagrado na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e na *Declaração dos Direitos da Criança*, as duas apontam princípios direcionados para a realidade e idiossincrasias dos povos africanos. Nesse sentido fazem a apologia da liberdade e da cooperação entre estes povos, bem com dos seus valores e tradições, recusando quaisquer formas de exploração e discriminação. Apoiam o primado dos direitos civis e políticos no seu vínculo aos direitos económicos, sociais e culturais, como sustentáculo da dignidade. Invocam o direito à informação, expressão e participação na vida cultural, assim como de defesa da moral das comunidades; invocam ainda o direito à paz, conseguido por via da fraternidade, que só pode ser conseguida com a disseminação do ensino e da educação. A educação é destacada como o meio apropriado para que a criança se torne um cidadão livre e defensor “da tolerância compreensão, diálogo, respeito mútuo e amizade entre todos os povos”, ou seja dos valores éticos.

No que respeita à Europa, a *Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos* (2010), a *Convenção Europeia dos Direitos Humanos* (1950) e *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia* (2010) certificam o que está presente nos documentos já citados. Assim, no primeiro vemos a educação como via para a concretização dos direitos humanos e, claro, da cidadania, numa luta contra a xenofobia, racismo ou qualquer tipo de discriminação; no segundo, vemos os Estados serem responsabilizados pelo cumprimento do direito universal à instrução; no terceiro, vemos reforçada esta incumbência dos Estados, de modo que os povos estabeleçam relações harmoniosas no sentido da construção da paz, apoiada em valores comuns, como a solidariedade.

Situando-nos em Portugal, a *Constituição da República Portuguesa* e a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, revistas em 2005, reconhecendo os direitos consignados na *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, confirmam a educação como direito universal. Ambas reconhecem a dignidade da pessoa como valor supremo, indicando que a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, não pode descuidar a educação e a sua ligação à ética no sentido da progressiva autonomização dos educandos.

Atendendo ao exposto, percebemos que, quer no plano internacional, quer europeu ou nacional, os documentos patenteiam valores universais que se referem à educação pelo que esta é apresentada como fonte axial de humanização do humano. Por isso mesmo, aqueles que têm responsabilidades educativas não podem perder de vista tais valores, procurando que as novas gerações os integrem no seu modo de ser, isto é, no seu carácter.

É neste sentido que o programa de Filosofia apresenta um tema intitulada *Os Valores Ético-Políticos. Análise e Compreensão da Experiência Convivencial*, para, fazendo jus ao espírito dos documentos antes indicados, preparar cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, eticamente comprometidos com os problemas da comunidade, mais restrita ou mais global.

Porque se trata de uma forma de compromisso que implica, de modo direto, os professores de Filosofia e, de modo indireto, mas não menos relevante, todos os outros, fomos averiguar a orientação dos documentos relativos à formação inicial e contínua que lhes é destinada nesse âmbito particular: *Lei de Bases do Sistema Educativo* (2005); *Perfis Gerais de Desempenho Profissional* (2001); *Estatuto da Carreira Docente* (2012); *Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência* (2014) e *Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores* (2012).

O primeiro documento expressa bem a intenção de proporcionar uma formação adequada e regular aos professores, que se constitui como um direito orientado por princípios de natureza ética. Esses princípios são retomados no segundo documento cujo sentido é traçar o perfil geral de desempenho docente, no centro do qual está o ensino “com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas”. O terceiro documento explicita o direito do professor à formação e à informação para orientar o exercício da sua função educativa, reiterando a importância da formação inicial e contínua, estando esta entendida como complemento daquela, vislumbrando-se uma coerência com os anteriores no respeitante à orientação ética e deontológica que devem assu-

mir. É no *Regime Jurídico de Habilitação Profissional* que se explicitam as áreas que concretizam essa formação ao nível inicial, incluindo uma delas a vertente ética. Além disso, ao longo do documento é enfatizada a preparação humanística, que deve ser comum a qualquer professor. De modo complementar, o *Regime Jurídico da Formação Contínua*, assinala a primazia da valorização do docente através do aperfeiçoamento do seu desempenho profissional com vista à aprendizagens dos alunos, o que não acontece à revelia da ética e da deontologia profissional.

Focalizando, de seguida, a nossa atenção na formação de professores, que deu forma ao segundo passo do nosso estudo empírico, procurámos perceber se o que se encontra explicitado em letra de lei é assumido pelas instituições que são responsáveis por ela: universidades, no caso da formação inicial, e entidades formadoras, no caso da formação contínua.

Assim, investigámos os planos de estudo dos mestrados que habilitam para a docência de cinco universidades, tendo verificado que, na sua maioria, não incluem unidades curriculares vocacionadas para uma primeira preparação ética e deontológica de carácter profissional e, quando isso acontece, as unidades curriculares obrigatórias têm um peso diminuto ou são unidades curriculares opcionais.

Também investigámos as ações de formação contínua acreditadas pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação, tendo encontrado um número muito diminuto de ações diretamente relacionadas com os temas da ética, da deontologia e dos valores; um número mais alargado (mas não satisfatório) de ações, que podem ter alguma relação com estes temas, situa-se no campo da cidadania e da Filosofia. Notamos a repetição de ações que fazem a ponte entre a ética e a atividade desportiva.

Os dados que acabámos de recordar permitem-nos dizer que tanto em termos de formação inicial como contínua não se cumpre, neste momento, de forma aceitável, o que se encontra determinado nos normativos a que antes aludimos, referentes ao ensino e à formação de professores.

Atendendo a que a supervisão do ensino pode complementar e prolongar a formação dos professores, quisemos, ainda, conhecer a expressão das ações inscritas nessa área. Recorremos à mesma base de dados que o mencionado Conselho nos facultou, não tendo encontrado nenhuma que se enquadre na área da supervisão da ética e da deontologia. Também não encontramos ações direcionadas para a supervisão da lecionação da Filosofia nem da temática dos valores éticos.

Recuperando o comentário anterior, acrescentamos que a área da supervisão da docência também não se cumpre, neste momento, de forma satisfatória, o que se encontra determinado nos normativos a que demos atenção no respeitante ao conhecimento disciplinar e didático.

Na terceira e última fase do nosso estudo empírico, entrevistámos professores de Filosofia para conhecer a sua posição relativamente ao ensino dos valores éticos, a organização que imprimem ao seu ensino e à formação de que beneficiaram, tendo organizado a entrevista por três categorias: 1.^a Categoria: Importância atribuída ao ensino dos valores éticos; 2.^a Categoria: Ensino dos valores éticos; 3.^a Categoria: Formação de que os professores beneficiaram para o ensino dos valores éticos.

As suas respostas deixaram claro o reconhecimento de que a dimensão ética do agir é o pilar da educação, salientando que é tarefa do professor levar os alunos a reconhecer os valores que nela se inscrevem para orientação da sua conduta.

Muitos professores acentuaram a importância das planificações a longo e a médio prazo e, embora digam não fazer uma planificação formal para cada aula, têm a preocupação de estabelecer um fio condutor para a sua lecionação, recorrendo a esquemas. Na generalidade seguem as orientações do programa, preocupando-se em transmitir princípios atinentes à formação moral e cívica dos alunos.

A maioria desses professores refere que nem a formação inicial nem a formação contínua têm constituído o principal suporte da sua ação, apoiando-se sobretudo na experiência que vão adquirindo. Mais uma vez se percebe uma dissonância relativamente ao que se encontra consagrado em termos legais.

Não podemos deixar de mencionar as duas maiores limitações que reconhecemos no nosso trabalho empírico. No respeitante à sua segunda fase, teria sido proveitosa a recolha de dados sobre os planos curriculares de todos os Mestrados em Ensino disponibilizados pelas Universidades Públicas de modo a conseguirmos uma visão completa da integração da temática dos valores éticos na formação inicial. No respeitante à sua terceira fase, teria sido proveitoso o alargamento do número de participantes, de modo a obter uma visão mais segura da lecionação da temática: *A dimensão ético-política. Análise e compreensão da experiência convivencial*, bem como o aprofundamento de algumas ideias surgidas nas entrevistas, que reconhecemos não terem sido suficientemente exploradas.

Como sugestões para novas investigações, em termos teóricos destacamos uma revisitação da abrangência da ética, perspetivada na atualidade, que ultrapassa a esfera do humano, assim como um aprofundamento das éticas dialógicas, pelas dúvidas que suscitam. Destacamos igualmente, num registo pedagógico-didático, por um lado, uma reflexão mais pormenorizada sobre o ensino dos valores éticos e, por outro lado, sobre a formação dos professores para assumirem essa tarefa. Em termos empíricos, entendemos ser profícuo aprofundar o conhecimento das conceções que, tanto docentes de Filosofia, como de várias outras disciplinas, distribuídas pelos vários níveis de escolaridade, têm dos valores éticos, sendo de investir, complementarmente, no conhecimento do seu ensino nesta matéria, recorrendo-se, para tanto, não só à entrevista, mas também à observação em sala de aula. Entendemos, identicamente, ser de todo o interesse estudar as orientações, as políticas e as medidas formuladas por diversas instâncias internacionais e nacionais para a educação formal delineadas no Horizonte 2030 para identificar nelas o lugar e o sentido da ética no ensino e na formação de professores

Quanto às eventuais implicações da investigação, sublinhamos a necessidade de repensar a formação dos professores. Por um lado, porque na formação inicial é indubitavelmente insuficiente a formação no âmbito dos valores éticos, não se respeitando a área “Cultural social e ética” e, por outro lado, porque a formação contínua descure a dimensão da “Formação ética e deontológica”, sendo ambas consignadas em termos legais. Ora, dado que todos os professores, por princípio, devem ser educadores morais esta dimensão da formação não pode, de modo algum, ser negligenciada.

Para terminarmos realçamos que, na convergência da parte teórica com a parte empírica devemos salientamos o papel crucial dos professores na educação ética, requerida na constituição da própria personalidade dos educandos. Para tal, a sua formação, como profissionais, deve ser também ela fortemente alicerçada na ética. Esta consideração é válida para os professores das várias disciplinas e áreas disciplinares, mas é especialmente relevante para os de Filosofia, a quem cabe a lecionação dos valores éticos com a profundidade e o envolvimento que beneficiará diretamente os alunos e a longo prazo a sociedade.

Afinal, há que atender ao facto de que, como lembra (Gervilla, 2000, p.39), “todo o ato educativo encerra sempre uma relação, explícita ou implícita ao valor, porquanto a

educação na sua essência e fundamento é valiosa”. É nesse valor que reside a esperança que a jovem Malala Yousafzai, traduz em breves palavras: “uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo” (2013).

Para fazer valer esse valor, diz com grande desassombro Estrela (2013, p.78) que não podem os professores reduzirem-se “a funcionários obedientes, subservientes, temerosos e acríticos, o que nem a ética profissional nem o exercício da cidadania consentem”; é preciso “defenderem as suas condições de trabalho” estando assim a defender “a qualidade da escola e o bem dos seus alunos”.

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano, N. (1978). *História da Filosofia – volume VII*. Lisboa: Editorial Presença.
- Abbagnano, N. (1981). *História da Filosofia – volume I*. Lisboa: Editorial Presença.
- Agostinho, Santo (1995). *O Mestre*. Porto: Porto Editora. Coleção Filosofia.
- Alarcão, I. & Roldão M.C. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, A. & Murcho, D. (2014). *Janelas abertas para a filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- Alte da Veiga, M.A. (2009). *Um critério para a educação*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- André, J.M. (2014). Da filosofia e do filosofar ao seu ensino a propósito de *ensinar filosofia? O que dizem os filósofos*. M. J. Pinto e M.L.R. Ferreira (coord.). *Ensinar Filosofia? O que dizem os filósofos* (pp. 135-146). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Antunes, M. (1973). *Educação e sociedade*. Lisboa: Sampedro.
- Apel, K-O., (2007) *Ética e responsabilidade. O problema da passagem para a moral pós-convencional*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Aranguren, J.L. (1997). *Ética*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Araújo, A.F.; Ribeiro, J.A. & Mesquita, J.B. (2006). O imaginário educacional da pós-modernidade. In E. Candeias Martins (Coord.) *(R)evolução das ideias e teorias pedagógicas*. (pp. 129-155). Coimbra: Edição Alma Azul.
- Araújo, L. (2001). A problemática da fundamentação da ética hoje. *Temas Fundamentais de Ética*. Actas do Colóquio de Homenagem ao Prof. P. Roque Cabral, S. J. (pp. 45-58). Braga: Universidade Católica Portuguesa/Faculdade de Filosofia.
- Arendt, H. (2006). *Entre o passado e o futuro. Oito exercícios sobre o pensamento político*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Aristóteles (1969). *La política*. Traducción de Patricio de Azcárate. Madrid: Editorial Espasa-Calpe, S.A.

- Aristóteles (2015). *Ética a Nicómaco*. Tradução do Grego de António de Castro Caeiro. Maia: Quetzal. Textos Clássicos.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. & Donskis, L. (2016) *Cegueira moral - A perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bidarra, M. G. (1996). Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXX, n.º 3, pp.133-163.
- Bloom, B. (1981). *Características humanas e aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: Editora Globo.
- Boavida, J. (1998). Acesso e processo em axiologia educacional. In J.R. Dias & A.F. Araújo (Org.). *Filosofia da educação. Temas e problemas*. Actas do I Encontro Nacional de Filosofia da Educação (pp. 227-240). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Boavida, J. (2008). A libertação do mal. In A. Matos, C. Vieira, S. Nogueira, J. Boavida e L. Alcoforado (Eds.). *A maldade humana: fatalidade ou educação?* (pp. 9-29). Coimbra: Almedina.
- Boavida, J. J. (1991). *Filosofia do ser e do ensinar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Boavida, J. J. (2006). Procurando estatuto para a educação de que andamos à procura. In E. Candeias Martins (Coord.). *(R)evolução das ideias e teorias pedagógicas* (pp.184-205). Coimbra: Edição Alma Azul.
- Boavida, J. J. (2009). El deber de educar como condición de libertad. In J. A. Ibáñez-Martín (Coord.). *Educación, conocimiento y justicia* (pp.129-144). Madrid: Editorial Dykinson.
- Bonnard, A. (1980). *A civilização grega*. Lisboa: Edições 70.
- Boss, G. (1990). *John Stuart Mill. Induction et utilité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Brun, J. (1963) *Sócrates*. Paris.: P.U.F., Col. Que sais-Je?
- Caena, F. (2015). Quadros de competências de professores no contexto europeu: Política enquanto discurso e política enquanto prática. A. Mouzinho, A. Caena. J. M. Valle. *Formação de professores: Tendências e desafios* (pp.13-55). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Caille, A; Lazzeri, C. & Senellart, M. (2005). *História crítica da Filosofia Moral e Política*. Lisboa/ São Paulo: Editorial Verbo.
- Camps, V. (1992). Concepções de la ética. In *Enciclopédia Ibero-Americana de Filosofia*. Editorial Trotta.
- Camps, V. (1996a). *Paradoxos do individualismo*. Lisboa: Relógio d'Água
- Camps, V. (1996b). *Los valores de la educación*. Madrid: Grupo Anaya

- Camps, V. (2015). *Creer en la educación*. Barcelona: Ediciones Península.
- Camps, V. (sd). El Sentido del civismo. In *Civismo, les classes de la convivència*. Em http://www.bcn.cat/publicacions/b_mm/ebmm_civisme/015-021.pdf. Consultado em 17 de agosto de 2013.
- Candeias Martins, E. (2009). (R)evolução das ideias e teorias pedagógicas. In E. Candeias Martins (Coord.). *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 225-274). Madrid: Dykinson.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da educação e da aprendizagem - 21 ensaios para o século 21*. Vila nova de Gaia: Edições - Fundação Manuel Leão.
- Châtelet, F. (1978). *A Filosofia pagã do séc.VI aC.ao séc.III d.C.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Châtelet, F. (1993). A democratização foi uma gigantesca sabotagem. In A. KechiKian. *Os Filósofos e a educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 27-31.
- Clark, C. & Peterson, P (1986). Teacher's thought processes. In M. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan.
- Clark, C. & Yinger, R. (1977). Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry*, vol. 7, n.º 4, pp. 279-394.
- Colom, A.J. & Mèlich, J.C. (1995). *Después de la modernidade - Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Coménio, J. A. (1976). *Didáctica Magna*. Tradução de José Gomes Ferreira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Copleston, F. (1984a). *Historia de la Filosofía - 6 de Wolff a Kant*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Copleston, F. (1984b). *Historia de la Filosofía -1 Grécia y Roma*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Cordon, J.M.N. & Martinez, T.C. (1985). *História da Filosofía – dos Pré-Socráticos à Idade Média*. Lisboa: Edições 70.
- Cordon, J.M.N. & Martinez, T.C. (1986). *História da Filosofía – do Renascimento à Idade Moderna*. Lisboa: Edições 70.
- Cornford, F.M. (1969) *Estudos de Filosofía Antiga* (Sócrates, Platão e Aristóteles). Biblioteca Filosófica. Atlântida Editora.
- Cortina, A. (1997). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Grupo Anaya.
- Coutinho, M.S.P. (2002). *Racionalidade comunicativa e desenvolvimento humano em Jürgen Habermas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Cresson, A. (1981). *Aristóteles*. Biblioteca Básica de Filosofia. Lisboa: edições 70.
- Cuesta, M. S. (2001). *La ética de los griegos*. Madrid: Ediciones Clásicas

- Damião, H. (2010). A (in)dispensabilidade de ensinar. In F. Savater; R. Moreno Castillo; N. Crato & H. Damião. *O valor de educar, o valor de instruir* (pp.79-94). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Damião, M. H. (2009). O estudo do ensino: principais linhas de investigação. In C. Reis; J. J. Boavida & V. Bento. *Escola: problemas e desafios* (pp. 149-163). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Damião, M. H. (2011). Algumas considerações de ordem crítica à perspectiva da prática reflexiva. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Extra-série, pp. 441-452.
- Damião, M. H.; Bidarra, G. & Festas, I. (2016). Percursos da formação contínua de professores em Portugal. In I. Nascimento, N. Bonfim, A. Melo & L. Moraes (Orgs.) *Formação continuada de professores: múltiplas faces* (pp. 83-102). São Luís (Maranhão): Edufma
- Damião, M.H. & Festas, M.I. (2013). Acerca da necessidade e da responsabilidade de ensinar. In J. Boavida, J.; M. D. Formosinho, M. H. Damião (Coord.). *Educação, Ética e Cidadania* (pp.221-224). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Dekens, O. (2003). *Compreender Kant*. Ensaios de Filosofia. Porto: Porto Editora.
- Delruelle, E. (2009). *Metamorfoses do sujeito. A ética filosófica de Sócrates a Foucault*. Lisboa: Stória Editores Limitada.
- Dias, B. (2001). Fundamentos filosóficos da educação moral. In P. Alves (Org). *Temas fundamentais de ética* (Colóquio de homenagem ao Prof. P. Roque Cabral (pp.89-10). Braga: Universidade Católica.
- D'Orey da Cunha, P. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Duarte, A. P. (2011). *Cidadania e segurança*. Instituto de Defesa Nacional, Outubro, pp. 1-6. http://www.idn.gov.pt/publicacoes/newsletter/idnbrief_outubro2011.pdf (Consultado em 10 de março de 2015).
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Estrela, M. T. (1999). Da (im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. III, n.º 1, pp.9-30.
- Estrela, M.T. (2013). Profissionalismo docente em tempo de crise. *Revista do Centro de formação Francisco de Holanda*, n.º 20, pp-69-79.
- Fernández. J.L.S. (2009). La educación como derecho y como deber em América Latina. J. A. Ibáñez-Martín (Coord.). *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 25-44). Madrid: Dykinson.
- Ferreira, J.R. (sd). *Educação em Esparta e em Atenas: dois métodos e dois paradigmas*. Coimbra: Universidade de Coimbra/Instituto de Estudos Clássicos.
- Festas, I. & Castro, S. L. (2013). Aprendizagem e cognição em áreas específicas: Leitura, escrita, compreensão, composição de textos, ciências e estudos sociais. In F. H. Veiga (Org.),

- Psicologia da educação: Teoria, investigação e aplicação* (pp. 395-443). Lisboa: Editora Climepsi/Escolar Editora.
- Festas, M. I. (2015). *A aprendizagem contextualizada: Análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, pp.713-728, jul./set. 2015.
- Fonseca, E.N. (2008). O ressurgimento da formação do carácter no contexto educacional público norte-americano. *Cadernos de História da Educação*, n.º 7, p. 45-57.
- Formosinho Simões, J. (1987). Quatro modelos ideais de formação de professores. *Actas do Colóquio As ciências da educação e a formação dos professores* (pp. 82-105) Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento/Ministério da Educação.
- Formosinho, M. D. (2009). Educação e valores: Os novos desafios. *Educação reconfiguração e limites das suas fronteiras*. Guarda: Centro de Estudos Ibéricos, n.º 14, pp. 170-189.
- Formosinho, M.D. (2007). Desafios a uma teoria da educação na pós-modernidade. In J. Boavida & A. Garcia del Dujo (Coord.) (245-258). *Teoria da educação, contributos ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Fronzizi, R. (1958). *Qué son los valores?*. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gage, N. L. (Ed.). (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Gal, R. (1993) *História da educação*. Lisboa: Vega Universidade.
- Galino, M.A. (1982). *Historia de la educación. Edades Antigua y Media*. Madrid: Editorial Gredos.
- Genís, O. F. (2013). Cómo salir de los valores rasos de la educación postmoderna? In M. Formosinho; J. Boavida & H. Damião. *Perspetivas e Desafios* (pp. 35-53). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Gervilla Castillo, E. & Alonso-Geta, P.M.P. (2009). Razón, fe y educación. In J. A. Ibáñez-Martín (Coord.). *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 195-214). Madrid: Dykinson..
- Gervilla Castillo, E. (1988). *Axiologia educativa*. Granada: Ediciones TAT.
- Gervilla Castillo, E. (1989). Platon. In *Filosofía de la educación hoy* (pp.185-196). Madrid: Dykinson.
- Gervilla Castillo, E. (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*, Madrid: Dykinson.
- Gervilla Castillo, E. (1994). Razón “débil” y educación “light”. *Teoría de la Educación*. Revista Interuniversitaria, n.º 6, pp. 149-160.
- Gervilla Castillo, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, año LVIII, n.º 215, pp. 39-58.
- Giles, T.R. (1987). *Filosofia da educação*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Gomes, J. F. (1977). *Dez estudos pedagógicos*. Coimbra. Livraria Almedina.

- Gomes, J. F. (1982). *História da educação*. Coimbra: Serviços Dactilográficos e Impressos de Hilário Teixeira.
- Gual, C.G. (2017). *La luz de los lejanos faros- Una defensa apasionada de las humanidades*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Guinote, P. (2014). *Educação e liberdade de escolha*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Hare, W. (2007). Ideological indoctrination and teacher education. *Journal of Educational Controversy*, vol. 2, n.º 2, Article 5.
- Heinemann, F. (1979). *A Filosofia no século XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Henriques, F., Vicente, J. N. & Barros, M. R. (2001). *Programa de Filosofia 10.º e 11.º ano*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Herrera, A. L. (1949). *Elementos para una critica de la filosofia de los valores*. Madrid: Instituto “Luis Vives” de Filosofia.
- Hessen, J. (1944). *A Filosofia dos valores*. Coimbra: Editor Arménio Amado.
- Horkheimer, M. (2015). *O eclipse da razão*. Tradução João Tiago Proença. Lisboa: Antígona
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2009). Elementos básicos de um ethos escolar orientado a la excelência. In J. A. Ibáñez-Martín (Coord.). *Educación conocimiento y justicia* (pp.306-318). Madrid: Dykinson.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2009). Presentación: Educación y derechos humanos. In J. A. Ibáñez-Martín (Coord.). *Educación conocimiento y justicia* (pp.13-22) Madrid: Dykinson.
- Jaeger, W. (2003). *Paidéia: A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Jares, X. R. (2006). *Educar para a verdade e a esperança*. Porto: Edições Asa.
- Jaspers, K. (2003). *Os mestres da humanidade. Sócrates, Buda, Confúcio, Jesus*. Coimbra: Almedina.
- Jeannière, A. (1996). Platão “A verdade, o mais belo nome da realidade é uma vagabundagem divina”. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Jeaneau, E. (1980). *A filosofia medieval*. Lisboa: Edições 70.
- Jonas, H. (1994). *Ética, medicina e técnica*. Lisboa: Veja.
- Kant, I. (1785-1995). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Kant, I. (1788-1966). *Critique de la Raison Pratique*. Paris: PUF.
- Kant, I. (1803-2012). *Sobre a Pedagogia*. Lisboa: Edições 70.

- Kant, I. (2005). *Resposta a pergunta: Que é esclarecimento? Textos Seletos*. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. Vozes: Petrópolis, pp. 63-71.
- Koninck, T. (2003). *A nova ignorância e o problema da cultura*. Lisboa: Edições 70.
- Koyré, A. (1979). *Introdução à leitura de Platão*. Porto: Editorial Presença.
- Lauand, L. J. (1998). *Cultura e educação na idade média*. São Paulo: Martins Fontes Editora
- Lauande, M. F.R.F. (2012). Formação docente: um estudo a partir do tema da profissionalização
- Lima, J. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol 47, n.º 1, pp.7-29.
- Lipovetsky, G. (1989). *A era do vazio*. Lisboa: Edições Relógio d`Água.
- Lipovetsky, G. (1994). *O crepúsculo do dever*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Lipovetsky, G. (2016). *Da leveza. Para uma civilização do ligeiro*. Lisboa: Edições 70.
- Lobrot, M. (1966). *A Pedagogia institucional- por uma pedagogia autogestionária*. Lisboa Iniciativas Editoriais.
- Lombard, J. (2003). *Hannah Arendt. Éducation et modernit*. Paris: L`Harmattan
- Loureiro, J.M. (2006). Análise ao “horizonte problemático da axiologia educacional à entrada do 3.º milénio”. In Ernesto Candeias Martins (Coord.). *(R)evolução das Ideias e Teorias Pedagógicas* (pp.77-82). Coimbra: Alma Azul.
- Luijpen, W. (1973). *Introdução à fenomenologia existencial*. São Paulo: EPU.
- Liotard, J. F. (1993). O saber já não é um meio de emancipação. In A. KechiKian. *Os Filósofos e a educação* (pp. 49-5). Lisboa: Edições Colibri.
- Machado, F. A. (1993) *Almeida Garret e a introdução do pensamento educacional de Rousseau em Portugal*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Maestre, J.M.B. (2009). Educación y sentido. Una propuesta socrática frente al nihilismo. In J. A. Ibáñez-Martín (Coord.). *Educación, conocimiento y justicia* (pp.235-246). Madrid: Dykinson.
- Maia, C.F. (2003). Para uma pedagogia do dever. In *Teoria de educación. educación y cultura e la sociedad de la información*. Disponível em: http://www.3.usal.es/-teoriaeducacion/rev3numero03/art_fernandes.htm
- Maia, C.F. (2006). Altruísmo e educação: condição consciência e dignidade. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 19, n.º 2, pp.185-215.
- Maia, C.F. (2011a). Poderosos com causa: ensinar, aprender, educar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, extra-série (número de homenagem ao Professor Doutor João José Matos Boavida), pp. 307-317.

- Maia, C.F. (2011b). Mitos e educação. In J.Boavida & Ángel García del Dujo. *Teoria da Educação - Contributos Ibéricos* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. (pp.351-380).
- Maia, C.F. (2013). Sustentabilidade educativa: circunstância, ideal e singularidade. In M. Formosinho; J. Boavida & H. Damião. *Educação, Perspetivas e Desafios* (pp. 55-76). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Marnoto, I. (1990). *Didáctica da Filosofia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques da Silva, M.D. (2011). *Educação, Valores e Filosofia: orientações pedagógicas para o ensino dos valores no âmbito da Filosofia*. [Tese de Mestrado]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Marrou, H.I. (1948). *Histoire de l' éducation dans l'Antiquité. Tome I - Le monde Grec*. Paris: Éditions du Seuil.
- Mars, F. (1987). *Grandes educadores*. São Paulo: EPU.
- Martín, M.R.G. (2009). Educar en los deberes y las responsabilidades en la sociedad de los derechos y las libertades. In J. A. Ibáñez-Martín (Coord.). *Educación, conocimiento y justicia* (pp.281-294). Madrid: Dykinson.
- Martins, E. C. & Rafael, (2006). J. Habermas e o retorno à modernidade. In Ernesto Candeias Martins (Coord.). *(R)evolução das Ideias e Teorias Pedagógicas* (pp.102-116). Coimbra: Edição Alma Azul.
- Masota, F.A. (1989). Jean Jacques Rousseau. In *Filosofía de la Educación Hoy* (pp.263-275). Madrid: Dykinson.
- Mayer, R.E. (2011). *Applying the science of learning*. Boston: MA: Pearson.
- Mayor, F. (1995) *Uma escola de liberdade*. Consultado em: <http://www.ufjf.br/pensandobem/files/2009/10/Uma-escola-de-liberdade-Federico-Mayor-%E2%80%93-ex-diretor-geral-da-UNESCO.pdf>. Acedido em 12 de novembro de 2016.
- McCarthy, T. (1995). *La teoría crítica de Jurgen Habermas*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Melo, H. & Nunes, R. (2001). *A ética e o direito no início da vida humana*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Mialaret, G. & Vial, J. (sd). *História mundial da educação, I Volume*. Biblioteca da Educação. Porto: Rés-Editora Lda.
- Mialaret, G. (1991). *A formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Mill, S. (2005). *Utilitarismo*. Tradução de Pedro Galvão. Coleção Filosofia. Textos. Porto: Porto Editora.
- Mónica, M. F. (1997). *Os filhos de Rousseau. Ensaio sobre os exames*. Lisboa: Relógio D'Água.

- Monteiro, R.A. (2005). *História da educação. Uma perspectiva*. Porto: Porto Editora.
- Morais, J. (2010). Prefácio. In R. Beard; L. Siegel; I. Leite & A. Bragança. *Como se aprende a ler?* (pp. 5-9). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Moratalla, A.D. (2008). *Ética para educadores*. Madrid: Educar Práctico.
- Mounier, E. (1964). *O personalismo*. Lisboa: Moraes Editora.
- Nagel, T. (1999). *A última palavra*. Lisboa: Gradiva.
- Nino, C.S. (1989). *Ética y derechos humanos*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e as histórias da sua vida*. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (pp. 11- 30). Porto: Porto Editora.
- Nunes, R. (2004). Os valores e a sociedade plural. Dependências individuais e valores sociais. In R. Nunes; M. Ricou & C. Nunes (coord.) (pp. 11-24) Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía “enseñar vs. asistir”. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33). Recuperado em 20 de janeiro de 2016, de <http://www.rieoei.org/rie33a01.htm>
- Oliveira, D. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. *Revista de Enfermagem*, vol. 16, n.º 4, pp. 569-576. Consultado em setembro, 2016, em <http://files.bvs.br/upload/S/0104-3552/2008/v16n4/a569-576.pdf>
- Oliveira, J.H.B. (1997). *Filosofia e psicanálise da educação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ordine, N. (2016). *A utilidade do inútil. Um manifesto*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ortega, P.; Minguéz, R. & Gil, R. (1996). *Valores e educación*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Peris, J.H.B. (1989). Santo Tomas de Aquino. In *Filosofía de la Educación Hoy* (pp.247-260). Madrid: Dykinson.
- Pieper, A. (1991) *Ética e moral. Una introducción a la filosofía práctica*. Traducción castellana de Gustau Muñoz. Barcelona: Editorial Critica.
- Pinto, M.J.V. (2000). *A doutrina do logos na sofística*. Lisboa: Edições Colibri.
- Pita, A.P. (1988). A modernidade e a «condição pós-moderna». In *Revista Crítica de Ciências Sociais* n.º 24, pp.77-92.
- Platão. (1980). *A República* (3.ª ed.). Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Platão. (sd). *Diálogos III - Apologia de Sócrates, Críton, Fédon*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Polin, R. (1993). A educação desenvolve as desigualdades. In A. KechiKian. *Os Filósofos e a educação* (pp. 20-24). Lisboa: Edições Colibri.

- Popper, K. & Condry, J. (1995). *Televisão: Um perigo para a democracia*. Lisboa: Gradiva.
- Popper, K. (1992). Tolerância e responsabilidade intelectual. In K. Popper. *Em busca de um mundo melhor* (pp. 171-183). Lisboa: Fragmentos.
- Popper, K. (2009). *O mito do contexto*. Lisboa: Edições 70.
- Porée, J. (2012). *O mal. Homem culpado homem sofrido*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Quintana Cabanas, J.M (2005). *La educación en valores y otras cuestiones pedagógicas*. Barcelona: PPU.
- Quintana Cabanas, J.M. (1995). *Pedagogia moral. El desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.
- Quintana Cabanas, J.M. (s.d). *Pedagogia axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.
- Rachels, J. (2004). *Elementos de filosofia moral*. Lisboa: Gradiva.
- Reboul, O. (1971). *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Reese-Schäfer, W. (2008). *Compreender Habermas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Reimão, C. (2006). Comentário ao “Horizonte problemático da educação”. In E. C. M. (Coord.) *(R)evolução das ideias e teorias pedagógicas*. (pp.53-76). Coimbra: Edição Alma Azul.
- Reimão, C. (2011). Para uma filosofia da educação. A Filosofia como mediação nas escolhas éticas em educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, extra-série série (número de homenagem ao Professor Doutor João José Matos Boavida), pp. 373-383.
- Renaud, I. (2001). A noção de dever na ética contemporânea. *Temas fundamentais de ética. Actas do Colóquio de Homenagem ao Prof. P. Roque Cabral, S. J.* (pp. 31-44). Braga: Universidade Católica Portuguesa/Faculdade de Filosofia.
- Renaut, A. (1998). *El futuro de la ética*. Colección: Desafíos de Nuestro Tiempo. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Ricoeur, P. (2013). *O discurso da acção*. Lisboa: Edições 70.
- Rocha Pereira, M. H. (1980). *Estudos de história da cultura clássica - I volume/ Cultura Grega*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rocha Pereira, M. H. (1984). *Estudos de história da cultura clássica - II volume/ Cultura Romana*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Rojó, A. S. (2016). *Educación y derecho a la privacidad en la sociedad del conocimiento* [Tese de Doutoramento]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid/Facultad de Ciencias de la Educación/ Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Rousseau, J.J. (2001). *Discurso sobre as Ciências e as Artes* (1749). Edição Ridendo Castigat Mores. Consultado em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/cienciaarte.html>
- Ruggiero, G. (1965.). *Breve História da Filosofia – Antiga, Medieval, Moderna*. Coimbra: Coleção: Coimbra Editora.
- Russ, J. (1997). *A aventura do pensamento europeu. Uma história das ideias ocidentais*. Lisboa: Terramar.
- Saenger, S. (1930). *Stuart Mill*. Madrid: Revista de Occidente.
- Sánchez, J.E.; López, R.G. & Pérez, C.P. (2009). Individuo y comunidad. Un problema no resuelto. In J. A. Ibáñez-Martín (Coord.). *Educación, Conocimiento y Justicia* (pp.79-97). Madrid: Dykinson.
- Santos, J. M. (2012). *Introdução à ética*. Lisboa: Documenta.
- Sarramona, J. (2011). ¿Qué significa ser profesional docente en la actualidad?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, extra-série (número de homenagem ao Professor Doutor João José Matos Boavida), pp. 425-437.
- Savater, F. (1998). *Potenciar a Razão. La educación que queremos*. <http://www.javeriana.edu.co/decisiones/savater.PDF>. Acedido em setembro de 2015.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote.
- Searle, J. R. (1999). *Racionalidade e realismo: o que está em jogo*. *Disputatio*, n.º 7, pp. 3-25.
- Severino, E. (1984). *A Filosofia moderna*. Lisboa: Edições 70.
- Severino, E. (1986). *A Filosofia antiga*. Lisboa: Edições 70.
- Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour. *Review of Educational Research*, vol. 51, n.º 4, pp. 458-498.
- Shavelson, R.J. (1976). Teachers' decision-making. N. L. Gage (Ed.). *The psychology of teaching methods* (pp. 372-414). Chicago: The University of Chicago Press.
- Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>. Acedido em setembro de 2015.
- Silva, I.M. (1998). Coménio, Descartes e a Educação. Da história de um encontro a um encontro com história. In L. Ribeiro dos Santos; P. Alves & A. Cardoso (Coord.). *Descartes, Leibniz e a Modernidade* (pp. 139-160). Lisboa: Edições Colibri.
- Simões, A. (2010). Uma “severa doçura”: esforço e interesse em educação. *Psychologica*, vol. 52, n.º 2, pp. 243-270.

- Simões, H.M.O. (2009). *Supervisão e supervisores: teorias e práticas no contexto educativo*. [Tese de Mestrado] Coimbra. Universidade de Coimbra/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Singer, P. (2002). *Ética prática*. Lisboa: Gradiva.
- Singer, P. (2008). *Escritos sobre uma vida ética*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Steiner G. (2011). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva Editor.
- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education: A counselling and pedagogical approach*. London: Methuen.
- UNESCO (2007). *Philosophy. A school of freedom*. UNESCO.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Vasconcelos, F. (1921). Problemas escolares. *Seara Nova*, pp. 9-18.
- Vazquez, A.S. (1969). *Ética*. México: Editorial Grijalbo.
- Vilhena, V.M. (1960). *Panorama do pensamento filosófico – volume III*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Young, M. (2014). (Entrevista de C.V.A Galian & P.B.J. Louzano). Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educação e Pesquisa*, vol. 40, n.º 4, pp. 1109-1124
- Zeichner, K.M. (1993). *A Formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zuluaga, I.G. (1972). *Historia de la educación*. Madrid: Narcea Ediciones.

Documentos consultados

- Comissão Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (1986). *Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos*. Consultado em <http://www.achpr.org/pt/instruments/achpr/>
- Comissão Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (1999). *Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança*. Consultado em <http://www.achpr.org/pt/instruments/child/>
- Conselho da Europa (1950). *Convenção para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamental*. Consultado em http://www.dgpj.mj.pt/sections/relacoes-internacionais/copy_of_anexos/tribunal-europeu-dos_1/
- Conselho da Europa (2010). *Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos*. Consultado em <http://www.dge.mec.pt/carta-do-conselho-da-europa-sobre-educacao-para-cidadania-democratica-e-para-os-direitos-humanos>

- Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789). Consultado em: <http://www.ambafrance-br.org/A-Declaracao-dos-Direitos-do-Homem>
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Consultado em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Consultado em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Consultado em: <http://www.gddc.pt/direitoshumanos/textos-internacionais>.
- Sociedade das Nações (1924). *Declaração de Genebra dos Direitos da Criança*. Consultado em <http://www.humanium.org/fr/normes/declaration-de-geneve-1924/>
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica: Carta Ética*. SPCE.
- Tribunal Europeu dos Direitos do Homem (1950) *Convenção Europeia dos Direitos Humanos*. Consultado em: http://www.dgpj.mj.pt/sections/relacoes-internacionais/copy_of_anexos/tribunal-europeu-dos_1/.
- União Europeia. *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*. Consultado em <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0389:0403:pt:PDF>.

Legislação

- Assembleia da República (2005). *Constituição da República Portuguesa*. Consultado em <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Decreto-lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro. *Diário da República n.º 29 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores*.
- Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201, I Série*. *Perfis Gerais de Desempenho Profissional*.
- Decreto-lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 37, I Série*. *Estatuto da Carreira Docente*.
- Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República n.º 92/2014, Série I*. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166 - I Série*. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

ANEXOS

Anexo 1

Ações de formação no âmbito da supervisão

Foco da supervisão	Designação das ações	N.º	Entidade formadora
Contexto escolar	A supervisão pedagógica como instrumento de auto regulação profissional e institucional	2	- CFAE
	Contributo da supervisão pedagógica para o desenvolvimento de uma escola reflexiva	1	- CFAE
	Educação para o desenvolvimento e para a cidadania global – promoção, dinamização e supervisão de atividades em contexto escolar	1	- IES
	Supervisão educativa e democracia participativa	1	- CFSPN
	Práticas de supervisão pedagógica nas escolas	8	- CFAE
	5.º / 6.º / 7.º Ciclos de seminários de aprofundamento em administração , supervisão e organização escolar	3	- IES
Desenvolvimento pessoal do professor e organizacional	Supervisão pedagógica: uma estratégia de desenvolvimento pessoal e organizacional	6	- CFAE
	Supervisão em colaboração: sustentabilidade do desenvolvimento pessoal , profissional e organizacional	2	- CFAE
Prática, atividade, desempenho/ desenvolvimento profissional do professor	A supervisão pedagógica e a prática docente	4	- CFAE
	Supervisão de práticas educativas	3	- IES - CFAE
	A supervisão da prática letiva numa perspetiva de desenvolvimento do professor e do aluno	1	- CFAE
	Supervisão da prática letiva e desenvolvimento profissional	7	- CFAE - IES
	Mudar as práticas pedagógicas através da supervisão	1	- CFAE
	Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional docente	2	- IES - CFAE
	Supervisão pedagógica: uma prática reflexiva no desempenho profissional	1	- CFAE
	Supervisão pedagógica e profissão docente: carreira e desenvolvimento profissional	1	- CFSDPGL
	Desenvolvimento profissional em contextos de supervisão	1	- IES
	Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional de educadores e professores	1	- IES
	Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento profissional docente	4	- CFAE
	Supervisão pedagógica e práticas reflexivas em contexto de desenvolvimento profissional	1	- IES
	Supervisão da prática letiva – Contributo para o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino	2	- CFAE - CFSPN
	Acompanhamento e supervisão do trabalho docente	1	- IES
Desenvolvimento do currículo e	Gestão curricular e supervisão	1	- CFAE
	Supervisão pedagógica e sala de aula	2	- CFAE
	Sala de aula: observar/colaborar. Outra visão para a supervisão	1	- IES

ensino em sala de aula	Supervisão da prática letiva em sala de aula como forma de desenvolvimento profissional e de melhoria do ensino e da aprendizagem	1	- CFAE - IES
	A monitorização e a supervisão na sala de aula – sua articulação para deteção de desvios e disseminação de boas práticas	4	- CFAE
	Sala de aula: observar/colaborar. Outra visão para a supervisão	1	- CFAE
Aprendizagens em várias disciplinas / temas	Avaliar para aprender: a supervisão e a avaliação externa das aprendizagens: - da Matemática do 8.º e 9.º ano do ensino básico - do Português do 8.º e 9.º ano do ensino básico	4	- IAE I.P.
	Práticas de supervisão entre pares em Matemática	1	- CFAE
	Metas Curriculares de História . Um instrumento de supervisão didáctica	1	- IES
	Supervisão colaborativa para a melhoria das práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem da Matemática	1	- CFAE
	Oficina de formação em supervisão pedagógica no âmbito das didáticas específicas (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões)	1	- IES
Aprendizagens com vista ao sucesso escolar/educativo	Supervisão pedagógica: percursos e procedimentos de colaboração, de regulação e de transformação da prática letiva para a promoção do sucesso escolar	1	- CFAE
	A supervisão colaborativa na promoção do sucesso educativo	1	- CFAE
	Supervisão pedagógica, desenvolvimento profissional e melhoria das aprendizagens	1	- CFAE
	A supervisão pedagógica: pedra basilar na aprendizagem colaborativa, reflexiva e reguladora da promoção do sucesso escolar	1	- CFAE
	A supervisão pedagógica entre pares como promotora do sucesso escolar	1	- CFAE - CFSPN
	Práticas de supervisão pedagógica no agrupamento de escolas: contributo para a melhoria das aprendizagens dos alunos	1	- CFAE
	Impedimentos e barreiras à aprendizagem: supervisão e intervenção	1	- CFAE
	Tutoria e supervisão pedagógica	1	- CFAE
Direção de turma	A supervisão pedagógica num Conselho de Turma : o estatuto e o papel do diretor de turma	1	- CFAE
	A supervisão pedagógica num Conselho de turma : o estatuto e o papel do diretor de turma de um Curso Profissional	1	- CFAE
	A supervisão em contexto de Conselho de Turma	3	- CFAE
	Coordenação pedagógica da turma : colaboração, supervisão e articulação	1	- DGAE
Gestão e lideranças	As lideranças intermédias de supervisão pedagógica ao serviço da qualidade da escola e da avaliação do <u>desempenho docente</u>	1	- IES
	Construir lideranças : supervisão pedagógica e aplicação do coaching em contexto escolar	1	- IES
	Lideranças intermédias – Perfis de lideranças, moda-	1	- CFAE

	lidades de supervisão e regulação das práticas		
	Supervisão e liderança na escola	1	- CFSDPGL
	Processos de supervisão pedagógica no âmbito da gestão intermédia das escolas	3	- CFAE
	Coordenação, organização e supervisão: o papel das estruturas intermédias nas escolas	2	- CFAE
	Supervisão pedagógica: estruturas intermédias	1	- CFAE
	Práticas de supervisão pedagógica e de liderança no departamento curricular: o papel e a ação do coordenador de departamento	1	- CFAE
	Curso de práticas de supervisão pedagógica - O papel e as funções das estruturas hierárquicas intermédias	3	- CFAE
	As lideranças intermédias no agrupamento de escolas: coordenação, supervisão e formação no departamento de línguas	1	- CFAE
	Supervisão e desenvolvimento profissional: Papel e funções das estruturas intermédias	1	- CFAE
	O papel das estruturas de coordenação e supervisão na gestão da qualidade em educação	1	- CFAE
	Encontro SLiA - Supervisão, liderança(s) e avaliação: realidades, tendências e desafios na escola de hoje	2	- IES
	Supervisão pedagógica: Imagem, motivação e conflitos no clima relacional da organização escolar!	1	- CFAE
	Supervisão organizacional e liderança	1	- IES
	Práticas de supervisão pedagógica na coordenação de departamento curricular	2	- IES - CFAE
	Práticas de supervisão pedagógica na coordenação de departamento curricular	1	- CFAE
Avaliação do ensino	Avaliação do desempenho docente e supervisão pedagógica	1	- CFAE
	Supervisão pedagógica e avaliação de docentes	1	- IES
	Preparar para mudar e melhorar - A supervisão pedagógica e a avaliação de professores	1	- CFAE
	Supervisão e portfolio na gestão e avaliação do desempenho docente	1	- CFSDPS
	Supervisão e avaliação de desempenho docente	2	- CFAE
	Supervisão pedagógica do trabalho prático: da observação à avaliação	1	- CFAE
	Supervisão pedagógica: avaliação ou partilha pedagógica?	1	- CFSPN
	Supervisão pedagógica no âmbito da avaliação externa	1	- CFAE
	Supervisão e avaliação do desempenho docente: um processo de interação construtiva	1	- CFAE
	Supervisão pedagógica e avaliação	1	- IES
	Supervisão pedagógica na avaliação do desempenho docente	1	- IES
	Supervisão e avaliação do desempenho docente: um processo de interação construtiva	3	- CFAE
	Supervisão e avaliação do (des)empenho docente: “A harmonia do som da orquestra”	1	- CFAE
	Avaliação do desempenho docente e supervisão peda-	3	- CFSPZC

	gógica: o papel do avaliador interno		- CFAE
	Supervisão pedagógica: avaliação ou partilha pedagógica?	1	- CFAE
	Formar, avaliar e incluir: derrubar barreiras à supervisão e à avaliação na escola	1	- CFAE
	Coordenação, supervisão e avaliação dos processos de ensino e seus efeitos	3	- CFAE
	A supervisão pedagógica/ avaliação de desempenho como instrumentos de auto-regulação	1	- CFAE
	Métodos e instrumentos para observação de aulas e supervisão na avaliação de desempenho docente	1	- CFAE
Teorias, modelos, referenciais métodos, estratégias, instrumentos de supervisão	Supervisão pedagógica - práticas e teoria	2	- IES
	Supervisão pedagógica: do conceito à práxis	1	- CFAE
	Supervisão pedagógica: conceitos, modelos e práticas	1	- CFSDPGL
	Teorias e modelos de supervisão	1	- IES
	Modelos e práticas de supervisão	1	- IES
	Mentoria : uma nova dimensão da supervisão	1	- CFAE
	Problematizar diferentes referenciais e instrumentos de supervisão pedagógica	1	- IES
	Supervisão pedagógica: monitorização de processos	1	- CFAE
	Estratégias de supervisão na formação de professores	1	- IES
	Estratégias de supervisão pedagógica	1	- CFCEP
	Supervisão pedagógica – estratégias de regulação dos processos de ensino e aprendizagem	1	- CFAE
Colegialidade	Práticas de supervisão pedagógica colaborativa e observação de pares multidisciplinares	1	- CFAE
	A (co)construção do conhecimento profissional – contributos da superVisão pedagógica	1	- CFAE
	Supervisão colaborativa 'entre pares'	1	- CFAE
	Supervisão/interação entre pares nas escolas	1	- CFAE
	Supervisão das escolas entre pares nas escolas	1	- CFAE
	Supervisão pedagógica entre pares de natureza colaborativa.	2	- CFAE
	A supervisão interpares numa perspetiva orientadora e formativa	1	- (ANPEB)
	Supervisão interpares e observação de aulas	1	- CFAE
	A dimensão colaborativa da supervisão	1	- CFAE
	Supervisão e trabalho colaborativo	4	- CFAE
	Supervisão das práticas docentes como oportunidade de partilha, de reflexão e de formação	1	- CFAE
	Supervisão colaborativa e desenvolvimento profissional - Práticas de supervisão em contexto escolar	1	- CFAE
	Supervisão e colaboração : sustentabilidade do processo de melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional	1	- CFAE
	Supervisão pedagógica: “um galo sozinho não tece o amanhã”	2	- CFAE
Indiferenciados	Supervisão pedagógica	4	- CFAE - IES - ACPLC
	Problematização da supervisão	1	- CFAE

	Articulação e supervisão pedagógica	13	- CFAE
	Supervisão pedagógica: aprendizagem colaborativa, experiencial e reflexiva	2	- IES - CFAE
	Da motivação dos professores, à articulação curricular, à monitorização e à supervisão pedagógica	1	- CFAE

Nota: CFAE - Centro de Formação de Associação de Escolas

IES - Instituições de Ensino Superior.

CFSDPGL - Centro de Formação do Sindicato Democrático dos Professores da Grande Lisboa

CFSPZC - Centro de Formação do Sindicato dos Professores da Zona Centro

CFSDPS - Centro de Formação do Sindicato Democrático dos Professores do Sul

CFSPN - Centro de Formação do Sindicato dos Professores do Norte

ACPLC - Associação Científica de Professores do Litoral Centro

CFCP - Centro de Formação da Casa do Professor

IAE I.P. - Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

DGAE - Direção Geral da Administração Escolar

ANPEB - Centro de Formação 'Leonardo Coimbra'

Anexo 2



Guião de entrevista a professores de Filosofia do ensino secundário

Senhor(a) Professor(a):

Muito obrigada pela sua disponibilidade.

No âmbito da tese de doutoramento que estou a realizar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (área de *Ciências da Educação*, especialidade de *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*) investigo, no quadro do ensino secundário, a lecionação dos valores éticos integrados na rubrica *A dimensão ético-política: análise e compreensão da experiência convivencial*.

Venho solicitar a sua colaboração para concretizar a mencionada investigação, que se traduz nesta entrevista. O seu conteúdo destina-se **exclusivamente ao fim** que referi e **será tratado confidencialmente**.

Realço, igualmente, que não devem sentir-se constrangidos pois não existem respostas certas ou erradas, sendo respeitadas todas as perspetivas.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.
Dulce Marques da Silva

Sexo: Feminino ___ Masculino ___ Tempo de serviço: ___ anos
Escola: Agrupamento ___ Não agrupada ___ Local/Distrito/Concelho onde se situa

Situemo-nos, então, na lecionação dos valores éticos integrados na rubrica do programa de Filosofia

A dimensão ético-política: análise e compreensão da experiência convivencial

1. Que **importância** atribui ao ensino dos valores éticos na formação/educação dos alunos?
Explique as suas razões.
2. Que **objetivos** procura concretizar/atingir com a lecionação dos valores éticos? Ou seja, quais são as suas intenções, como professor/a, ao ensinar a rubrica em causa?
Explique as suas razões.
3. Dentro da temática, que **aspetos/ideias/conceções** costuma destacar?
Explique as suas razões.
4. **Quantas aulas** costuma dedicar à rubrica de que falamos?
5. **Como** costuma ensinar a temática?
Explique, por favor, por onde começa, como desenvolve a temática, e como termina.
6. Sempre **ensinou a temática desse modo** que explicou? Sim ___ Não ___

Explique, por favor.

7. Como chegou a esse método que descreveu para ensinar os valores éticos?

Explique, por favor.

8. Usa esse método para ensinar **todas as outras temáticas** da Filosofia? Sim ___ Não

Explique, por favor.

9. A que documento ou documentos recorre para planificar e lecionar os valores éticos?

Explique, por favor.

10. Para lecionar a temática, faz planificação escrita? Se sim, planifica a temática e todas as aulas?

Explique, por favor.

11. Instituição(ões) onde fez a formação inicial.

Curso de formação inicial:

Como **caracteriza essa formação** no respeitante à preparação para lecionar os valores éticos?

12. Ao longo da carreira frequentou cursos/ações onde os valores éticos tivessem sido tratados. Se sim, onde fez essa formação?

Como caracteriza essa formação no respeitante à preparação para lecionar os valores éticos?

13. Trabalha os valores éticos apenas aquando da leção da rubrica: *A dimensão ético-política: análise e compreensão da experiência convivencial*, ou aborda-a quando trata outras temáticas?

Explique, por favor.

14. Se pudesse mudar alguma coisa no ensino que faz da temática, o que mudaria?

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo 3



Coimbra, 22 de novembro de 2016

Exmo. Senhor Presidente
do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua

Sou professora de Filosofia do ensino secundário e encontro-me a realizar um doutoramento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva.

No âmbito do projeto que estou a desenvolver, intitulado “Educação Axiológica: Formação, Supervisão e Ensino dos Valores Éticos na Disciplina de Filosofia”, interessa-me **conhecer**, no referente aos últimos **três anos**, as propostas de formação contínua que têm chegado a esse Conselho, na **área dos valores éticos** e na **área dos direitos humanos**, nas modalidades de **cursos de formação, oficinas de formação e círculos de estudo**. De modo a determinar a expressão dessas ações no universo da formação contínua, interessa-me também conhecer o **número total de ações** creditadas pelo Conselho, no mesmo período.

As informações que solicito só servirão o fim que explicitarei, sendo que me comprometo em mantê-las confidenciais. Comprometo-me, ainda, a dar conhecimento do meu estudo ao Conselho

Aguardando a resposta de Vossa excelência, agradeço, desde já, a disponibilidade.

Atenciosamente,

(Maria Dulce Ribeiro Marques da Silva)

Anexo 4



Coimbra, de de 2015/16

Exmo. Senhor Diretor
da Escola/Agrupamento de Escolas

.....

Maria Helena Lopes Damião da Silva, professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, orientadora da tese de Doutoramento em Ciências da Educação subordinada ao título *Educação Axiológica: Formação, Supervisão e Ensino dos Valores Éticos na Disciplina de Filosofia*, vem, por este meio, solicitar a devida autorização para que a doutoranda Maria Dulce Ribeiro Marques da Silva realize duas a quatro entrevistas a professores de Filosofia da escola /agrupamento de escolas que V.^a Ex.^a dirige, durante o segundo ou terceiro períodos do corrente ano.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

(Maria Helena Lopes Damião da Silva)