



FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

# «Educação, Valores e Filosofia»

Orientações pedagógicas para o  
ensino dos valores no âmbito da Filosofia

Dissertação de Mestrado em  
*Educação e Sociedade do Conhecimento*

**Maria Dulce Ribeiro Marques da Silva**

Coimbra, 2011





FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

# «Educação, Valores e Filosofia»

Orientações pedagógicas para o ensino  
dos valores no âmbito da Filosofia

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de especialidade em *Educação e Sociedade do Conhecimento*, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob orientação das Professoras Doutoradas Maria Helena Lopes Damião da Silva e Maria Isabel Ferraz Festas

**Maria Dulce Ribeiro Marques da Silva**

**Coimbra, 2011**



**À memória do meu pai que sempre se  
pautou pelo valor da honestidade.**

O grito de libertação dos PinK Floyd, que se ouviu em finais dos anos de 1970 – “*Ei, professores, deixem as crianças em paz*” (...) dá forma ao presságio de Arendt quanto ao afastamento do ensino na aprendizagem.

Maria Helena Damião 2010, p. 90

Parece banal, mas é necessário repeti-lo pois vivemos num momento de dúvidas: a primeira tarefa da escola é ensinar.

Nuno Crato 2010, p. 65

Ensinar é sempre ensinar aquele que não sabe, e quem não investiga, comprova e deplora a ignorância alheia não pode ser professor, por muito que saiba.

Fernando Savater 2006, p. 34



As minhas primeiras palavras de gratidão não podem deixar de ser dirigidas às Professoras Doutoras Maria Helena Damião e Maria Isabel Festas pelo apoio prestado e pelo incentivo. A ambas, o meu profundo reconhecimento pela confiança que depositaram em mim e que foi consubstanciada ao longo do presente trabalho.

À minha família, ao meu marido, e em particular às minhas filhas, Ana Catarina e Helena Sofia que sempre me incentivaram, e à minha mãe que me acolheu na sua casa nos períodos em que me desloquei à faculdade, tendo sempre uma palavra de encorajamento.

Às colegas de mestrado, Cilina Godinho e Paula Cruto, que me incitaram para prosseguir no segundo ano do Mestrado e, muito particularmente, às amigas Adília Oliveira e Lurdes Jorge, cuja presença e as palavras constantes de apoio e confiança incondicional, foram decisivas para a sua consecução. Quero deixar, igualmente, um agradecimento especial às amigas Madalena André e Céu Dias pelas palavras de apreço.

Agradeço, também, a todas as colegas e amigas que de algum modo me apoiaram durante a elaboração deste trabalho.

A todos os professores que contribuíram para o meu enriquecimento e me orientaram no sentido de perspectivar a educação segundo uma nova vertente, ajudando-me a clarificar aspectos que me apareciam nebulosos. Com todos aprendi e, por isso, o meu muito obrigada.



---

<b>Resumo/Abstract</b> .....	11
<b>Introdução</b> .....	13
<b>Capítulo 1: Os valores e a educação ocidental – De Homero à Modernidade</b> .....	19
1.1. A educação na Antiguidade .....	22
1.2. A Educação na Idade Média .....	34
1.3. Os valores da Modernidade e o apogeu da ciência e da razão .....	49
1.4. Rousseau um marco na educação ocidental .....	51
<b>Capítulo 2: Valores e concepções de educação na actualidade</b> .....	57
2.1. Princípios fundamentais do processo educativo:	
Disciplina, ensino, conhecimento.....	64
2.2. Os valores na pós-modernidade .....	75
2.3. A ética na pós-modernidade.....	78
2.4. Consequências das alterações axiológicas na educação.....	81
2.5. Concepções psicopedagógicas na actualidade. ....	85
<b>Capítulo 3: Planificação do estudo documental</b> .....	93
3.1. Objectivos de estudo .....	95
3.2. Instrumentos.....	96
3.3. <i>Corpus</i> .....	99
3.4. Procedimentos .....	100
<b>Capítulo 4: Apresentação dos dados e sua discussão</b> .....	103
4.1. Orientações normativo-legais e programáticas .....	103
4.2. Análise de manuais na sua versão para alunos.....	115
<b>Conclusão</b> .....	155
<b>Bibliografia</b> .....	160



## Resumo

O presente trabalho começa por incidir na discussão da importância que se entende dever ser reconhecida aos valores no quadro do ensino formal, para, de seguida, se abordarem, ainda que sinteticamente, as preocupações pedagógicas nos momentos mais emblemáticos da história da educação ocidental. Isto para debatermos as prioridades axiológicas na actualidade educativa, em particular na Filosofia. Daqui resulta a sistematização de concepções de ensino diferenciadas: umas que defendem a centralidade do conhecimento de tendência universal, do esforço racional e do incentivo à autodisciplina; outras que advogam um “conhecimento” utilitário, o desenvolvimento de competências para a vida concreta e o atendimento a necessidades e interesses particulares dos alunos.

Com base neste enquadramento teórico delineou-se um estudo empírico com o objectivo de identificar, no âmbito da temática dos valores éticos, a presença dessas orientações de ensino em documentos normativo-legais para o Ensino Secundário, no programa oficial de Filosofia e em manuais para o 10.º ano de escolaridade. Em particular, a análise dos manuais, apoiada numa grelha construída para o efeito, permitiu concluir que, em relação à temática em causa, e independentemente das adopções, alguns se revelam híbridos quanto às orientações de ensino veiculadas pelos documentos supracitados, sendo que outros apontam para que o aluno adquira tendencialmente conhecimentos universais. Será pertinente acentuar a existência de alguns que, embora constituindo uma minoria, não seguem estritamente as orientações do programa.

**Palavras-chave:** Conhecimento, Valores, Ensino da Filosofia, Programa curricular, Manuais escolares.

## Abstract

The current work focuses, in a first stage, on the discussion of the importance that should be attributed to the ‘values’ in the framework of formal education, and subsequently touches upon the pedagogical concerns identified in key moments of the Western education history. The ultimate aim underlying this discussion is the debate of axiological priorities in current education, namely relating to Philosophy teaching at high school level. The result of such discussion is a systematization of different teaching conceptions, some of which defend the centrality of knowledge of universal tendency, as well as the rational effort and incentive to self-discipline. Others, on the other hand, advocate for a utilitarian “knowledge” and the development of practical skills aimed at the everyday life, as well as for an increased attention paid to students’ particular needs and interests.

Based on this theoretical framework, an empirical study has been developed in order to identify, in the context of ‘ethic values’, the presence of those teaching orientations in legal documents concerning Philosophy teaching in high school, as well as in the official teaching programme of the subject and in Philosophy manuals for 10<sup>th</sup> grade. The documental analysis, based on a table created specifically for the purpose, has lead us to conclude that in this case study, and regardless of the adopted ones, some of the manuals appear to be rather hybrid in terms of following the official orientations above mentioned, while others tend to suggest that the student must acquire universal knowledge. It is pertinent to highlight that there are still some manuals, albeit a minority, which do not follow strictly the guidelines of the programme.

**Key words:** Knowledge, Values, Philosophy Teaching, *Curriculum*, School books.



# Introdução

---

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade. A estabilidade das normas válidas corresponde a solidez dos fundamentos da educação. Da dissolução e destruição das normas advém a debilidade, a falta de segurança e até a impossibilidade absoluta de qualquer acção educativa.

Werner Jaeger, 2003, p. 4.

Obra primordial da educação consiste em levar o educando a atingir a maturidade e a liberdade ou em educar para a liberdade. Para esta educação deve contribuir em grande parte a autoridade, apesar de paradoxalmente ambos os termos parecerem antagónicos. Educar para a liberdade e em liberdade não exclui, antes torna necessária, a autoridade, indispensável para “fazer crescer” o educando em todas as dimensões, particularmente na liberdade.

J. H. Barros de Oliveira, 1997, p. 89

A Dissertação que apresentamos intitulada *Educação, Valores e Filosofia Orientações pedagógicas para o ensino dos valores no âmbito da Filosofia*, foi elaborada no âmbito do Mestrado em *Ciências da Educação*, na especialidade de *Educação e Sociedade do Conhecimento* da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, tendo a orientação das Professoras Doutoras Maria Helena Lopes Damião da Silva e Maria Isabel Ferraz Festas.

Trata-se de um trabalho que resultou do nosso interesse, como professora de Filosofia, em indagar orientações pedagógicas subjacentes ao ensino da Filosofia no nosso país, com especial destaque na sua ligação à dimensão axiológica.

É sobejamente reiterado que o homem se concretiza através da educação numa ligação indissociável ao valor. Dada a sua natureza inacabada, a educação assume-se como algo não individual mas que, por essência, pertence à comunidade, daí que a mesma participe na vida e no crescimento da sociedade, quer em termos da sua estrutu-

ração exterior, quer no seu “desenvolvimento “espiritual” (Jaeger, 2003, p. 4). Posto isto, “uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade” (Jaeger, 2003, p. 4).

A dimensão axiológica é, assim, inseparável da educação, porquanto, na ausência do valor, não pode haver a consecução do ideal educativo, ou seja, possibilitar o aperfeiçoamento e a formação humana, fazer emergir a dimensão ética no homem. Só o homem tem um comportamento ético e este está na base da sua verdadeira dimensão humana. Educação e valores estão de tal forma associados que não podem ser separados sob pena do homem jamais assumir a sua verdadeira humanidade. Contrariamente aos outros animais, e enquanto ser inacabado e livre, ainda que sujeito a condicionalismos, o homem é dotado de plasticidade, condição fulcral para que a educação surja no sentido de o formar enquanto pessoa, desiderato que não pode ser concretizado à margem do valor. Na realidade “distintamente do animal, cujo comportamento se apresenta biologicamente determinado, o sujeito humano não é um ser “perfeito”, no sentido etimológico do termo, um ser acabado, mas a sua educabilidade apresenta-se como correlativa da sua necessidade de educação” (Formosinho, 2009, p. 170).

É tendo em atenção estes aspectos e o facto de a educação ser indissociável da dimensão axiológica e em particular dos valores éticos, fundamentais para que o homem se torne pessoa, que o nosso estudo empírico se centrará no capítulo sobre os valores, em particular os valores éticos, cuja leccionação é obrigatória no 10º ano de escolaridade no âmbito da disciplina de Filosofia.

Assim, iremos analisar os documentos curriculares dos quais constam as orientações para o ensino secundário, Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005) de 30 de Agosto); Documento orientador da Revisão Curricular (10 de Abril de 2003); Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março; Decreto-Lei nº 272/2007 de 26 de Julho; Decreto – Lei nº 50/2011, e para o ensino dos valores (Programa de Filosofia) para concluirmos se as orientações emanadas da tutela enfatizam a apropriação do saber, valorizam o papel do professor e a função da escola como primordial fonte de aprendizagens ou se, pelo contrario, põem a tónica no aluno e nas aprendizagens individuais construídas segundo princípios subjectivos resultantes dos interesses dos alunos.

Em suma, este trabalho terá como primordial escopo conhecer as perspectivas que ao longo da história ocidental estiveram ligadas à educação, bem como conhecer as

orientações pedagógicas de professores de Filosofia para concluir se, efectivamente, a importância da educação, assume o relevo que, outrora, a Filosofia lhe legou, tal como afirma Sócrates no livro VII da República em conversação com Glaucon: “Imagina a nossa natureza relativamente à educação ou à sua falta, de acordo com a seguinte experiência” (Platão, 1980, p. 317, 514a), para a seguir mostrar, através de um texto simbólico, a condição humana agrilhoadada à ignorância. Se as suas preocupações éticas e políticas estão intrinsecamente ligadas ao plano educativo isso decorre do facto de ele defender que os males da polis são consequência da ignorância, em particular dos governantes, e só a via do esclarecimento poderá salvar o homem e o estado e daí a urgência de educar para o verdadeiro saber, ou seja para o conhecimento.

Será importante salientar que, ao longo do nosso trabalho, empregaremos os termos conhecimento e saber (ou sabedoria) como análogos, sendo que o saber é entendido aqui como verdadeiro saber, por isso conhecimento. Nessa linha, também Aristóteles, na senda de Platão, unia as noções de sabedoria e ciência, definindo esta última “como o conhecimento verdadeiro e certo (...) que deve opor-se às flutuações da experiência imediata e das opiniões” (Châtelet, 1978, p. 123).

No primeiro capítulo iremos abordar nomes importantes da Filosofia cujo propósito visou a educação do homem e o seu consequente enriquecimento ético, pois que a educação foi deste a Grécia clássica uma preocupação de muitos filósofos.

Começaremos por Homero pelo facto de ser um marco inspirador da educação grega, passando pelas controvérsias, gnosiológicas e axiológicas, ocorridas entre filósofos como Sócrates e Platão e os sofistas. Destacamos o papel que Aristóteles teve enquanto filósofo preocupado, igualmente, com a busca do saber universal e com a valorização da capacidade de abstracção na formação do conhecimento.

Embora a Idade Média apresente uma ligação ao domínio da teologia, não podemos esquecer a preocupação de pensadores medievais que laboraram no sentido de conciliarem a fé e a razão, e de encontrarem o caminho para o verdadeiro conhecimento.

Desta maneira e apenas numa breve alusão, citaremos nomes que patenteiam a preocupação acima referida, tal como Santo Agostinho, Boécio, São Tomás de Aquino, e João Duns Escoto, evidenciando as suas preocupações filosóficas e pedagógicas.

Relativamente à Idade Moderna, teremos a preocupação de destacar os princípios que a caracterizam, e que estiveram na base da luta contra a hegemonia da razão perpetrada na pós-modernidade.

Ainda no âmbito do primeiro capítulo, exporemos, com algum detalhe, a perspectiva de Jean Jaques Rousseau, porque entendemos que a sua elevada influência, quer no seu tempo quer ulteriormente, implica, necessariamente, uma alusão às concepções que defende. As suas ideias tiveram um grande acolhimento, tendo como consequência a situação de permissividade defendida no *Émile*, obra que apresenta as crianças como seres imaculados, corrompidos posteriormente pela imposição das normas sociais. Esta posição rejeita, por exemplo, a perspectiva de Locke para quem, contrariamente, as crianças deviam ser educadas no sentido de serem introduzidas, paulatinamente, no mundo da racionalidade, situação desprezada por Rousseau que adopta a afectividade como marca fundante da felicidade humana. Com a convicção de que a criança é um “botão de rosa”, a posição rousseana alvitrou que ao professor competia, apenas, “estrumar a alma infantil”, tendo “a Pedagogia substituído o Saber” (Mónica, 1997, p. 67-68). Somos, pois, *Os filhos de Rousseau* como muito bem afirma Mónica, tal é a influência exercida por este autor no nosso sistema educativo. A 15 de Setembro de 1996 é publicado um artigo no *Público*, “em que se denunciam os exames como instrumentos que apenas serviriam para esmagar as almas infantis” (Mónica, 1997, p. 68), o que patenteia que o nosso sistema educativo se encaminharia na rota do pensamento rousseano.

No segundo capítulo começaremos por delinear uma breve clarificação do termo valor, já que este é um conceito elementar na consecução do processo educativo. Como os valores éticos estão privilegiadamente subjacentes às preocupações da verdadeira educação, sendo igualmente o foco da nossa investigação empírica, faremos uma breve distinção entre ética e moral, embora essa distinção não seja partilhada por todos os filósofos.

Considerámos, também, essencial debruçar-nos sobre aspectos que denominámos como princípios fundamentais do processo educativo e que identificámos como a disciplina o ensino e o conhecimento, na ausência dos quais não nos parece viável a exequibilidade da educação, e o conseqüente encaminhamento para o aperfeiçoamento humano. É deste modo que estes princípios são por nós abordados no capítulo 2.

Seguidamente apresentaremos um apontamento sobre valores e ética na pós-modernidade, assinalando os novos contornos da ética para compreendermos as consequências das alterações axiológicas na educação.

Este capítulo termina com a explanação de aspectos caracterizadores das concepções psicopedagógicas na actualidade uma vez que existem as que privilegiam o conhecimento e preparam os jovens para a capacidade de raciocínio abstracto, sendo que outras centram a sua atenção preferencialmente na criança ou jovem, valorizando a subjectividade e a dimensão opinativa.

Reportando-nos ao nosso estudo empírico, como pretendemos que a nossa investigação incida sobre a análise dos manuais, no sentido de entendermos quais as orientações pedagógicas que eles encerram, ao mesmo tempo que desejamos ter a percepção daquilo que os professores defendem em matéria do ensino dos valores éticos, uma vez que são eles que seleccionam os manuais, seleccionámos os cinco manuais mais adoptados e os cinco menos adoptados pelas escolas portuguesas no 10.º ano de escolaridade, no sentido de verificarmos em que medida os pressupostos subjacentes à elaboração do programa estão plasmados na elaboração dos manuais no que se refere ao domínio dos valores éticos, leccionados no ano de escolaridade supracitado. Portanto, o critério subjacente à nossa escolha prende-se, unicamente, com a preferência dos professores relativamente à adopção dos manuais e à sua rejeição, atendendo àqueles que foram escolhidos por uma minoria.

Assim, o terceiro capítulo da nossa dissertação versa sobre a planificação da investigação, apresentando os objectivos de estudo bem como os instrumentos, o *corpus documental* e os procedimentos.

No quarto capítulo serão apresentados os dados obtidos, bem como a discussão dos mesmos.



## Valores e Educação: De Homero à Modernidade

---

A procura da verdade é um princípio ético que teve diferentes abordagens nas diferentes culturas, mas sem dúvida, foi a filosofia a disciplina que mais espaço lhe dedicou. De facto, apesar da modernidade se ocupar da verdade como uma questão central e radical, esta temática está presente desde o próprio nascimento da filosofia. O que podemos denominar como critérios de verdade foram, e são, uma das questões prioritárias e constantes no desenvolvimento histórico da filosofia. **E a verdade é necessária para a vida, para a convivência e para a educação.** Ora, em relação a esta última, comprovamos que, quer no decurso de determinadas etapas históricas quer na actualidade, a educação foi e é utilizada em demasiadas ocasiões para manipular e falsear a história e determinadas verdades científicas. (...) **Se, por um lado, isto é verdade, também não é menos correcto dizer que a verdadeira natureza da educação carrega consigo a procura da verdade.**

Xesús R. Jares, 2006, p. 161.

Neste capítulo pretendemos mostrar como a educação ocidental foi perspectivada e configurada ao longo do tempo, essencialmente no que diz respeito ao contributo de alguns pensadores/ filósofos, sendo que, para a consecução do nosso objectivo começaremos por abordar a educação em Homero, enfatizando alguns nomes importantes da Grécia Clássica e da Idade Média, tal como explanaremos os pressupostos da Modernidade, dando particular relevo a Rousseau pela importância e a influência que teve no âmbito da pedagogia.

Assim, iniciaremos o presente capítulo com Homero, pois que nos aparece como figura emblemática da educação grega, para a seguir enfatizarmos as contendas educativas operadas entre filósofos, como Platão e Sócrates, e os sofistas, pela importância que assumiram na Grécia clássica. Aristóteles, sendo um nome importante da cultura grega, embora se tenha situado de forma oposta ao seu mestre Platão, mereceu igualmente a nossa atenção, pelo que focaremos alguns aspectos das suas preocupações quanto à procura do conhecimento.

Quanto à Idade Média evidenciaremos as perspectivas de pensadores marcantes deste período, tal como Santo Agostinho, Boécio, São Tomás de Aquino e João Duns Escoto. Temos a noção de que muitos outros poderiam fazer parte da nossa lista, mas as limitações temporais com que nos confrontamos não permitem uma investigação concludente a uma abordagem mais detalhada.

Será nosso propósito caracterizar os aspectos fundamentais da Idade Moderna, para mostrarmos como a apologia da razão e da ciência foi o baluarte desta época.

Finalizamos o nosso capítulo com Rousseau, tentando mostrar, tal como já referenciamos na introdução que, efectivamente, as repercussões das suas perspectivas tiveram um impacto grandioso e, quanto a nós, nefasto na educação ocidental.

Obviamente que não faremos um estudo tão exaustivo quanto desejaríamos, mas pensamos que os nomes que seleccionámos nos permitirão fazer uma análise de aspectos que consideramos cruciais: que a Filosofia e o conhecimento mantiveram uma ligação estrita com a educação, sendo que esta não pode realizar-se à margem da dimensão axiológica, assumindo particular relevância o domínio dos valores éticos.

Sabemos que o homem é considerado um ser inacabado, que configura a sua humanidade no seio da cultura em contacto com os outros. Ora, só através da educação o homem desenvolve as suas potencialidades e consegue ascender da animalidade à humanidade, tal como Kant afirmava, e só essa transição permite o seu desenvolvimento, “atingindo a autonomia crítica e moral” (Oliveira, 1997, p. 117).

Assim, podemos afirmar que, pelo facto da humanidade do homem não ser um dado adquirido à nascença, sendo sobretudo projecto é ao longo da sua existência que ela se constrói (Formosinho, 2009, p. 170), que a educação lhe é conatural, podendo o homem ser definido como um ser educando e educável (Oliveira, 1997, p. 13).

Não obstante a sua incompletude, o homem, como ser dotado de livre arbítrio, tem hipótese de escolher, nessa medida criou normas e fundamentos morais, regras orientadoras para a convivência humana, sendo as suas escolhas orientadas por valores.

Arnold Gehlen afirmava que el hombre es un animal incompleto, en el sentido de que está desprovido de un instinto que le ayude a resolver los problemas con lo que se encuentra ; de ahí la importancia, por un lado, del auxilio que le presta la sociedad, y por outro, de su capacidad racional. En este mismo sentido, Martin Heidegger aseguraba que la esencia del hombre es ser un proyecto para sí mismo; o en otras palabras: el hombre tiene su ser como una posibilidad propia: su vida no está determinada - acabada- , pues sus decisions la configuran en un sentido u outro. De forma semejante a los dos autores precedentes, Aristóteles decía que el

hombre es el único ser que, en estricto sentido, puede poseer, pues su naturaleza está inacabada: está en potencia (Ibáñez-Martín 2009, p. 26).

Nessa tarefa de formação da humanidade da pessoa, quer a um nível individual quer social, tal como já afirmámos, assume um papel primordial a educação cujas definições apontam invariavelmente no sentido do seu melhoramento, do seu desenvolvimento, da sua modificação rumo à perfectibilidade. Trata-se de objectivos vocacionados para o bem, que acentuam a realidade ôntica e cuja consecução não se pode realizar num vazio axiológico, logo aparecendo os valores como fundamento da educação, seja esta entendida como processo ou como finalidade (Gervilla, 1988, 164 e 83).

Efectivamente, o desiderato da formação da humanidade da pessoa só será possível numa ligação a essa dimensão estritamente dependente da educação (Formosinho, 2009, p. 173 e 174). Só a educação propicia a passagem do indivíduo a pessoa, passagem que só poderá concretizar-se numa referência ao valor, àquilo que enriquece a sua realidade ontológica, tornando-o melhor.

Nesta lógica, o conteúdo da educação só poderá considerar-se educativo se se afirmar como conducente a algo de desejável e não a algo de indesejável como aquilo que propicia a prática de um roubo ou um assassinato.

Quanto à forma de educar devemos realçar que não podemos desempenhar essa tarefa nos meandros da manipulação do endoutrinamento ou da violência, devendo a moral validar os procedimentos educativos para que alcancem realmente esse estatuto.

Este caminho educativo permite a assumpção da autêntica vida humana, da vida ética que, segundo Aristóteles, é guiada pelas virtudes que levam a pessoa à felicidade. Ora, alcançar este patamar vivencial constitui uma tarefa de aprendizagem e conversão espinhosa, na medida em que implica a superação das deficiências instintivas inscritas na natureza humana (Ibáñez-Martín 2009, p. 26 e 27).

Ainda que esta ideia seja, no presente muito polémica, o que importa acentuar é que a educação constitui um bem e uma necessidade dado que toda a pessoa, no pleno uso das suas capacidades, se vê compelida a desenvolver a “sua potencialidade mental e capacidade intelectual” com vista à sua integração no meio humano e à superação das suas limitações naturais (Ibáñez-Martín, 2009, p. 27 e 28).

## 1.1. A Educação na Antiguidade

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 cit. in A. Reis Monteiro, 2005, p. 7.

Neste ponto temos o intuito de evidenciar, ainda que modestamente, alguns momentos que marcaram o percurso da educação ocidental e alguns pontos fundamentais que a patenteiam, bem como os valores que lhe subjazem.

### A educação em Homero

A educação está intimamente ligada à cultura e à civilização ocidental, desenvolve-se com ela e sofre as suas vicissitudes. Iniciando-se de forma sistemática com os gregos tem, então, a sua origem em Homero, nos poemas que constituem a Odisseia (Gomes, 1982, p. 15) e que, como agora se diria, constituem verdadeiros documentos curriculares do sistema de educação heleno-arcaico, reflectindo a cultura da Idade Média Grega, num período entre o século X e o século VIII a.C., marcado pela bárbara invasão dórica, que os rejeita (Galino, 1981, p. 119).

Embora prevaleça a questão da verdadeira autoria desta obra, tal como já os antigos suspeitavam (Bonnard, 1980, p. 55), não cabe neste trabalho incidirmos sobre essa polémica, até porque em nada ela altera o facto de se tratar de um importante legado pedagógico.

Em conjunto com a Ilíada, a Odisseia permite conhecer a comunidade “cortesano-aristocrática” que constitui o mundo grego nos seus primórdios, em que a educação era apanágio das classes nobres. A vida de ócio que caracteriza os jovens dessas classes, livres de trabalhos servis, permitia-lhes receber uma refinada formação que os preparava para a guerra (Galino, 1981, p. 117).

A Ilíada narra o cerco de Tróia, em que são protagonistas o povo Aqueu, impedido pelos Dórios de efectuar o seu processo de emigração em direcção à Ásia Menor, episódio que se desenvolve num ambiente cavaleiresco, reflectindo uma monarquia e

sociedade análogas à Idade Média europeia (Galino, 1981, p. 119). Com a *Ilíada* o educando aprende a conhecer a sua própria história, o seu código religioso e moral, sendo o seu guia em contexto bélico (Giles, 1983, p. 64). Por seu lado, a *Odisseia*, em que Ulisses é o herói, relata uma epopeia que ilustra uma das mais importantes conquistas realizadas pelo povo grego: a conquista do mar, feita “à força de audácia, de paciência e de inteligência” (Bonnard, 1980, p. 55).

Dado que a importância da educação homérica foi conservada em muitos dos seus aspectos durante longos séculos, cumpre-nos pormenorizar os pontos do conteúdo que a definem. Segundo Gomes (1982, p. 23-24), distinguem-se nela dois aspectos:

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 cavaleirescos, 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.

Para a consecução da educação técnica, que visava o triunfo nas lutas, deveria dotar-se precocemente o aprendiz de capacidade física e de agilidade, sendo que para tanto se recorria a desportos atléticos, jogos, lutas e exercícios de ginástica, o lançamento do disco, os torneios, o lançamento do arco, entre outros. Para além disso, o futuro cavaleiro seria formado através da poesia popular, da dança e da música, com recurso ao canto e ao manejo de instrumentos, com destaque para a lira (Galino, 1981, p.122).

Ainda que estes objectivos visassem obter homens fortes em termos de compleição física e providos de delicadeza e cortesia, consubstanciadas em boas maneiras, a formação ética não deveria ser descuidada, porquanto a nobreza era entendida sobretudo ao nível do espírito. E é neste plano que devemos realçar dois aspectos fundamentais: o temor aos deuses e o respeito pelos outros (Galino, 1981, p.122). Trata-se de uma ética nitidamente subjacente à educação homérica que sobreviverá na época clássica, embora conjugada com outros elementos.

A importância de Homero como educador da Grécia foi marcada pelo facto de os seus textos terem sido tomados por referência, menos pelo valor literário que se lhe atribuíu e mais pelo seu conteúdo como manual de ética. No dizer de Gomes (1982, p. 25), “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”.

Estamos perante uma pedagogia intimamente ligada à realização de um ideal de perfeição humana – a “vigorosa saúde do corpo e nobreza de alma” – a que só pode ascender o nobre (Galino, 1981, p. 117), que a exemplo dos deuses e heróis, paradigmas de acção a imitar, deve aspirar a sobressair, a ser superior, a deslumbrar, a ver universalmente a sua honra reconhecida, sendo assim digno de estima.

Como a sociedade aristocrática, na época, não vislumbrava 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, 1981, 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, da defesa de valores que o tornarão imortal como os deuses. A morte, nestas circunstâncias, aparece como a possibilidade do mais elevado feito de heroísmo, convertendo-se a *areté*, “palavra intraduzível mas que é costume traduzir por excelência” (Gomes, 1982, p. 27), no fim que o homem deve alcançar no seu processo de aperfeiçoamento. Temos aqui presente um ideal de educação para a heroicidade que implica a defesa de valores, ainda que isso origine o sacrifício da própria vida, sendo a “morte desejada e valorizada quando nela se consuma o destino do herói”. Este conceito de *areté* aristocrática aparece relacionado com o corpo, realçando a força a saúde e vigor, e com o espírito, entendida como capacidade e sagacidade, prudência e astúcia (Galino, 1981, p. 119).

Em suma, na sua obra, Homero espelha a vida da época onde a educação se alicerça na força que os heróis das epopeias transmitem, na realização do ideal das vidas de super homens, que triunfaram nas suas lutas pelo facto de encarnarem a mais autêntica *areté* (Galino, 1981, p. 121).

### **As preocupações educativas no período antropológico da Filosofia Grega**

“Dos meados do século V a.C. até aos finais do século IV a.C, Atenas é 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, 83) nas disputas políticas.

Mas para que essa participação fosse possível era preciso que se adquirissem os instrumentos educativos indispensáveis, que os sofistas se propuseram oferecer, legitimado o seu papel, intervindo na preparação dos futuros dirigentes, dos que se propunham combater pela supremacia nas disputas políticas (Pinto 2000, p. 78).

Neste contexto surgiram os sofistas, os educadores daqueles que têm pretensões a ocupar lugares políticos. Na verdade, *sofista* significava inicialmente sábio, “empregava-se para indicar os Sete Sábios, Pitágoras e quantos se assinalaram por qualquer actividade teórica ou prática”. Porém, no período a que nos reportamos o “termo assume um significado específico: sofistas eram aqueles que faziam profissão da sabedoria e a ensinavam mediante remuneração”, de modo que o intento do ensino sofístico não era teórico, mas da *aretê* prático (Abbagnano, 1981, p. 83). Nesta medida, o seu sucesso fixou-se devido ao facto de os sofistas ensinarem “artes que eram armas decisivas para todos aqueles que queriam ter acesso a uma educação que os habilitasse a vencer na vida” Os jovens oriundos das famílias abastadas estavam desejosos de aprender, mas o que os movia era o propósito de alcançar os seus fins e o saber era valorizado fundamentalmente nessa perspectiva” (Pinto 2000, p. 61).

A vertente da pedagogia dos sofistas era acentuadamente pragmática, ligada às conveniências da conjuntura social, muito dissociada, em termos gnosiológicos, da preocupação com a Verdade, defendendo o que hoje podemos designar por perspectivas relativistas e subjectivistas. 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), uma vez que, se não há verdade, tudo é defensável e ensinável, situando-se, assim, as preocupações pedagógicas à margem da ciência, na aquisição de técnicas da linguagem relativas à eloquência persuasiva, daí o recurso à retórica e à oratória.

O conhecimento reduz-se, então, a um conjunto de opiniões sujeitas às oscilações dos interesses pessoais e às conveniências das circunstâncias, sendo o mais importante do magistério sofista o uso da palavra que permite proferir discursos que convencem, tão diversos quanto os auditórios e todos igualmente aceitáveis e verdadeiros (Pinto 2000, p. 80-82 e 111), sendo que só o mais persuasivo se imporá.

### **A Educação Socrática e Platônica e a defesa do universal**

Se podemos encontrar diferenças entre as propostas educativas de Sócrates e de Platão, não cabe aqui inventariá-las, mas apenas apontar aquilo em que se aproximam: pautarem-se pela defesa do verdadeiro saber e pela apologia da dimensão racional como fonte do conhecimento em detrimento da experiência sensível que apenas proporciona opiniões vãs e saberes subjectivos sujeitos às flutuações das circunstâncias.

Sócrates, que dedicou a sua vida em prol da verdade e do conhecimento, numa luta feroz contra os sofistas visou a libertação do homem da doxa, das opiniões infundadas, do pseudo-saber, em suma, da ignorância. Contra eles a sua luta visou integrar as certezas no domínio do conhecimento, ensinar a pensar e defender a razão como fundamento de todo o saber, e, como tal, instituí-la em princípio organizador da actividade humana (Gomes, 1982, p. 74), uma vez que só ela pode propiciar o verdadeiro conhecimento, nomeadamente dos conceitos morais, orientador das acções humanas no sentido da recta conduta.

Nesta medida, podemos encarar Sócrates como o primeiro grande vulto intelectual a bater-se pela fundamentação da educação na “objectividade e absoluteidade” dos valores éticos (Hessen, 1944, p. 22). A máxima *Só sei que nada sei*, frase emblemática de Sócrates, ilustra o ponto de partida para o conhecimento, em particular da virtude, “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).

Pelo referido se infere que o primeiro passo da educação socrática que permite chegar ao verdadeiro conhecimento é alertar o homem para a importância da autocrítica e do autodomínio na preparação do espírito para ascender à definição racional e universal dos conceitos.

De notar que o “universal” não se refere a algo de sensível, sensíveis são as particularidades, por exemplo, cada acção justa, cada homem, etc. A definição de “justiça”, ou de “homem” (...) é manifestada por essa actividade, diferente dos sentidos, que é o pensamento” (Severino, 1986, p. 77). Estamos perante uma pedagogia que se afirma no percurso que se eleva de uma consciência particular a uma consciência universal, devendo, para tanto, cada homem despojar-se das suas peculiaridades para se centrar no comum. Desta maneira, o conhecimento constitui-se em saber, transcendendo o domínio individual para se tornar universal.

Sócrates começa por fazer uma crítica demolidora às “verdades” instituídas, considerando que o primeiro passo para o conhecimento racional da verdade e a edificação da ciência passa por um processo catártico, de purificação, em que é necessário demolir o falso conhecimento e assumir a própria ignorância. Ao assumir-se a ignorância, Sócrates parte de uma verdade pobre com a disposição de a tornar rica, numa “procura do verdadeiro saber que se reconhece não possuir” (Severino, 1986, p. 74). Assim, reconhecer a ignorância não é negar a possibilidade de saber, já que a confiança na razão para gerar ciência requer a libertação de todo o tipo de opiniões que obliteram o esforço racional na busca da verdade. Podemos concluir que o primeiro passo da educação socrática vai no sentido de alertar o homem para a importância da autocrítica e autodomínio, atitudes fundamentais na luta racional pelo conhecimento. Só por esta via o espírito estará preparado para ascender à definição racional e universal dos conceitos, objectivo final de toda a educação socrática e base de todo o verdadeiro conhecimento. Ora, o saber é, para Sócrates, verdade e certeza e, portanto, universalidade e objectividade, posição que não se coaduna com o relativismo e subjectivismo dos sofistas (Gomes, 1982, p. 76).

Na mesma linha se situou Platão discípulo de Sócrates. Todavia enveredou pela via da Metafísica, sendo o núcleo central da sua Filosofia a Teoria das Ideias, que não foi mais do que uma teoria dos valores, “as Ideias de Platão foram essencialmente ideias de valores”, posição confirmada pelo facto de, no topo máximo do seu mundo superior se situar a Ideia de Bem (Hessen, 1944, p. 23).

Não obstante o seu mestre ter já filosofado sobre questões pedagógicas, este filósofo “pode ser considerado o primeiro autor a formular uma Filosofia da Educação” (Oliveira, 1997, p. 98). Platão defende que o homem deve ser educado no sentido do desprendimento da *doxa*, do sensível, que apenas proporciona aparências e não possui

qualquer objectividade. Na linha socrática, recusa a verdade aparente e provável, defendendo que só o universal poderá estar na base da ciência, e que o encaminhamento para a verdade implica um processo de abstracção racional e uma ruptura com a subjectividade das opiniões.

Assim, a educação apresenta-se como via para a salvação do homem e da sociedade. Em particular, a educação superior só se atinge pela Filosofia, por um esforço racional que permite um desprendimento das opiniões e, portanto, da ignorância. De realçar que é este pressuposto metafísico da realidade (a Teoria das Ideias) que permite ao homem adquirir o verdadeiro conhecimento racional e ser encaminhado para o conhecimento de ideias absolutas como a Justiça e o Bem para que, em consonância, actue de acordo com elas. Será de salientar que Justiça e Bem estão escritos com letra maiúscula uma vez que se referem, segundo Platão, à verdadeira essência destes valores, própria do Mundo Inteligível e só acessível por via racional.

Se o intuito é que o homem se desprenda dos dados dos sentidos, que apenas facultam falsos saberes, então há que educá-lo na busca racional e ascética do saber, através de disciplina mental e do pensamento abstracto, nas palavras de Platão (1980, p. 119, 394 d): “por onde a razão, como uma brisa nos levar, é por aí que devemos ir”.

Para concretizar tal propósito, a tónica metodológica foi posta no diálogo facilitador da reflexão e no percurso dialéctico simbolicamente ilustrado no Livro VII da República, livro dedicado expressamente à educação. Pela saída do prisioneiro da caverna e a subida gradual até ao Sol, a alma dialoga consigo mesma e, por via puramente racional, atinge o verdadeiro conhecimento, apresentado como o singular ensejo para a liberdade da natureza humana, metaforicamente acorrentada em consequência da ausência de esclarecimento.

Este filósofo estabelece uma analogia entre a alma e a cidade, considerando que, como esta, a alma tem três faculdades:

a razão, o coração, os apetites (na cidade corresponde, respectivamente ao filósofo-rei, aos guardiões e aos artesãos. 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, subordinando-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.

Oliveira, 1997, p. 99

Saliente-se que, em Platão a educação filosófica é vocacionada para a formação dos políticos, aqueles que devem governar com base no conhecimento das essências, em particular da essência do Bem. Segundo a sua perspectiva a educação dirige-se essencialmente aos guardiões ou defensores da cidade e sobretudo aos governantes, daí o seu projecto do filósofo-rei, sendo a educação dos futuros governantes, essencialmente, de índole racional, recaindo no percurso dialéctico e na Filosofia assim como na contemplação (Oliveira, 1997, p. 100). No seu projecto político será o filósofo a deter o poder, sendo um homem prático, lúcido, capaz de analisar uma situação, um estrategista especializado que alcançará uma acção social solidamente preparada. Ele é um técnico da governação, “mas é filósofo dada a sua preocupação obstinada pelo universal” (Jeannière, 1996, p. 120).

A finalidade será proporcionar aos homens uma vida feliz e justa, estando essa tarefa intimamente ligada à pedagogia, já que é pela educação que se alcança uma vida superior. Em suma, pretende-se formar os futuros governantes, os esclarecidos, fundamentais para a formação da cidade ideal (Callipolis) erigida segundo a Perfeição e a Justiça ideais (Platão, 1980), e levar o homem 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).

### **Aristóteles e a valorização do universal no mundo terreno**

Aristóteles nasceu na Macedónia, a pátria de Alexandre, o Grande, de quem foi preceptor entre 343/342 a.C. Aos dezasseis anos entrou na Academia de Platão, tendo saído apenas quando este, por quem nutriu grande amizade, morreu. Esta vivência e o breve tempo de preceptor, levou-o a fundar em Atenas, em 335 a.C., a sua própria escola, o *Liceu*, por se situar nas proximidades do templo de Apolo Likeios.

Se se afastou de muitos pontos que considerou débeis na Filosofia platónica “não o fez sem dó nem piedade” mas porque, entre a amizade ao mestre e a verdade, se sentiu compelido a optar pela segunda (Galino, 1981, p. 201).

Efectivamente, no Liceu, que se “instalou em várias casas, construídas num grande parque plantado de belas árvores” (Bonnard, 1980, p. 565), constitui-se um “centro de investigação” onde a preparação para a vida filosófica é consubstanciada em diversas disciplinas, tais como matemática, lógica, biologia, física, astronomia (Delruelle, 2009,

p. 69). Pelo facto de assumir, primordialmente, a vertente científica, tornou-se, com base nela, um centro pedagógico de referência (Gomes, 1982, p. 120), podendo considerar-se precursor das universidades medievais (Galino, 1981, p. 202).

Na escola, certamente um local propício aos passeios que Aristóteles dava enquanto ensinava os seus alunos, o ensino era dividido em duas partes, sendo que da parte da manhã as aulas assumiam uma vertente “esotérica”, destinando-se aos discípulos mais adiantados, em que se discutiam as questões da lógica e da metafísica. As aulas da tarde assumiam o carácter de conferências ou cursos exotéricos (comuns, triviais) vocacionadas para um público mais geral, que incidiam sobre os assuntos que mais o interessavam, tais como temas de retórica, de literatura ou de política, seguidos de discussão. Embora as aulas ministradas no Liceu implicassem a distinção discriminada, isso resultava apenas da dificuldade dos assuntos tratados, não havendo qualquer “doutrina secreta” ou tendência mística a marcar o ensino reservado aos “discípulos mais íntimos” (Bonnard, 1980, p. 565).

Pelo facto de Aristóteles expor as suas ideias aos discípulos enquanto passeava, ficaram conhecidos como os “peripatéticos” (*peripatètikoi*), palavra que significa “local de passeio” (Cresson, 1981, p. 12).

Se Platão estava fundamentalmente interessado na preparação ascética dos futuros governantes, que os afastaria do mundo da opinião, Aristóteles considera 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 um espaço em que reina a “contingência e a indeterminação”, pelo que necessita de um “contexto moral coerente e flexível”.

Para além desta divergência, Aristóteles defendia 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 tanto (Delruelle, 2009, p.70). Por outro lado, em oposição ao idealismo platónico, este filósofo defendia a compreensão do mundo através da sua realidade concreta.

Podemos dizer que esta dissensão é bem visível no quadro de Rafael *A Escola de Atenas*, em que Platão aponta para o céu, sugerindo a importância fulcral do mundo superior (Mundo das Ideias) enquanto Aristóteles aponta para a terra, insinuando a importância do mundo das coisas concretas. Sem cairmos no simplismo desta caricatu-

ra, Aristóteles, tal como o seu mestre, tem 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. Mais: 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, p.71), declarando que não se podem reconhecer nos objectos particulares meras cópias ou imitações da realidade em si, tal como Platão defendera. Vemos que Aristóteles segue o seu mestre ao defender que é a razão que deve procurar o necessário e o inteligível, mas afasta-se dele na medida em que é neste mundo, e não “através da ficção de um segundo mundo distinto do mundo sensível” que os podemos encontrar (Delruelle, 2009, p. 71).

Em suma, 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, sendo que é na realidade assim captada que se consegue alcançar a essência das coisas. “A essência de uma coisa é a sua invariância, o que ela é naturalmente” “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, este filósofo valoriza o verdadeiro conhecimento e reconhece que o objecto da ciência é o geral e não o particular, sendo que o geral existe nas próprias coisas. Convidá-nos, pois, a um afastamento da Teoria das Ideias e 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 múltiplos dados que a experiência nos apresenta? Diferentemente de Platão, que considerava a essência de uma coisa num mundo suprassensível, Aristóteles 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 extrair através de um processo de abstracção que separa o que é essencial do

que é acidental. 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 acidentais (aquelas que não são necessárias para que uma coisa seja o que é).

Aristóteles 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), sendo a ciência o conhecimento do universal.

Cumpramos reforçar a convicção de que, não obstante as divergências entre Aristóteles e Platão, o gênio de Aristóteles está indubitavelmente ligado ao seu mestre pela defesa do ideal da sabedoria e da ciência, sendo esta 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 relativamente à ciência, Aristóteles valoriza o papel da razão na busca do universal, no campo da ética, que não pode estar dissociada de uma verdadeira formação pedagógica e filosófica, anota 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, sendo que mais uma vez partilha da posição do seu mestre em relação ao valor desta. Contudo, diferentemente de Platão, não reconhece apenas no filósofo a capacidade de a atingir, assim como no âmbito da política não são apenas os que se dedicam à Filosofia que conseguem entender o que é justo. Na *Ética a Nicómaco*, 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).

Para concluir esta pequena abordagem de alguns pensadores importantes da Idade Antiga podemos sublinhar que, desde Homero, os princípios educativos se encontram intimamente ligados a valores considerados superiores, valores éticos. Em Homero são os heróis que aparecem como modelo paradigmático das acções, devendo o homem

seguir-los no sentido da concretização dos seus ideais, sendo a nobreza entendida essencialmente no âmbito da educação 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 acção seja efectivamente ética, norteada pelo conhecimento das verdadeiras essências, já que está subjacente o pressuposto de que a ignorância é a fonte de todos os males.

Temos como excepção os sofistas que, embora se tenham preocupado com a educação do homem, foram tutelares de uma perspectiva completamente divergente da que os filósofos defenderam, devido ao facto de terem também uma visão gnosiológica que apontava para a defesa do subjectivismo e relativismo que culmina no relativismo axiológico em que são negadas as noções universais de quaisquer valores. Não obstante a sua oposição àquilo que os filósofos consideravam como a verdadeira educação, devemos realçar que, com as suas teorias iniciaram a polémica e o debate sobre as questões que referimos, tendo sido os primeiros a levantar a questão da relatividade do conhecimento, o que determinou a investigação filosófica ulterior.

Estas posições relativamente à existência de uma pluralidade de verdades são, presentemente, defendidas pelos construtivistas: não há uma verdade, há tantas verdades quantas as que resultarem do trabalho individual. O que faz a “verdade” é a coerência do saber construído pessoalmente e a capacidade para se conseguir persuadir o outro de que, a nossa verdade é a mais credível e, por isso, a mais aceitável, passando a verdade a assumir um estatuto de verosimilhança.

Reportando-nos à Filosofia Aristotélica, constatamos que nela está patente a valorização da ciência e do papel da razão na formação do verdadeiro conhecimento, bem como na formação ética do homem, tal como nos filósofos anteriormente citados, embora aponte aspectos divergentes relativamente ao seu mestre, Platão.

## 1.2. A Educação na Idade Média

A Idade média define-se – como escreveu Hegel – numa dualidade (bárbaros/ romanos) de povos, de línguas e de culturas. A partir do século IV, os bárbaros, triunfantes povos jovens e analfabetos, instalaram-se no espaço (geográfico e cultural) que fora ocupado pelo império romano no Ocidente, deparando-se com a cultura romana, certamente muito mais refinada, diante da qual podiam adoptar diferentes atitudes, desde o desprezo e o esquecimento até à imitação e assimilação da língua, da tradição e da religião dos romanos. Pedagogicamente o que se chamou escolástica foi, em boa medida, o projecto bárbaro de aprendizagem do saber antigo.

Luiz Jean Lauand, 1998, p. 121.

Devemos começar por evidenciar que, inicialmente, a Idade Média se apresenta como um projecto educacional pouco ambicioso caracterizado, no princípio, por uma aprendizagem acrítica dos rudimentos de uma nova língua e de uma nova maneira de ser e de pensar (Lauand, 1998, p. 4-122).

Se essa experiência de “aprender de aprendiz” não implicou qualquer contribuição significativa no que se refere às disciplinas estudadas na época, permitiu, daí a sua importância, 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).

Dado o contexto sociocultural da Primeira Idade Média, o pensamento teológico e filosófico, desta época, produziu os livros das Sentenças, que consistiam em simples compilações de frases de padres e escritores antigos, mas que se afiguraram como fundamentais uma vez que “salvaram o substancial da herança da civilização greco-latina”. A partir do século XII, “essas compilações foram dando lugar a interpretações globais em sínteses pessoais: as Sumas” (Lauand, 1998, p. 122). Note-se, no entanto, que as antologias de sentenças do início da Idade Média se revestem de importância na medida em que encerram “ideais, vivências e até mesmo preconceitos da época”, mesclados de lições de vida e sabedoria, perpassada de valores intemporais (Lauand, 1998, p. 123).

Não podemos esquecer que a educação e a cultura na Idade Média estão centradas na religião. Assim, enquanto “o universo intelectual da cidade e da filosofia gregas era 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). A ideia de um sujeito autónomo, autor da sua própria vida ética e política, é alheia à religião cristã, pelo que esta religião se dota de uma disciplina específica para o tratamento das questões que lhe são inerentes, aquelas que os textos sagrados suscitam, os dogmas e a tradição, assumindo a teologia a maior importância neste período. Se podemos salientar que 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 e tratadas é manifestamente diferente (Delruelle, 2009, p. 105). Podemos encontrar uma apropriação da Filosofia pela religião cristã, levada a cabo pelos Pais da Igreja (Patrística), empenhados “em dotar a mensagem cristã de uma coerência doutrinal, integrando nela o que, na tradição filosófica grega era compatível com os dogmas das Escrituras”, situação que dará origem à convicção de que a Filosofia se tornará “serva” da religião, segundo a expressão da Idade Média. Mas em que medida podemos afirmar, como referimos anteriormente, a heteronomia no âmbito dos valores da religião cristã? Efectivamente “o cristão que vive a sua fé com sinceridade e coerência aceita, por princípio, submeter-se a um Outro” (Delruelle, 2009, p. 106), ou seja, a Deus.

Passaremos agora a citar alguns nomes importantes que contribuíram para o projecto pedagógico que abarcou a Idade Média, salientando os aspectos que considerámos marcantes para a nossa, ainda que breve, caracterização do período em causa, no âmbito das preocupações de que se reveste esta investigação.

### **Santo Agostinho: o carácter pedagógico do Sermão e a procura da Verdade**

Se nos reportarmos à patrística, situada na Primeira Idade Média, não podemos deixar de exaltar a importância de Santo Agostinho (século IV) cujos sermões se revestiram de particular valor pedagógico. Podemos evidenciar como características da educação e cultura medievais, o sermão, entendido como momento pedagógico de grande importância em Santo Agostinho, sendo este encarado como um marco de referência no plano das implicações teóricas e práticas, consubstanciando o essencial do que será a escola durante toda a Alta Idade Média (Monteiro, 2005, p. 38).

Santo Agostinho, tendo como interesse primordial a dimensão pastoral e não retórica, dirigia-se ao homem comum, apoiando-se, como acontecia com todo o educador medieval, na memória dos seus ouvintes. Ao contrário do que tem acontecido nos

últimos anos, em que se tem menosprezado a memória, todos os grandes medievais a valorizavam e reconheciam como um “ tesouro por excelência”, “um precioso dom de Deus.” A memória (...) era vista como a base de todo o relacionamento humano com a realidade” (Lauand, 1998, p. 9). Uma vez que a época carecia de recursos de escrita a memória era assumida como o instrumento privilegiado de quem aprendia, sendo que muitos sabiam de cor os sermões do bispo de Hipona (Lauand, 1998, p. 10), certamente matizados de princípios morais e valores subjacentes ao projecto educativo que encerravam.

Os sermões de Agostinho assumiam fins pedagógicos e catequéticos, partindo da Bíblia, no momento das liturgias, teciam considerações sobre a conduta moral e a vida interior dos fiéis, durante a semana que se aproximava, no trabalho e na vida familiar, por exemplo. Agostinho parte do exemplo de famílias e realidades comuns para exortar ao desprendimento dos bens materiais e criticar os avarentos, propondo a generosidade (Lauand, 1998, p. 11). Na preocupação de apoiar a Igreja como educadora do povo, papel que aquela deteve ao longo da Idade Média, Santo Agostinho, incidia sobre todos os aspectos da vida, com o intuito de formar humana e moralmente os ouvintes. Na tentativa de captar a atenção dos seus auditores, privilegia a beleza na sua tarefa educadora, considerando o valor que esta tem por si mesma e a influência que tem na atenção e memória de quem ouve. Assim, serviu-se de todos os seus conhecimentos retóricos, rima e jogos de linguagem nos seus sermões, como estratégia de captação e atenção da memória dos ouvintes (Lauand, 1998, p. 12). “Os 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 é “a situação de conflito em que o homem se encontra”, a inquietude que afecta o desenvolvimento da existência humana que se processa num desequilíbrio resultante da natural aspiração do homem à Verdade e à Felicidade (Galino, 1981, p. 391). Como o homem não possui a Verdade absoluta nem experiencia a Felicidade plena, vive frustrado e insatisfeito por não ter capacidade de alcançar as suas mais profundas aspirações.

A máxima aspiração do homem é a consecução da felicidade, esse desejo de alcançar e de descobrir a verdade são parte intrínseca da vida humana, sendo o móbil mais decisivo da vida o querer ser feliz e a impossibilidade de alcançar essa meta a causa da desgraça e da frustração humanas (Galino, 1981, p. 391). Atendendo a esta situa-

ção de precariedade do homem, Santo Agostinho não cai na angústia porque acredita que o ser absoluto é o apoio de toda a contingência humana (Galino, 198, 392).

Segundo Santo Agostinho o problema do homem deve ser posto em três planos, o ontológico, como aspiração ao ser; o gnosiológico como aspiração à verdade; e o eudemônico, como aspiração à vida feliz (Galino, 1981, p. 392). Para resolver este triplo problema a sua pedagogia vai no sentido de fazer a apologia do cristianismo, apresentando Deus como a fonte 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 agustiniana está intimamente ligada à gnosiologia, possibilidade do conhecimento humano.

No âmbito da gnosiologia 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, 1983, p. 41). Santo Agostinho não traçou fronteiras entre Razão e Fé, considerando que ambas, em conjunto, têm como missão o esclarecimento da verdade, não distingue entre os conteúdos da revelação cristã e as verdades acessíveis ao conhecimento puramente racional.

Para Stº. Agostinho, o objectivo é 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 & Martinez, 1985, p. 89.

Esta atitude agustiniana de não separar o plano da razão e o da fé, 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, p. 90). O seu pensamento apela 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, p. 89-92). Encontramos nesta valorização e no apelo à vida interior, como encaminhamento para a verdade, influências de Platão, pois em Santo Agostinho o debruçar-se sobre si mesmo não é mais do que a via para a ascese que conduz o homem para além de si mesmo, aconselhando, Agostinho, a que o homem se encaminhe “para onde se ascende a própria luz da Razão” (Cordon & Martinez, 1985, p. 89-92).

Este pensador considera que o homem deve transcender-se a si mesmo, constatando que a sua realidade é mutável, deve virar-se para a sua interioridade no sentido de encontrar as verdades imutáveis que possui, e que são de natureza superior à da sua alma, pelo que podemos antever, nesta concepção, a influência da Teoria das Ideias de Platão. Sendo de natureza superior, as ideias não têm a sua causa na alma humana, o seu lugar e o seu fundamento é situado “na mente divina, Deus, realidade imutável e Verdade absoluta”. As ideias estão na mente divina como modelos ou arquétipos das realidades mutáveis que apreendemos sensivelmente (Cordon & Martinez, 1985, p. 89-92).

Perante esta teoria será pertinente perguntarmos como se processa o conhecimento humano, como pode o homem ter acesso a essas ideias ou verdades? Santo Agostinho responde com a sua teoria da iluminação, já acima mencionada, segundo a qual “a alma humana conhece as verdades imutáveis por uma iluminação divina” (Cordon. & Martinez, 1985, p. 93). É esta transcendência operada pelo homem que o encaminha para o conhecimento e a felicidade plenas, e daí que Agostinho não se renda à frustração e à angústia porque Deus é a fonte da verdade e da felicidade.

Sendo a apropriação da verdade fruto do olhar do homem para a sua interioridade, como se processa a aprendizagem e o ensino, e qual o papel do mestre na perspectiva deste pensador? Em *O Mestre*, Santo Agostinho apresenta uma análise do acto docente e, portanto, do ensino e da aprendizagem.

Como já expusemos, nesta obra clássica da filosofia da educação, a posse da verdade é apresentada como decorrente de uma profunda experiência íntima, pelo que as palavras do mestre não infundem qualquer ciência a quem as ouve. 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*. 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, 1981, p. 397). Agostinho afirma em *O Mestre* (1995, p. 97- 98):

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.

Esta capacidade de reconhecer, intimamente, a verdade de uma proposição é obra de Deus, que comunica à mente a sua veracidade. A verdadeira sabedoria consiste nesta actuação 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 do mestre exterior, e a sua submissão à luz divina (Galino, 1981, p. 397).

Em suma, 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, 1983, p. 41).

### **Boécio, o Educador e o Fundador da Escolástica**

Antes de anotarmos alguns pontos atinentes à importância de Boécio, consideramos relevante esclarecer, ainda que sumariamente, o significado do termo Escolástica. “A palavra *Escolástica* designa a filosofia cristã da Idade Média”. O termo *scholasticus* apontava, nos primeiros séculos da Idade Média, aquele que ensinava as artes liberais, ou seja “as disciplinas que constituíam o trívio (gramática lógica, ou dialéctica, e retórica) e o *quadrívio* (geometria, aritmética, astronomia e música)” (Abbagnano, 1977, p. 9). Posteriormente, o professor de Filosofia ou de Teologia, denominado oficialmente como *magister* passou a designar-se, também, como *scholasticus*, leccionando, inicialmente, na escola do claustro ou da catedral, e mais tarde na universidade (*studium generale*). A origem e o desenvolvimento da escolástica estão precisamente ligados às funções docentes, tendo aquela a finalidade de levar o homem à compreensão da verdade revelada ao homem, através das Sagradas Escrituras. “Trata-se, portanto, de um problema de escola, ou seja, de educação: o problema da formação dos clérigos” (Abbagnano, 1977, p. 9-10).

Anício Mânlio Torquato Severino Boécio (c. 480-525) nasceu em Roma, descendente de uma nobre família, estudou em Atenas as ciências, a literatura e a Filosofia gregas, o que lhe permitiu obter conhecimentos que estiveram na base do papel fundamental que, no meio da barbárie dominante, mais tarde desempenharia, o de concretizar,

tanto quanto lhe foi possível, “a salvação e transmissão da cultura antiga para os novos ocupantes do Ocidente, instalados onde florescera o Império Romano” (Lauand, 1998, p. 76). A esse propósito Lauand afirma o seguinte:

As invasões Bárbaras representavam o risco de um iminente desaparecimento da cultura greco-romana que plasmará o ocidente. Boécio percebeu perfeitamente a grandeza do momento histórico e, de volta à Itália (reino ostrogodo), valeu-se dos cargos que lhe foram confiados pelo rei Teodoro para exercer a sua tarefa pedagógica. De Boécio (...) procederam dezenas de contribuições para a língua latina (sobretudo devidas ao seu trabalho de tradutor) e diversas formulações filosóficas (...). É o caso da definição de pessoa (como substância individual de natureza racional); de felicidade (como o estado de perfeição que consiste em possuir todos os bens); *de eternidade* (como a posse total, perfeita e simultânea, de uma vida sem fim).

Lauand, 1998, p. 76.

Boécio foi o ponto fulcral no lançamento dos fundamentos da transmissão do saber clássico aos bárbaros, sendo que tal projecto contém um dos elementos essenciais do que se convencionou denominar como “Idade Média”. Se nos centramos na sua função de tradutor e comentarista, estabelecendo desse modo a ponte entre a cultura antiga e a Idade Média, podemos afirmar que Boécio garantiu um lugar de proeminência na História da Educação, estando assim “justificado o título de fundador da Escolástica, *primeiro escolástico*”, relacionando-se este termo com escola, escolar, sendo que o ensino da Idade Média deve um elevado contributo a este educador (Lauand, 1998, p. 77).

Mas há que assinalar uma outra contribuição inovadora, que aparece como decisiva na constituição da escolástica como método, ou seja “um estilo de pensamento teológico”. Os opúsculos teológicos de Boécio, destacando-se o *De Trinitate*, são as “primícias do método escolástico”, sendo por isso Boécio considerado precursor de S. Tomás (Lauand, 1998, p. 78).

Se Agostinho se preocupou em esclarecer racionalmente a verdade e a fé, afirmando a necessidade de cooperação entre a fé e a razão, com a célebre sentença do Sermão 43: *intellige ut credas, crede ut intelligas*, “entende a fim de que creias, crê a fim de que entendas”, para Boécio a divisa era: *fidem, si poteris, rationemque conjugue*, “conjuga a fé e a razão”, conselho com que encerra uma carta ao papa João I (Lauand, 1998, p. 78).

A novidade da atitude de Boécio está ligada ao facto de ter assumido explícita e programaticamente o seu propósito de conjugar fé e razão. O seu projecto é inovador na radicalidade que assume. Podemos encontrar no

seu *De Trinitate* várias concepções platónicas e neoplatónicas; as dez categorias, os géneros, as espécies, e diversos conceitos de Aristóteles; todo tipo de análises filosóficas e de linguagem. Mas não há nem sequer uma única citação ou referência à Bíblia, e isto num tratado teológico sobre a Santíssima Trindade. Não que a Escolástica se caracterize por ser racional, não – bíblica, mas é preciso frisar aqui a especial importância dada à razão na tarefa de conjugar razão e fé.

Lauand, 1998, p. 78.

Temos, em Boécio, um carácter inovador plasmado na defesa da racionalidade a propósito do tema da Trindade, tal como refere S. Tomás ao considerar que Boécio no seu procedimento teológico privilegiou a razão, seguindo a radicalidade da investigação racional (Lauand, 1998, p.79).

### **São Tomás de Aquino e a defesa da Educação para a Sabedoria**

Tomás de Aquino, também conhecido como o *doctor angelicus* é universalmente considerado como o maior dos mestres escolásticos. Nasceu em Aquino, no reino de Nápoles, no seio de uma família nobre (Vilhena, 1960, p. 555). Em 1230, com a idade de cinco anos, foi entregue aos cuidados do tio Sinnibaldi, abade do mosteiro de Monte-Cassino, onde aprende os rudimentos da cultura. Em 1236 ou 1239 ingressa na Faculdade de Artes da Universidade de Nápoles onde, provavelmente, contacta pela primeira vez com a Filosofia aristotélica (Jeauneau, 1980, p. 77). Por volta de 1243/44 veste o hábito dominicano, o que lhe facultou a possibilidade de estudar e ensinar, em várias Universidades da Europa.

São Tomás foi essencialmente um codificador e um professor. “Terminou como começara, por professor em Nápoles, de onde saiu em 1273 para assistir ao Concílio de Lião”, no percurso para o Concílio adoeceu, tendo morrido no ano seguinte (Vilhena, 1960, p. 555-556). Teve a missão de incorporar o saber cristão com o legado aristotélico considerado até então como perigoso, e “descobriu na razão uma “terra sagrada” destinada a cultivar no seu recinto, por direito próprio, a árvore da ciência” (Galino, 1981, p. 551). A autonomia da razão é defendida na obra tomista, pela recusa da tese da “iluminação divina” advogada pelos franciscanos e da tese do “intelecto único” defendida

pelos árabes. Segundo Tomás, quer num quer noutro caso, a autonomia da razão está alienada. Contrariamente à convicção de muitos de que existe apenas um único intelecto agente, *Deus ou Inteligência*, São Tomás defende que cada homem possui um intelecto agente particular, sendo que daí decorre a dignidade humana, estando assim defendida a autonomia da razão (Jeauneau, 1980, p. 80).

A obra de São Tomás revela o génio que o caracterizou e a sua vastidão leva-nos a destacar a *Suma contra os Gentios* e a *Suma Teológica*, como obras de referência para quem quiser iniciar um contacto com o seu pensamento.

Embora alguns comentadores e estudiosos de São Tomás realcem o facto de, não obstante a sua genialidade, a inovação não ter sido um traço caracterizador da sua vasta obra, uma vez que ele operou uma síntese fruto da influência de várias perspectivas antecedentes, os seus contemporâneos viam-no como um inovador. O seu biógrafo relata a novidade dos problemas que equacionava e a inovação dos métodos que defendia, aparecendo o seu ensino revestido de novidade para o seu tempo (Jeauneau, 1980, p. 79).

Dado que estamos a tratar fundamentalmente das questões pedagógicas e da sua ligação à axiologia, assumindo os valores éticos e, como tal, a moral uma dimensão fundamental no aperfeiçoamento do ser humano que, aliás, deve consistir no fim último da educação, podemos evidenciar a importância que assume, no pensamento deste teólogo, a questão da moral, e a preocupação que imprime à educação no sentido de o homem alcançar a sabedoria.

Assim, para São Tomás “a moral é o ser do homem, doutrina sobre o que o homem é e está chamado a ser”. “A moral é entendida como um processo de aperfeiçoamento e auto-realização do homem” (Lauand, 1998, p. 285), processo que está intimamente ligado à responsabilidade e liberdade humanas, direccionado para o nível mais profundo e fundamental do homem, o do seu ser, da sua essência. Nesta perspectiva a moral pressupõe primordialmente “um conhecimento sobre o ser do homem” em suma, sobre a natureza humana. Podemos afirmar que qualquer norma moral deve ser compreendida como um “enunciado a respeito do ser do homem e toda a transgressão moral traz consigo uma agressão” à natureza humana sendo que, para São Tomás, qualquer norma é um enunciado sobre o ser. Os imperativos dos mandamentos (farás X, não farás Y) nada mais são do que enunciados sobre a natureza humana, uma vez que a felicidade

e a realização humanas implicam que se pretenda X numa atitude de incompatibilidade com Y (Lauand, 1998, p. 286).

Relativamente ao plano da educação e particularmente do estudo, escreve “*De modo Studenti*” uma carta onde apresenta princípios para que o estudo se efective de modo adequado e com sucesso. A carta teve como destinatário um dominicano “irmão João” que, como iniciado e 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 sua resposta, Tomás frisa “que não há atalhos, mas caminhos”, que “pelos rios é que se chega ao mar” e que o “difícil deve ser atingido a partir do fácil” (Lauand, 1998, p. 300). No sentido 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 ação 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.

Podemos afirmar que *De modo Studenti* reflecte uma concepção de educação, que pode aparecer como estranha aos olhos de um pedagogo de hoje. Hodiernamente um educador preocupado com o modo de estudar ou com o a forma mais adequada de adquirir conhecimentos, apresentar-nos-ia uma panóplia de princípios programáticos, curriculares, motivacionais etc. Isto ocorre porque pensamos o conhecimento separado da existência humana, enquanto para São Tomás o saber é algo que está integrado na existência (Lauand, 1998, p. 301). 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, onde caracteriza a sabedoria. Atento ao significado da linguagem, destaca o facto de, na sua língua latina, “*sapere* significar tanto “saber” como “saborear” (Lauand, 1998, p. 301). Atendendo a este duplo significado Tomás 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, p. 301-302). Acolhendo esta perspectiva 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. “*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* podemos encontrar patenteada a preocupação humanista que Tomás imprime à sua pedagogia já que “alguém dedicado ao estudo deve, antes de mais, cuidar das atitudes da alma” (Lauand, 1998, p. 302).

No que se refere à vida intelectual, Tomás afirma a existência de uma dinâmica própria do conhecimento que, tal como já referimos, exige uma ordenação do próprio objecto de estudo: “do mais fácil para o mais complexo, do riacho para o alto-mar”.

Mas a aquisição do tesouro do conhecimento exigirá também uma ordenação interior do sujeito que estuda. A essa *ordo interior* 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.

Ainda sob o ponto de vista pedagógico é de salientar que o seu ensino se distingue pela clarividência que imprime às suas palestras, assim como pela precisão e exigência, até então desconhecidas, sendo que podemos dizer que ele sempre fala cientificamente (Galino, 1981, p. 552).

Tal como já referimos, São Tomás encara a educação como um processo que encaminha o homem para um estado de perfeição moral que, segundo defende, independentemente de a educação propiciar a conquista de outras perfeições, aparece como a perfeição suprema, aquela que faz com que o homem se torne verdadeiramente homem, e à qual todas as outras se subordinam (Galino, 1981, p. 556).

Na sua obra *De Magistro*, Tomás apresenta a educação e o ensino como um movimento desenvolvido gradualmente, o que faz dele um processo, que permite que a aquisição da ciência (saber) seja progressiva, sendo a aprendizagem intelectual uma passagem de potência a acto, por intermédio desse movimento. O intelecto humano é visto como “potência activa” que, ajudada pelos agentes externos, o mestre, ascende ao

conhecimento (Galino, 1981, p. 557). 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. Para São Tomás o saber, ciência, que o discípulo possui antes de receber os ensinamentos do mestre, é apenas um saber “*inicial*” fruto de uma adaptação espontânea da inteligência, sem necessidade de mestre, contudo, falta-lhe todo um caudal de conhecimentos, que serão adquiridos pela ajuda da acção do mestre. O conhecimento entendido como processo está intimamente ligado à convicção de que ele 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, 1981, p. 559).

Para São Tomás existem dois modos de adquirir a ciência: aquele que permite a aquisição por si próprio, o modo natural, e aquele que permite adquirir saber por intermédio do mestre.

O autor observa que, apesar de o homem poder adquirir conhecimentos por si próprio, a acção do mestre é muitas vezes fecunda e insubstituível na busca da ciência. A interiorização dos conhecimentos que se adquirem por acção do mestre é diferente daquela que ocorre quando a causa da aquisição do saber está no próprio homem que conhece. Assim, para além da causa eficiente principal da aprendizagem que se situa no exercício da inteligência realizado pelo aluno, temos também como causa importante, ainda que não seja a principal, a acção do mestre. Segundo este pensador a acção 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 e, como tal, o ensino. Uma outra vertente em que o mestre influencia o processo de 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 recto exercício das faculdades do discípulo, conducentes ao saber (Galino, 1981, p. 562).

## João Duns Escoto e o ideal rigoroso de ciência

João Duns Escoto nasceu em 1266 ou em 1274, não há consenso relativamente à sua data de nascimento, em Mauxton (hoje Littledean), na Escócia. Estudou em Oxford e em Paris, tendo leccionado nas duas Universidades. Tal como São Tomás, é um representante máximo da Escolástica do século XIII, tendo contribuído para a formação “do conceito de uma ciência inteiramente demonstrativa, logo, absolutamente rigorosa” (Abbagnano & Visalbughi, 1981, p. 236).

A sua vida foi breve já que morreu em 8 de Setembro de 1308. Não obstante a brevidade da sua vida ela foi recheada de intensa produção, pelo que são várias as obras que Escoto nos legou, de entre as quais podemos citar escritos sobre lógica, as Questões de Metafísica, os cursos professados em Paris (*Reportata Parisiensia*), o *Opus Oxoniense* de entre outras (Jeauneau, 1980, p. 92).

O pensamento de Duns Escoto reveste-se de profundidade e subtileza, de tal modo que, se Tomás era conhecido como o “doutor angélico”, Escoto ganhou o epíteto de “doutor subtil”. Sofreu, obviamente, várias influências de filósofos e de teólogos, podemos referir o conhecimento aprofundado que teve de Aristóteles, cuja interpretação se revestiu de grande liberdade, de Avicena de Averróis mas, dada a sua genialidade, afirmou-se pela sua suprema originalidade (Jeauneau, 1980, p. 92).

Se nos interrogarem sobre qual a importância de Escoto para o nosso estudo, diremos que, efectivamente, este pensador foi apologista de um conhecimento rigoroso já que para ele,

a ciência é formada exclusivamente por tudo o que possa ser demonstrado necessariamente. Aquilo que não é susceptível de demonstração necessária, aquilo de que não se pode ficar convencido por raciocínios rigorosos, cai fora do campo da ciência. Pertence ao domínio prático, isto é ao domínio da acção ou daquele conhecimento que serve a acção (...).

Abbagnano & Visalbughi, 1981, p. 237.

Assim, para este pensador, o conhecimento científico só existe quando sabemos demonstrar, acerca de alguma coisa, as suas propriedades, como o géometra procede a respeito do triângulo (Vignaux, 1959, p. 173).

Distinguindo o domínio do teórico e do prático, Escoto defende que o domínio da acção depende da vontade, sendo esta entendida como o “arbítrio de indiferença”, capacidade de decidir num ou noutra sentido à margem de qualquer motivo. Assim, o

domínio prático apresenta-se-nos como o domínio de tudo que é arbitrário, que foge à possibilidade de demonstração, sendo apenas fruto da vontade não se enquadrando no domínio da ciência (Abbagnano & Visalbughi, 1981, p. 237). Nesta linha de pensamento, em que se opera a distinção entre o teórico e o prático, Escoto restringe o domínio da ciência e, portanto, as verdades demonstráveis, aumentando o domínio prático, o da vontade e o da fé. A teologia é excluída do domínio da verdadeira ciência (da ciência demonstrativa) assumindo, assim, o seu carácter de ciência prática.

A teologia não tem no seu fundamento princípios naturalmente evidentes, pelo que não é ciência em sentido estrito. As proposições da teologia são todas de natureza prática, mesmo aquelas que aparentemente não se referem à acção.

Abbagnano & Visalbughi, 1981, p. 237.

Tal como supracitado, Escoto impôs-se pela sua originalidade, sendo de realçar a sua posição no que se refere à sua teoria do conhecimento. Para além de, na linha tradicional atribuir à inteligência humana o modo de conhecimento por abstracção, Escoto atribui-lhe um outro: o conhecimento intuitivo.” Enquanto a abstracção conduz ao universal, a intuição desemboca directamente no ser concreto e singular”, ora é graças a este poder intuitivo que a nossa inteligência apreende o ser na sua singularidade e individualidade (Jeauneau, 1980, p. 92). “O conhecimento intuitivo é o conhecimento do objecto presente na sua existência real, o conhecimento *abstractivo* abstrai (isto é, prescinde) da existência real do objecto” (Abbagnano & Visalbughi, 1981, p. 238).

Uma vez que na realidade só existem coisas individuais, e que o universal permanece apenas no intelecto, Duns Escoto tem a preocupação de descortinar o “fundamento comum da individualidade da coisa real e da universalidade da coisa pensada” Esse fundamento é reconhecido na substância que constitui a natureza *comum* dos seres individuais.

Por exemplo, a substância *homem* é a natureza comum de todos os homens. E esta natureza comum é o fundamento, por um lado, dos homens, singular ou individualmente considerados, que são numericamente muitos, e, por outro lado, do universal ou conceito *homem*, com o qual nós pensamos os próprios homens.

Abbagnano & Visalbughi, 1981, p. 238.

Escoto explica que a substância comum não é nem individual nem universal é, por natureza, indiferente quer a uma quer a outra, sendo que, enquanto “objecto do intelecto adquire a universalidade que a torna num conceito e, como realidade física, adquire a

individualidade que a torna numa coisa exterior à alma” (Abbagnano & Visalbughi, 1981, p. 238).

Para terminar esta brevíssima alusão a Duns Escoto, será relevante reforçar a ideia de que este pensador imprimiu à concepção de ciência um ideal rigoroso, defendendo que tudo que não está racionalmente demonstrado não faz parte da ciência, tendo apenas legitimidade para se assumir como objecto da fé. Ora “a fé é um acto livre não determinado por motivos racionais” (Abbagnano & Visalbughi, 1981, p.239).

Podemos concluir que Escoto afirma a heterogeneidade da teologia em relação à ciência, aparecendo aquela como desprovida de valor científico. Defendendo esta perspectiva opera, pela primeira vez, uma cisão entre os dois domínios que a Escolástica tinha tentado conciliar, o domínio da razão e o da fé.

Para finalizarmos a nossa curta incursão pela Idade Média, é de referir que não esmiuçamos aqui particularidades da Filosofia e Teologia medievais, pois nem essa é a finalidade do nosso trabalho, nem o escasso tempo o permitiria. Tivemos a preocupação de nos reportarmos aos aspectos que nos podem dar alguma informação sobre as preocupações pedagógicas dessa época, evidenciando pontos caracterizadores de alguns pensadores importantes que patenteiam a forma como encararam o conhecimento que é, no fundo, a meta de todo o processo educativo.

Pelo exposto podemos concluir que, apesar da ligação ao domínio da teologia e da fé, o saber não é encarado como algo de particular e subjectivo, e essa é a peculiaridade que quisemos salientar. Em nenhum dos autores medievais citados, o relativo e subjectivo são encarados como conhecimento, mas em todos é posta a ênfase no universal e na verdade, ainda que a via para a alcançar passe pelo acesso à transcendência como afirmava Santo Agostinho.

### 1.3. Os valores da Modernidade e o apogeu da ciência e da razão

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 o alcance das mudanças operadas na designada pós-modernidade, temos que clarificar a noção de modernidade e o alcance da sua materialização.

O conceito modernidade aplica-se à cultura e ao conjunto de valores que emergiram a partir do Renascimento e se consolidaram com o Iluminismo. Subjacente a tais valores situa-se uma crença absoluta na capacidade da razão humana para o conhecimento e da sua aplicação à técnica, associada a uma crença no progresso e na capacidade do homem para dominar a Natureza e na consecução de uma vida melhor na medida em que todas as suas necessidades seriam passíveis de serem satisfeitas. O conhecimento racional implicaria o verdadeiro conhecimento científico que, a par do desenvolvimento técnico, seria a base do progresso económico e social.

Assim, esta é a época em que se faz, de forma exacerbada, o elogio do poder da razão, a confiança ilimitada no conhecimento e a crença total na civilização (Machado, 1993, p. 19). A cultura moderna rompeu com a tutela teológica e, ao fazer ressurgir os valores clássicos, greco-latinos, o Renascimento proporcionou o apreço por uma cultura que se desenvolveu independentemente do domínio sobrenatural, tendo proclamado um novo conceito de homem a quem se reconhece capacidade de intervenção temporal. A modernidade faz a apologia da experiência e da razão como fontes do conhecimento. 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, p. 246-247).

Na modernidade as preocupações filosóficas centram-se no conhecimento que se acredita ser alcançado pelo poder cognoscitivo da razão que, se for conduzida segundo um método adequado, poderá conhecer indubitavelmente. Esta convicção de que a razão humana pode ascender a conhecimentos claros, distintos e absolutos, é reforçada com o Iluminismo que a idolatra, evocando o seu poder transformador e considerando a sua capacidade ilimitada para intervir nas mais diversas áreas. O Iluminismo pretende a

emancipação do homem de todas as amarras e de todos os constrangimentos. Não havendo lugar para a autoridade da tradição, preconiza-se uma análise reflexiva de todas as realizações humanas, e incrementa-se a convicção no progresso (Formosinho, 2007, p. 247). Não podemos falar de modernidade dissociando-nos da racionalização que lhe é inerente assim como da felicidade e liberdade a que aspira, aparecendo a razão a orientar e a elucidar todas as áreas do comportamento e pensamento do homem (Boavida, 2008, p. 4).

A metáfora da luz é expressiva do poder atribuído à razão, que assume clarividência para intervir em todos os domínios e para clarificar o mundo. Ela edificará a construção científica e estará na base de uma nova concepção de Tempo e de Progresso. Como refere Formosinho, 2007, p. 247:

Consustanciando a essência intelectual da modernidade, a noção de Progresso histórico que se delinea, 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.

A par da confiança absoluta na razão, o Iluminismo defende a crença de que a humanidade caminha para uma vida melhor (não apenas num mundo transcendente) cabendo a cada geração, na sua época, contribuir para o progresso, que agora se afiança infinito, e que se vai consustanciando ao longo da História.

Assim, a crença na razão, no poder absoluto da Ciência para a concretização dos ideais humanos são os grandes princípios da modernidade. A expressão do poder hegemónico da razão expressa-se no conhecimento científico, entendido como absoluto e que, aplicado à técnica, propiciará a solução para os múltiplos problemas humanos que deixarão de assumir esse estatuto porque se vaticina o incremento do progresso, e a felicidade daí decorrente. Em suma, assoma a esperança num futuro utópico, prometido pelo poder da “racionalidade totalizante e universalista” (Formosinho, 2007, p. 250).

Que concluir desta breve passagem por alguns momentos da história ocidental e do que ela pretendeu em termos de educação? Que, efectivamente, a tónica é posta no conhecimento, como forma suprema da formação do homem, da apropriação do universal como caminho para o saber consistente, em detrimento do contingente e particular

que jamais se pode impor como conhecimento, dado que não recolhe as prerrogativas que lhe confirmam tal estatuto.

#### 1.4. Rousseau: um marco na educação ocidental

Apesar de tudo e contra quase todos, Rousseau 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.

Fernando Augusto Machado, 1993, p. 19.

Optámos por incluir neste último tópico do primeiro capítulo as perspectivas de Rousseau no campo da educação e da apropriação do conhecimento, pois ele foi, efectivamente, um filósofo que, embora contemporâneo do Iluminismo, deteve um lugar à parte, tendo infringido o 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).

Ora, segundo Rousseau, a natureza humana não é razão mas sim instinto, sentimento, impulso, espontaneidade, a própria razão perde-se quando não tem por guia o instinto e a espontaneidade natural, aliás, defende um individualismo radical segundo o qual o homem deve reconhecer como guia, unicamente, o seu sentimento interior (Abbagnano, 1978, p. 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.

Cordon & Martinez, 1986, p. 142-143.

Rousseau responde negativamente, escrevendo no início do *Emílio*, a sua principal obra pedagógica, 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 contribuíram para a felicidade do homem (Abbagnano, 1978, p. 282).

Reagiu, assim, 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 estão na 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, 1983, 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 injustiça 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, ou seja, só pelo processo educativo se pode recuperar 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, 1983, p. 76).

No *Emílio*, preconiza a substituição da educação tradicional que, através de uma superestrutura artificial, agrilhoa e aniquila a natureza primitiva do homem, por uma educação cuja finalidade vise a conservação e o robustecimento de tal natureza (Abbagnano, 1978, p. 289) e, como defende que o homem é naturalmente bom, a verdadeira mudança deve incidir naquilo que corrompe o homem, ou seja, na cultura e nas instituições (Machado, 1993, p. 19).

Considerámos pertinente aflorar alguns aspectos, os mais marcantes, do pensamento de Rousseau, dado que a força das suas ideias teve repercussões na forma de entender o ensino em épocas ulteriores. Destacamos, como aspectos influentes, especialmente o seu naturalismo (educação espontânea e livre da criança); a visão desenvolvimental da educação muito antes de outros pensadores, como por exemplo Freud, Piaget, a importância da acção e da experiência para a aprendizagem e a consideração dada aos interesses da criança (Oliveira, 1997, p. 112-113).

Mas voltemos novamente ao seu livro de referência pedagógica, cujos princípios nortearam a educação que defendeu como a única via para a libertação do homem e para a consecução da sua felicidade. Devemos salientar que a preocupação fundamental de Rousseau é o homem e a questão da sua 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, sendo que a sociedade o mascara, apelando, constantemente, a que ele seja o que não é, gerando dependência e transformando o ser em parecer, tendo a educação a finalidade de inverter esta situação (Machado, 1993, p. 23).

Segundo Gomes (1982, p. 371-375), o *Emílio* não é um livro 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, é difícil destringir entre a ficção e a realidade. *Emílio* é uma criança aristocrata e Rousseau pretendia mostrar o que poderia alcançar-se em termos da sua educação nas melhores circunstâncias que se lhes poderiam oferecer. Todavia, sendo um caso, constitui um referencial em termos da pedagogia, pelo que apresentaremos os seus princípios fundamentais.

O livro foi escrito a pedido de uma senhora que, preocupada com a educação dos filhos, desejava orientações para exercer essa tarefa de forma adequada. Tal como já referido, o livro constitui uma novela fictícia intercalada com reflexões sobre a educação, assim como sobre questões político-sociais. É composta por cinco livros, sendo que cada um corresponde a uma determinada fase da criança, a saber: o primeiro livro segue a criança até aos cinco anos; o segundo faz o seu acompanhamento até aos doze anos; o terceiro segue-a até aos quinze anos; o quarto livro incide na fase da adolescência até aos vinte anos e o quinto versa sobre a idade adulta e a educação da mulher. Os princípios educativos que propõe para cada uma das fases, constitui, segundo alguns, o seu mais importante contributo na área da pedagogia (Oliveira, 1997, p. 113-115).

Não é nossa intenção, nem cabe neste trabalho, fazermos uma análise exaustiva desses princípios, apenas evidenciamos aqueles que nos pareceram mais marcantes em termos de modelo educativo que permitiu estruturar.

Se atentarmos na máxima que inicia o romance, concluímos que o *Emílio* se apresenta como um “tratado da bondade original do homem”, pretendendo mostrar-nos como o erro e os vícios são interiorizados a partir de fora, não fazendo parte da sua natural constituição (Machado, 1993, p. 22).

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 acções com vista à formação, sendo que muitas vezes elas são adversas às duas fontes anteriores, estando na base dos erros educativos. Face ao exposto, advoga que a verdadeira educação deveria seguir a ordem da natureza, respeitar as sensações da criança em contacto com o mundo e, sem acelerar o processo, deixar que a evolução natural se efective (Oliveira, 1997, p. 113).

Como princípio fundante do qual decorrem os modos de agir prescritos pelo autor, salientamos o seu “naturalismo ou não intervencionismo”, que abona em favor do desenvolvimento livre e espontâneo da criança, já que Rousseau acredita na bondade natural da natureza humana.

Uma outra ideia rousseana é o individualismo, que decorre em certa medida da defesa da espontaneidade e da desconfiança face à sociedade, e que está intimamente ligada à convicção de que o indivíduo necessita de autonomia e independência para que a vida natural se concretize. O indivíduo alcança uma maior liberdade se não precisar de depender de grande coisa ou de alguém (Oliveira, 1997, p. 115). 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).

Passamos agora a enumerar sumariamente alguns pontos fundamentais estabelecidos pelo autor quanto à educação da criança/jovem. Assim, quando pequena, deve usufruir de leite materno, ter uma educação no campo, uma alimentação frugal, regime vegetariano e a água como bebida, adoptar um vestuário ligeiro, tomar banho frequentemente (o Emílio fará do banho um ritual constante), e desenvolver os sentidos pelas experiências agradáveis.

Quanto à educação intelectual que, segundo Rousseau, se deve situar entre os doze e os quinze anos, deve ser limitada, tendo como livro recomendado o de *Robinson Crusóé*, já que ele vive só e em contacto com a natureza apresentando a desenvoltura necessária para sobreviver e resolver os problemas, pelo que servirá de modelo para o Emílio. Condena o estudo que apele à memória, alegando que este personagem retém espontaneamente muitas coisas, pelo que a memória se manterá, destarte, sempre activa. Sustenta a ideia de que as ciências naturais, a geografia e as profissões se aprendem ocasionalmente, pela experiência e pela observação directa. Relativamente às letras,

denota-se uma certa apreensão e desconfiança, considerando que não deve apressar-se a desabrochamento da linguagem, e não recomenda a leitura de fábulas, pelo facto de as crianças não as compreenderem. Quanto à história é apontada como perigosa para um adolescente e de difícil compreensão (Gomes, 1982, p. 376-378). 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, p. 114).

Em suma, Rousseau defende uma educação negativa, não intervencionista, mas indirecta, em que se proporcione à criança o mínimo sofrimento possível e o desenvolvimento dos sentidos pelas boas experiências, sem fazer quaisquer imposições, não antecipando a sua evolução natural (Oliveira, 1997, p. 113-114).



### Valores e concepções de educação na actualidade

---

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. 374

Los valores dan sentido a la vida humana, porque el hombre há sido hecho para descubrir y vivir valores. Los valores son el fin de su existencia

Méndez cit. in Quintana Cabanas, s.d, p. 264

No presente capítulo começaremos por clarificar a noção de *valor*, apesar das dificuldades que isso acarreta pelo facto de, em sentido filosófico, ser de difícil ou impossível definição, para além da forma divergente como tem sido abordada ao longo da história ocidental. Mas o valor está intimamente ligado ao acto de educar, pois este implica levar o educando do *ser* ao *dever ser* ou ao ideal (Oliveira, 1997, p. 60) e, por isso, não podemos obliterar o esclarecimento do termo, ainda que sob pena da sua elucidação se tornar incipiente.

Como os valores éticos assumem particular importância na nossa investigação, porquanto subjazem à verdadeira educação, sendo ainda objecto de análise no nosso estudo empírico, decidimos clarificar os termos *ética* e *moral* que, comumente, são entendidos como análogos. Se à margem dos valores éticos a educação e o encaminhamento para a perfectibilidade do homem não será possível, é urgente ter a noção dos princípios que identificamos como fundamentais no processo educativo, a saber: a disciplina o ensino e a defesa do conhecimento.

Até aqui o nosso percurso foi decidido tendo em vista conhecer e aflorar algumas perspectivas gnosiológicas, axiológicas e pedagógicas que configuraram a cultura ocidental para que, em confronto com as que vislumbramos na actualidade, percebermos a posição do homem actual face aos valores, à ética e à educação. Nesse sentido faremos, ainda que brevemente, uma abordagem dos valores e da ética da pós-

modernidade, para a seguir mostrarmos as consequências das alterações axiológicas na educação.

Finalizaremos este capítulo com a apresentação de concepções psicopedagógicas na actualidade, dado que a contenda operada entre filósofos e sofistas e, como tal, entre a conquista do conhecimento universal e de pendor abstracto, e a apologia das opiniões, do saber parcelar e subjectivo, não é uma questão isolada no tempo e específica da antiguidade clássica mas está patente nas nossas sociedades. Efectivamente existem concepções que, obliterando a preocupação tradicional e fundamental da escola, ensinar, privilegiar o conhecimento e preparar os jovens para a capacidade de raciocínio abstracto, centram a sua atenção preferencialmente na criança ou jovem, aceitando os seus conhecimentos no sentido de os encaminhar para a resolução dos problemas com que se confrontam. Estas perspectivas “aceitam verdades parciais, satisfatórias em dadas ocasiões, mas sempre discutíveis e modificáveis” (Morgado, 2004, p. 41), como se apenas existissem verdades descartáveis e mutáveis a ensinar e o conhecimento resultasse, em qualquer circunstância, das posições arbitrárias de quem opina.

## **Valor**

Ao longo deste trabalho temos vindo a afirmar a ligação indissociável entre educação e valor, sendo aquela encarada como a consequência de uma tarefa que implica a assunção de valores. Mas, como entender o valor? Será que o valor se limita à atitude preferencial do sujeito, ou há valores que transcendem a mera subjectividade e entram na esfera universal do que se considera desejável, sendo essa aceitação plasmada na possibilidade de encararmos o valor como algo de absoluto?

Constatamos, ainda, que o termo valor é comumente usado, nas mais diferentes situações, desconhecendo quem o emprega, a problemática que, sob o ponto de vista filosófico, o conceito envolve. Efectivamente, os valores estão intimamente ligados à existência e actividade humanas, pois estas só alcançam sentido através dos valores,

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.

Cassiano Reimão, 2011, p. 374.

Começamos por definir a noção de 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).

Embora já os gregos tivessem manifestado preocupações axiológicas tal como foi expresso no primeiro capítulo deste trabalho, só na segunda metade do século XIX se impôs uma Filosofia autónoma dos valores (Oliveira, 1997, p. 41).

Ao questionar sobre o que é a moralidade, por exemplo, o espírito humano pretende indagar em que consistem os valores éticos, sendo a Axiologia a disciplina que se ocupa destes problemas (Hessen, 1944, p. 17). Dentro desta Teoria dos valores devemos distinguir uma Teoria geral e uma Teoria especial, correspondendo esta última à Ética, Estética e Filosofia religiosa. A Teoria geral não tratará dos diferentes valores e das suas espécies, “mas do valor e do valer em si mesmos” (Hessen, 1944, p. 18).

Tentar mostrar em que consiste o valor, qual a sua dimensão ôntica reveste-se de alguma problematicidade uma vez que são várias as perspectivas e respostas a esta questão, e que não cabe neste trabalho explicar. Hessen (1944, p. 34) afirma que o conceito de valor não pode definir-se, “Pertence ao número daqueles conceitos supremos, como os de *ser*, *existência*, etc, que não admitem definição”, podendo apenas ser feita uma mostração ou clarificação do seu conteúdo.

Por isso a nossa abordagem constituirá apenas uma breve e incipiente clarificação do termo. Para determinarmos o sentido da palavra valor, vamos seguir a explicitação de Hessen, estabelecida segundo a análise fenomenológica, ou seja, uma análise que dispensa qualquer ideia prévia sobre o assunto em questão. Nesta perspectiva, 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”. Associada a esta perspectiva temos os termos valorar e valoração, plasmados na atitude de o homem reconhecer alguma coisa como valiosa, atribuindo-lhe valor, julgando e expressando a sua apreciação num juízo de valor. Constatamos que todos nós valoramos e que a perspectiva sobre o mundo que nos envolve é configurada essencialmente pelos nossos juízos de valor, em detrimento dos juízos de facto. A essência do ser humano encaminha-o para a busca do conhecimento tal como o

orienta para a valoração, o mundo não nos é indiferente, daí a valoração fazer parte do ser humano (Hessen, 1944, p. 38).

É o valor que nos permite interpretar o mundo e dar significado aos acontecimentos e à existência humana, sendo assim apresentado como um modelo ideal que subjaz à realização humana, tentando o homem plasmá-lo na sua conduta (Ortega, Minguez & Gil, 1996, p.13).

A particular maneira ou modo de ser do valor é a “do Ser ideal ou do Valer”, embora o valor não exista independentemente da sua referência ao sujeito, situação que é confirmada pelos juízos de valor proferidos pelo homem (Hessen, 1944, p. 49). Assim, Hessen refere que “no conceito de valor está incluído o da sua referência a um sujeito”, não podendo 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 com uma certa consciência capaz de a registar.

Hessen, 1944, p. 45.

É fundamental salientarmos, tal como Hessen menciona que, não obstante a ligação ao sujeito, isso não significa cairmos num subjectivismo axiológico, pois que a referência a um sujeito não significa o mesmo que subjectividade. Não podemos considerar que no domínio dos valores, 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”, este meu juízo de valor pretende ser a expressão de algo objectivo, uma situação ou um facto que deve ser reconhecido por todos do mesmo modo, tendo este juízo uma validade universal. Nesta perspectiva a referência do valor a um sujeito implica que este sujeito deva ser 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”. Sendo assim, os valores encontram-se referidos ao “sujeito humano (...) àquilo que há de comum em todos os homens” (Hessen, 1944, p. 47).

Avançando na nossa reflexão sobre a questão do valor, verificamos ao longo da história que, 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, p. 14). Todavia, 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., e não podemos descurar esse facto, da intemporalidade de alguns valores dos quais podemos destacar os éticos, sobre os quais recai mais por menorizadamente a nossa análise, até porque não existe processo educativo à margem dos valores éticos conducentes à formação do homem enquanto pessoa.

Esta suposta relatividade 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, p. 14).

Atendendo ao que foi exposto, podemos concluir que o valor pode ser entendido como uma realidade objectiva, mas também subjectiva, sem cair em nenhum extremo: objectivismo e subjectivismo (Ortega, Minguez & Gil, 1996, p. 14), no entanto, 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”, fazendo, por esse motivo, parte do mundo humano (Quintana Cabanas, s.d., p. 239).

Sabemos que se actualmente se nega a existência de valores absolutos 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 a segurança” e, em última instância “o próprio conhecimento humano” (Quintana Cabanas, s.d., p. 240), o que significaria “a abolição do homem” (Lewis, cit.in. Quintana Cabanas, s.d., p. 241).

O homem não pode deixar de valorar, de se relacionar com o mundo numa atitude de de valoração, pois há valores que aparecem ao homem como uma necessidade, porque a razão obriga (Quintana Cabanas, s.d., p. 241) e, segundo Le Senne (cit. in. Quin-

tana Cabanas, s.d., p. 241) “um valor sem eficácia e sem influência na experiência carcerária de valor”.

Concluimos que 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 determinantes e fundamentais, orientadores da vida, pelo que não podem deixar de ser universais e, por isso, válidos para sempre (Quintana Cabanas, s.d., p. 241).

### **Ética e moral**

Dado que a nossa investigação incide na ligação indissociável dos valores à educação, assumindo particular importância neste âmbito os valores éticos, incidindo o nosso estudo empírico no ensino obrigatório destes valores no Ensino Secundário consideramos importante esclarecer o significado do termo ética e do termo moral. Embora os autores anglo-saxónicos, de um modo geral, não estabeleçam essa distinção (Melo & Nunes, 2001, p. 17) muitos outros a defendem, pelo que, no meio académico os termos, comumente entendidos como análogos, assumem significados diferentes.

Se atendermos ao étimo das duas palavras, constatamos que ele nos remete para alguma ambiguidade, embora uma análise cuidada nos situe no contexto da sua formação e nos esclareça acerca do verdadeiro sentido que cada um assume. Ética deriva do grego *ethos*, remetendo para a própria interioridade do ser humano de onde provêm os actos humanos; moral deriva do latim *mores*, significando hábitos, costumes, denotando o que habitualmente os seres humanos fazem (Melo & Nunes, 2001, p. 17).

Os homens actuam moralmente, enfrentam certos problemas, tomam decisões para resolverem contendas e avaliam de várias formas os actos que daí decorrem, mas também reflectem sobre tudo isso, pelo que passamos do plano do vivido moral para o plano da teoria moral. Podemos, assim, ligar a moral a uma dimensão da prática, enquanto a ética se situa numa dimensão teórica sobre aquela, sendo que quando se processa esta passagem da vivência para a reflexão, entramos na esfera dos problemas teórico-morais ou éticos (Vazquez, 1969, p. 11).

A moral prescreve o conjunto de regras e proibições próprias de uma determinada sociedade, indicando as grandes linhas orientadoras da acção, enquanto a ética nos remete para o plano das razões filosóficas subjacentes à acção.

Tal como referem 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 & Nunes, 2001, p.16.

Assim, quando pretendemos resolver um problema inserido numa situação real devemos recorrer à moral, para orientarmos a nossa actuação, uma vez que estamos perante um problema prático-moral e não teórico-ético. Pelo contrário definir o que é o bem não é um problema moral que cada indivíduo particular resolva mas um problema geral que cumpre resolver no plano da ética (Vazquez, 1969, p. 11).

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, constituintes de uma deontologia, a ética remete para uma reflexão acerca dos princípios orientadores da acção, no sentido da sua fundamentação e justificação, com vista à construção da pessoa e à consecução de uma vida boa e feliz.

## **2.1. Princípios fundamentais do processo educativo**

### **Disciplina, Ensino, Conhecimento**

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.

Como temos sobejamente afirmado não há educação independentemente do valor, daí que a consecução do aperfeiçoamento humano seja obtido numa relação com a dimensão axiológica assim como numa associação inevitável à dimensão gnosiológica, ou seja ao conhecimento. Pelo olhar dos pensadores/pedagogos que convocámos, verificámos que, em todos, se vislumbra a preocupação pela ascensão ao conhecimento, o que reforça a convicção de que o encaminhamento do homem para o conhecimento é um dos aspectos substanciais para a consecução da perfectibilidade humana.

Iremos, de seguida, incidir a nossa análise em três pilares do processo educativo que, no nosso entender, se revestem de uma importância fulcral: A disciplina o ensino e o conhecimento. Escolhemos estes três elementos, pelas razões já aduzidas, embora seja importante salientar que a educação formal ainda nos parece ter um lugar privilegiado na tarefa de ajudar o homem a crescer e a aperfeiçoar-se, sendo que, a função primordial da escola é ensinar, transmitir conhecimentos, realidade que não será possível na ausência da disciplina.

A disciplina e o reconhecimento da autoridade escamoteados na sociedade pós-moderna, devem retomar o seu lugar na sociedade, e na escola, sob pena de não se concretizar o verdadeiro processo educativo, daí começarmos por referenciar a sua importância no processo educativo, já que se afigura como a base para a realização do ensino que não pode estar dissociado do conhecimento.

#### **Disciplina**

Se toda a educação implica constrangimento, ela só poderá ser conseguida mediante um conjunto de princípios que apontem para a disciplina, e que têm falhado nas nossas sociedades. Como primeiro agente de socialização, e como tal de educação, a

família assume um papel fundamental na educabilidade humana, sendo imprescindível, tal como diz Savater (2006, p. 70) que, no seu seio, “alguém se resigne a ser adulto” que alguém se imponha com autoridade, aparecendo esta como fundamental para a orientação dos filhos e para a formação da sua consciência moral e social que não resulta, de forma harmoniosa e equilibrada, tendo subjacente as figuras “do pai melhor amigo dos seus filhos” e “da mãe como a irmã ligeiramente mais velha que a sua filha”.

Por estas razões, em que os pais se vão demitindo de perfilharem a autoridade necessária à formação moral e social dos seus filhos, transfere-se para a escola essa tarefa de educar. Assim, “quanto menos os pais querem ser pais, mais paternalista se exige que seja o estado” (Savater, 2006, p. 70). Mas a questão que se prende com a falta de autoridade perpassa um pouco por todas as dimensões da sociedade e desemboca na ausência de disciplina, essencial para o êxito do ensino e da aprendizagem ou seja, indispensável para que a escola cumpra a sua tarefa fundamental: ensinar.

Ora, refere este autor (Savater, 2006, p. 66) “quando a família socializava, a escola podia ocupar-se de ensinar” é que, efectivamente, a família detém um papel, como já salientámos, fulcral na formação das crianças/ jovens. Era no seio da família que se transmitiam os critérios mínimos de consciência social, obrigação que hoje a maioria dos pais rejeita, devido a uma série de transformações que a própria família sofreu e, atrevemo-nos a afirmar, em prol de um certo bem-estar pessoal, uma vez que a educação e o processo de socialização implicam a imposição de normas que se patenteiam em coerção, e na subsequente disciplina, a que muitos pais renunciam pelo incómodo que isso pode, eventualmente, causar. Esta atitude de laxismo e permissividade parental torna as nossas crianças infelizes, superprotegidas e excessivamente mimadas, sem regras bem definidas e sem a experiência de contrariedades, não estão preparados para suplantarem as frustrações próprias da existência humana.

Na ausência desses mínimos morais que a família transmitia e sob os quais repousava a tranquilidade (leia-se disciplina) para que a escola cumprisse o seu dever de ensinar, cabe à escola a tarefa de formar as crianças em termos morais e sociais, uma exigência que no passado não tinha e para a qual não se encontra preparada, pois tem de substituir a família naquilo que era seu apanágio.

Devido às alterações sociais que a família sofreu, desde a emancipação da mulher e a sua integração no mundo laborar às famílias monoparentais fruto da dissolução dos casamentos ou uniões de facto, que têm influência na educação das crianças na actuali-

dade, há que salientar, tal como refere Savater, que o principal aspecto subjacente às alterações operadas ao nível da educação no seio familiar e à consequente fragilidade da autoridade, se verifica pelo facto de cada vez mais, nos lares modernos, existirem “menos mulheres, velhos e criados, sendo outrora esses membros da família que mais tempo passavam em casa juntamente com as crianças” (Savater, 2006, p. 67).

Mas podemos, e devemos, apontar outros motivos como causa de toda esta desorientação ao nível da família e da autoridade e que se prendem com os valores que caracterizam a nossa época, situação que abordaremos neste capítulo. Numa época em que as pessoas se recusam a envelhecer em que ser velho ou ter ideias e princípios que não vão ao encontro dos desejos hedonistas dos jovens é sinónimo de marginalização, as famílias assumiram-se como menos formais (Savater, 2006, p. 70), daí “os pais serem os melhores amigos dos filhos”, sendo que algumas correntes pedagógicas também estão nessa linha de defesa da paridade, encarando os alunos como iguais, ajudando a acentuar a crise de autoridade e a consequente ausência de disciplina, nas escolas e na sala de aula.

Se analisarmos a dimensão etimológica da palavra autoridade, concluímos que ela não é sinónimo de mandar, mas que, tendo origem no “verbo latino *augeo*” que significa, entre outras coisas, fazer crescer (Savater, 2006, p. 110), não podem as famílias cumprir o seu papel se não ajudarem os seus membros mais novos a crescer, a formarem-se como cidadãos livres capazes de assumirem os seus actos, devendo a sua tarefa associar a autoridade e a afectividade, num equilíbrio susceptível de alcançar o desenvolvimento harmonioso da criança. Esse ajudar o crescimento da criança deve ter em vista que ela se capacite no sentido de aprender a limitar as suas inclinações, atendendo aos que a rodeiam e se auto-domine para refrear e adiar a satisfação de certos prazeres imediatos, tendo a capacidade do cumprimento de objectivos projectáveis a longo prazo.

Tal como diz Savater, as crianças devem ser educadas “para virem a ser adultos, e não para continuarem a ser crianças”, daí que, tal como já referimos, devam ser os pais, numa atitude de autoridade mesclada com afecto a propiciar-lhes um crescimento adequado para a assunção dos papéis com que se confrontarão quando adultos. E caso a família se demita serão as instituições que, muitas vezes através da força, lhes têm de impor o chamado “princípio de realidade” que, segundo a gíria psicanalítica consta da supracitada capacidade de cada um limitar as suas inclinações e desejos, sendo que, por

esta via, o resultado não será benéfico pois teremos “crianças envelhecidas e desordei-ras, em vez de livres cidadãos adultos (Savater, 2006, p. 71).

Poderemos antever nesta tarefa de educar alguma mistura de medo por parte da criança, já que a educação implica o recurso ao constrangimento e à negação de certos prazeres e interesses mas, esse medo primário que se inicia com a imposição do princí-pio da realidade, será uma fase propedêutica para que a criança se estruture no sentido de enfrentar as frustrações e supere os terrores inesperados. Assim, segundo Savater, o medo faz parte da educação, sendo o medo primordial controlado pela autoridade pater-na, que ajudará ao amadurecimento e sem o qual as crianças não terão a possibilidade de ultrapassar uma infantilidade que as impedirá de ultrapassar os medos subsequentes (Savater, 2006, p. 72).

Dado que o homem é um ser iminente social e, nessa medida, educável, é nessa tarefa de inibição dos instintos que surge o encaminhamento para a liberdade, para a possibilidade de autonomia e capacidade de escolhas responsáveis face às possibilida-des que se lhe apresentam que, não obstante as condicionantes a que está sujeito, terá sempre o poder de escolha que a racionalidade de que é dotado lhe permitirá. Se a edu-cação visa dotar o educando de autonomia, de independência, então a verdadeira educa-ção só será possível se for direccionada para que os educandos prescindam dos educa-dores (Savater, 1998) pelo que não podem os adultos demitir-se da sua função, deixando as crianças governar-se a si próprias antes de alcançarem a capacidade e a maturidade para que isso se concretize.

Hannah Arendt (2000, p. 31) alertou, igualmente, para esta realidade, referindo que, efectivamente, a crise na educação se deve a vários factores destacando de entre eles o facto de se ter entendido que o mundo das crianças se pode equacionar como uma sociedade de seres autónomos que devemos deixar que se governem a si próprios, resumindo-se o papel dos adultos a assistir a esse decurso de autodeterminação, sendo o grupo a estabelecer as regras a que cada criança individualmente deve obedecer.

Ora, se por um lado esta perspectiva pretende salvaguardar a liberdade e opinião de cada criança, na prática os adultos deixam as suas crianças à mercê da tirania do gru-po que se afigura sempre, muito mais prepotente do que a de um único indivíduo, ou seja o adulto, ainda que ele se apresente austero. Podemos considerar que “emancipada face à autoridade dos adultos a criança não foi libertada mas antes submetida a uma autoridade muito mais feroz e verdadeiramente tirânica: a tirania da maioria”. E esta

realidade acarreta consigo consequências sumamente nefastas, já que na ausência da autoridade dos adultos, as crianças pertencentes a um grupo numericamente impeditivo da sua revolta, ou se submetem à sua supremacia ou tendem para a delinquência juvenil, sendo que por vezes encontramos as duas situações associadas (Arendt, 2000, p. 32-33).

Podemos concluir reforçando a ideia de que, dado que as crianças/ jovens são o futuro do mundo, têm de ser educadas nos moldes adequados para que sejam adultos comprometidos, responsáveis e com capacidade de decisão, ou seja livres. Ao demitirem-se do seu papel de educadores, os adultos de hoje estão a comprometer o mundo e a sociedade (Savater, 2006).

### **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 consuma, sendo a partilha do conhecimento o meio adequado para, nós homens, nos melhorarmos uns aos outros (Savater, 2006, p. 25). Aliás, não poderemos tornar-nos verdadeiramente cidadãos comprometidos e responsáveis, na construção de sociedades justas e equilibradas, na ausência da concretização 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).

Centrando a nossa atenção na questão do ensino, 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 didácticas 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 activo na construção do conhecimento. Nes-

te âmbito operou-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 esvanecendo. Infelizmente constatamos que o nosso sistema de ensino para além de outros erros “subordinou a aquisição de conhecimentos ao domínio das aptidões e capacidades”, defendendo a ideia que os alunos têm a capacidade de aprender sozinhos (Mónica, 1997, p. 55). Assim se descarta e minimiza o papel 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 defesa 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 frutíferos laços de cooperação (Mónica, 1997, p. 65).

Teremos aqui de voltar à questão da autoridade, e da conseqüente disciplina, imprescindível para a consecução do ensino, sendo importante enfatizar que a autoridade exercida sobre a criança deve ter uma continuidade, daí que após a família ela se deve prolongar na escola, implicando sempre uma proposta ou, em certos casos uma imposição, dos maiores para os menores. Mas, o que constatamos nas nossas sociedades é que alguns pedagogos defendem o princípio, numa atitude de ingénuo defesa 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”. Efectivamente 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 (Savater, 2006, p. 111).

Estas concepções, como já referimos, levaram a mudanças radicais na forma de entender a educação formal. Como diz Savater, embora no ensino devamos contar com a curiosidade infantil, 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” (Savater, 2006; p. 99-100), e daí que o ensino de conhecimentos verdadeiramente consistentes deva continuar a ser prioridade da escola.

Se a primazia deve ser o ensino, não podemos curvar-nos aos princípios de uns quantos pedagogos, que consideram a motivação das crianças/jovens como a base para a

aprendizagem. Tal como refere Crato (2010, p. 65) “o erro está em imaginar que a motivação é condição prévia do estudo” e de que a função principal da educação é despertar o gosto pelas matérias. Não podemos aceitar tal princípio pois, caso assim fosse, a escola teria de se subordinar aos alunos e ensinar apenas aquilo que lhes agradasse, que não os desgostasse, situação que não se coaduna com a finalidade do aperfeiçoamento humano, que está inerente ao processo educativo.

Não podemos deixar de acentuar que a primeira tarefa da escola é, sem dúvida, ensinar, e nessa medida cabe aos jovens tomarem a consciência de que têm de se disciplinar e trabalhar, mesmo no âmbito de matérias de que não gostam. Seria negativo ceder ao princípio orientador que defende o primado do gosto, pois essa orientação é nefasta porquanto implica uma cedência “à infantilidade, ao prazer e ao ócio” (Crato, 2010, p. 65). Não podemos aceitar este primado até porque não se pode gostar do que se desconhece, sendo que o conhecimento ajuda a despertar o gosto:

no ensino, não há caminho único: a curiosidade e o gosto ajudam o estudo, tal como o estudo e o conhecimento despertam a curiosidade e o prazer. E necessário que este ciclo seja um ciclo normal no ensino e, para isso, é preciso rejeitar o primado do gosto.

Nuno Crato, 2010, p. 66.

Se só o humano tem a capacidade de reconhecer a própria ignorância e, constando essa imperfeição, tem a capacidade de corrigi-la (Savater, 2006, p. 33), então é forçoso reconhecermos que a escola tem a função imprescindível de ensinar. Não obstante existirem outros meios segundo os quais se pode adquirir conhecimento, essa tarefa cabe prioritariamente à escola. Savater (2006, p. 34) realça a importância da assunção da ignorância, na legitimação e necessidade do ensino. O esforço de ensinar decorre da constatação de que há quem não sabe algo, considerando-se desejável que o saiba, estando a origem do ensino não “em conhecimentos compartilhados, mas na evidência de que há pessoas que deles não partilham ainda”.

Como assinala este autor, não podemos deixar de imputar quer a educação informal (ocorrida através dos pais ou de qualquer adulto disposto a ensinar) 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” (Savater, 2006, p. 35).

Podemos daqui concluir 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, pois a apropriação do saber não surge através “da espontaneidade e da criatividade da criança”, tal como defendem algumas correntes pedagógicas. Se limitarmos o ensino à “descoberta natural” da criança, estaremos a condená-la ao insucesso (Dehaene cit. in Crato 2011, p. 91). 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).

Para concluirmos esta nossa diminuta reflexão sobre a importância do ensino, nada mais oportuno de que, recorrendo de novo a Savater, realçarmos que a nota distintiva do homem é o facto de ele se tornar homem através da aprendizagem, tendo essa aprendizagem humanizadora um traço fundamental que nos distingue dos outros animais. O homem não é apenas um animal que aprende e, embora muitos dos nossos conhecimentos mais elementares e pragmáticos sejam adquiridos a partir do nosso contacto com o mundo que nos rodeia, aquilo que caracteriza humanamente o processo educativo é o facto de a especificidade da aprendizagem humana ser resultado do contacto com outros homens. “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). Assim, a verdadeira educação humana é consequência do ensino, sendo, por isso, o contacto com professor, a possibilidade de comunicação e “vinculação intersubjectiva com outras consciências” (Savater, 2006, p. 37).

## **Conhecimento**

Se nos reportarmos ao sentido etimológico da palavra *Filosofia*, *filos*, amor, e *sofia*, sabedoria, concluiremos que a essência da Filosofia está na procura da sabedoria ou conhecimento, e que os primeiros filósofos o procuraram, sem ter em vista qualquer fim utilitário, sendo impelidos apenas pelo puro amor de conhecer.

Aristóteles disse que é o espanto que nos leva a tomar consciência da nossa ignorância e nos incita a procurar conhecer por amor ao próprio conhecimento e não “para satisfazer qualquer necessidade trivial” (Jaspers, 1978, p. 20).

A sua atitude era a que caracterizava os primeiros filósofos que filosofavam por amor ao conhecimento, apresentando-se a Filosofia

como um despertar da vinculação às necessidades vitais. Consuma-se esse despertar quando se contemplam as coisas celestes e terrestres sem qualquer fim utilitário e formulando estas perguntas: o que será e de onde provirá tudo isto? Interrogações cujas respostas não tem qualquer utilidade, mas conferem em si uma satisfação.

Jaspers, 1978, p. 20.

Assim, desde a origem do pensamento racional que o conhecimento se apresentou sem qualquer pendor instrumental, assumindo valor por si mesmo, situação que actualmente é descurada já que se almeja o conhecimento (ou pseudo- conhecimento) com uma qualquer finalidade prática, e daí a importância que as orientações emanadas da tutela imprimem aos cursos cuja vertente é marcadamente profissionalizante.

Acontece que a tradição imbuída do espírito da metafísica ocidental, em que se fazia a defesa “da racionalidade, verdade, objectividade e realidade” (Searle, 1999, p. 3) cujas concepções garantiam a nossa civilização foi, entretanto, posta em causa. Assim, os ideais que eram vistos como pilares da educação, o ideal de racionalidade, verdade e objectividade, são rejeitados, pelo que se dividem as posições quanto à aspiração educativa, mesmo ao nível das universidades. Segundo Searle, existem as que defendem a descoberta e a divulgação do conhecimento, e as que se “exprimem por um conjunto mais diversificado de atitudes e projectos “, aparecendo como uma “subcultura do pós-modernismo” (Searle, 1999, p. 3-4).

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 usar a universidade para fins políticos (Searle, 1999, p. 3-4). Efectivamente a pós-modernidade colocou em causa a natureza dos pressupostos tradicionais sobre os quais assentava a educação e que já referenciámos.

Contudo, não podemos deixar que princípios políticos e ideológicos se sobreponham aos ideais remotos da educação, que apontam para a formação do homem na sua dimensão cognitiva, humana e moral. Já Platão e Aristóteles afirmavam que o objectivo fundamental da escola seria a obtenção da virtude, não se prendendo as suas preocupações com os interesses ou gostos dos seus alunos (Mónica, 1997, p. 53). Desprezando o

conhecimento e o seu valor intrínseco, a escola estará a “coarctar, à partida, a possibilidade” de os alunos “terem contacto com a chamada cultura superior” (Mónica, 1997, p. 26).

Verificamos, muitas vezes, nas orientações pedagógicas vigentes, que põem a tónica no gosto e interesses dos alunos, o menosprezo rousseano pelo progresso e pelo conhecimento. Tal como já citámos, Crato (2010, p. 65) reitera a posição de que o “conhecimento é importante, independentemente do gosto e da utilidade imediata” que possa proporcionar, sendo que “para evoluir é necessário saber”.

É na mesma linha de pensamento que Mónica (1997, p. 26) afirma que, para “além dos saberes “úteis”, a escola tem de transmitir saberes “inúteis”, como seja explicar aos alunos quem foi Platão, treiná-los no uso de um instrumento musical, interessá-los pela rota dos cometas”. Poderemos perguntar sobre porquê transmitir um saber “inútil”? Precisamente porque o saber, tal como os gregos defendiam, tem um valor intrínseco que não se compagina com objectivos meramente pragmáticos, aqueles que os políticos normalmente defendem, observando que o papel fundamental da escola é a preparação de profissionais, assumindo a mera tarefa de “preparar homens para o mercado de trabalho” (Mónica, 1997, p. 26). Pelo que temos vindo a referir, e desviando-nos daqueles que fazem a apologia das competências “ou seja, a valorização dos conhecimentos apenas na medida em que estes desembocam numa capacidade de aplicação”, temos que admitir que “há valor no conhecimento puro, mesmo que não se visualize ou não se alcance a aplicação desse mesmo conhecimento” (Crato, 2010, p. 69-70).

E dado que o conhecimento é fundamental no processo educativo devemos, na linha de Castillo, focar a importância dos conteúdos na formação de qualquer um de nós, pois as modas pedagógicas pondo a tónica nas competências relegam, para segundo plano, a importância dos conteúdos e, como tal, do conhecimento. Será lícito perguntar: como podemos formar pessoas à margem do conhecimento?” Uma pessoa formada é a que tem os seus conhecimentos bem arrumados e estruturados na sua cabeça não a que tem a cabeça vazia” (Castillo, 2010, p. 53).

Tal como este pensador defende, a moda pedagógica do “aprender a aprender” não faz qualquer sentido, aliás atrevemo-nos a denunciar a sua vacuidade, já que aprender implica aprender alguma coisa. E se o slogan pretende mostrar que a escola deve dar as ferramentas intelectuais suficientes para que, no futuro, o aluno possa continuar a aprender independentemente da tutela do professor, então devemos realçar a importân-

cia do conhecimento, pois quanto mais culto for o aluno ao terminar a sua etapa escolar, mais capacidade terá para continuar a aprender sozinho, “ quanto mais coisas soubermos, mais coisas novas poderemos aprender” (Castillo, 2010, p. 54).

Pelo exposto temos de defender a importância do conhecimento e, como tal, dos conteúdos, na educação formal, cumprindo-nos afirmar que os programas devem valorizar e acentuar essa importância. Todavia, actualmente a preocupação tende a centrar-se mais nos processos do que nos conteúdos, o que se nos afigura problemático se pensarmos que a principal função da escola é levar o aluno a aprender algo. Ora, se é constantemente defendido que o importante da aprendizagem é o desenvolvimento do espírito crítico, perguntamos como se podem formar jovens com sentido crítico na ausência do substrato essencial que é o conhecimento? Crato (2011, p. 86) afirma que é fundamental uma “fase dogmática” anterior à “fase crítica”, pois para raciocinar criticamente sobre determinado assunto é imprescindível conhecê-lo. Desejar formar “estudantes críticos” sem lhes proporcionar “informação e treino”, será apenas formar “ignorantes falab barato”.

Atendendo às nossas preocupações nesta abordagem, devemos realçar que se a aprendizagem é fundamental e passa, obviamente, pelo ensino de algo que não pode deixar de ser o conhecimento, que este trabalho tem de ser efectivado por alguém: o professor. Não podemos, pois, deixar de atribuir ao professor o papel de ensinar, pois sabendo que o sucesso das aprendizagens “não dispensa a substância, a intencionalidade e a estruturação do ensino” (Damião, 2010, p. 87), só ele pode ser encarado como o elemento promotor de tal sucesso e possibilitar a consolidação das aprendizagens.

Por fim, não devemos esquecer que a disciplina se apresenta como uma componente elementar para que o ensino se concretize, e as crianças/jovens interiorizem princípios éticos que orientarão a sua acção enquanto cidadãos livres e responsáveis.

## 2.2. Os valores na pós-modernidade

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.

Já referimos por diversas vezes 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 hoje 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. A questão da educação aparece assim como uma questão axiológica (Gervilla, 1993, p. 163). Nesta reflexão apontar-se-ão apenas alguns aspectos que alicerçam a alteração da visão do homem face à dimensão axiológica na pós-modernidade.

Os princípios em que entroncava a modernidade foram abalados com a *morte de Deus* proclamada por Nietzsche que levou ao desmoronamento dos valores judaico-cristãos que 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 agarra e que lhe forneciam orientação segura. Nietzsche denuncia a falsa universalidade dos valores morais, considerando que apenas retratam a submissão do homem, são ecos do espírito do rebanho e que o impedem de se autonomizar. Encara a moral cristã, e com ela todos os seus deveres e virtudes, como uma moral «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 contribuíram para a afirmação do indivíduo mas, somente, para o seu aniquilamento consubstanciado na negação da vida humana frente a outra vida superior (Camps, 1992, p. 15).

Assim, a destruição dos grandes discursos metafísicos, das narrativas históricas que corporizavam a modernidade, lançam o homem num universo sem uma orientação

axiológica aglutinadora e, como tal, entregue a um *mundo de cosmovisões fragmentadas* ao relativismo, ao hedonismo e ao individualismo, bem como ao indiferentismo perante o vazio axiológico, e o caminho incerto que percorre (Formosinho, 2009, p. 177-178). Em suma, o homem é lançado no *niilismo* e no *cepticismo* frutos da desagregação das referências transcendentais e intemporais que marcaram a modernidade. Relativismo e niilismo aparecem estreitamente unidos, pois a justiça, a amizade, a liberdade, a paz, o bem, até mesmo Deus, tornam-se simples “valores” entre muitos outros, sendo que se opera um nivelamento em que não há lugar para o que deve prevalecer (Koninck, 2003, p. 35).

O homem concluiu que a racionalização, aclamada na modernidade, o coarctou na sua autêntica dimensão, pois mutilou a sua dimensão afectiva, escamoteou o sentimento e impediu a vivência de valores conducentes à felicidade. Centrada na cientificidade e na tecnicização a modernidade sobrepôs o *homo faber* ao *homo ludens* e não ofereceu a felicidade e o bem-estar prometidos (Gervilla, 1993, p. 168). A pós-modernidade constatou o «fracasso do racionalismo, do absolutismo científico e do dogmatismo religioso» como meios para alcançar a felicidade humana e, por isso, fez a apologia da flexibilidade e da tolerância (Gervilla, 1993, p. 168). Esse desencantamento teve o seu expoente máximo na vivência das duas guerras mundiais do século XX, em que o homem experienciou as consequências nefastas da defesa hegemónica da razão, sendo que as ideias de progresso e felicidade foram derrotadas.

Para muitos pensadores a 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial marca o início da pós-modernidade, uma vez que aqui se perdeu a fé na razão iluminista. Todavia, a maioria configura a nova modernidade na sociedade de consumo, fazendo despoletar uma cultura centrada na realização do eu, na espontaneidade e na fruição. Lipovetsky afirma (1989, p. 79-80):

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 principio 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.

A pós-modernidade aparece, assim, como uma «nova paisagem cultural» (Formosinho, 2007, p. 251) em que a multiculturalidade e a pluralidade axiológica se impõem ao mesmo tempo que são adoptados comportamentos com vista à vivência de valores subjectivistas e hedonistas que possibilitem a fruição do prazer imediato (Gervilla, 1993).

Sem um apoio firme que norteie a sua vida e lhe dê segurança porque, depois da *morte de Deus* são questionados os princípios de uma moral que se considerava absoluta, mergulhado no relativismo ético o homem tende a lutar pelo bem-estar como forma de purgar a angústia existencial decorrente da perda de suportes firmes e, como tal, da perda de sentido (Lipovetsky cit. in. Formosinho 2009, p. 176). Segundo Lipovetsky, enquanto a modernidade se afigurou detentora de uma “razão forte”, perspectivando confiança na ciência e no progresso e edificando uma moral rigorista e laica, que em contraste com tradições e particularidades se afirmava como universal, a pós-modernidade, depois de esgotada a confiança na razão e no futuro promissor, deixa apenas, na consciência das massas, a aspiração ao consumo e ao bem-estar (Formosinho, 2009, p. 177). Emergido numa sociedade plural e num relativismo ético, o homem ultrapassou valores ligados ao auto-esforço, ao auto-controlo e ao cumprimento do dever. Nos anos sessenta eclodiram os chamados valores de desenvolvimento pessoal virados para a crítica social e para a defesa do hedonismo e do individualismo.

Defendem-se comportamentos ligados à emancipação relativamente à autoridade, democracia, autonomia do indivíduo, vivência do prazer e das emoções individuais, e assume-se a criatividade, a espontaneidade e a realização pessoal (Gervilla 1993, p. 159). Hoje, afirma Gervilla (1993, p. 176-177), a razão é frágil porque a pós-modernidade reagiu contra a sua vertente controladora, dado que, se por um lado, em nome da sua capacidade absoluta era prometido um futuro mais próspero e feliz, por outro, assistiu-se a uma vaga de totalitarismo e de aniquilamento da vertente sentimental do homem, pois «a modernidade, com o seu racionalismo, mutilou a pessoa em detrimento do sentimento». Escreveu este autor (1993, p. 176-177):

Fracasada la razón y roto el ser, há nascido una nueva vida de su misma destrucción: la vida del sentimiento, la afectividad y el placer; el culto do cuerpo. Hemos de reconocer a la posmodernidad su acierto en valorar la afectividad - frente a la racionalidad moderna - por cuanto es el sentimiento y el afecto la dimensión humana que nos reporta un mayor grado de felicidad. La experiencia nos confirma que somos más felices cuando amamos que cuando sabemos o razonamos

Em síntese, consciencializado de que a racionalização absoluta operada na modernidade e a moral tradicional focada no dever e na abnegação não permitiram a felicidade, o desencanto do homem implicou o rompimento com os discursos metafísicos e com as grandes narrativas que edificaram a modernidade. Podemos salientar a organização da morte em Auschwitz, o universo estaliniano, o aniquilamento sofisticado em Hiroshima e Nagasaki, para além das inúmeras ameaças experienciadas até hoje, como episódios vividos pelo homem do século XX e que constituem o exemplo paradigmático da destruição das «esperanças que formaram a modernidade» (Lyotard cit. in. Pita, p.88).

Com a decadência das *metanarrativas* que marcaram a modernidade: “emancipação progressiva ou catastrófica do trabalho, enriquecimento da humanidade inteira através dos progressos da tecnociência capitalista, e até, considerando-se o próprio cristianismo na modernidade, salvação das criaturas através da conversão das almas à narrativa crítica do amor mártir” (Lyotard cit. in. Pita, p. 86), foram operadas mudanças axiológicas e sociais que configuraram uma nova realidade pluridimensional, resultado da fragilidade da razão que “desencantada é já tão fraca que perdeu a força da razão para romper-se em mil razões” (Gervilla, cit. in. Formosinho, 2009, p. 178).

### 2.3. A ética na pós-modernidade

O conhecimento é importante, independentemente do gosto e da utilidade imediata, e para evoluir é necessário saber. Não se pode gostar do que não se conhece e o gosto que se tem de inculcar pelas matérias não é o de um gozo primário – **é o prazer associado e derivado do conhecimento.**

Nuno Crato, 2010, p. 65.

Como já antes afirmámos, o cumprimento do dever foi ofuscado pela fruição do prazer individual, pelo que Lipovetsky refere, na sua obra *Crepúsculo do dever* (1994, p. 147):

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.

Mas será que estamos numa época em que não há manifestação de quaisquer atitudes altruístas e em que somos indiferentes ao sofrimento alheio? Na realidade constatamos a existência de acções humanitárias patentes na realização frequente de concertos e espectáculos com fins beneficentes, sendo que os media, em particular a televisão, lançam campanhas de solidariedade em prol do próximo, sempre que ocorrem catástrofes ou o momento é propício (Lipovetsky, 1994, p. 148). Face a esta constatação podemos afirmar que os princípios morais fazem parte da nossa sociedade e que a moral foi efectivamente restaurada, ou seja, não vivemos num quadro apocalíptico configurado pelo vazio total.

Apesar desta aparente restauração da moral, Lipovetsky (1994, p. 148) declara que as pessoas não se consciencializaram da sua actual natureza, ao mesmo tempo que defende 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”. Aquilo a que assistimos não é mais do que uma agitação caritativa e humanitária própria da pós-moralidade das nossas sociedades massificadas, estamos em presença de uma “moral sem obrigações nem sanções” (Lipovetsky, 1994, p. 148).

Hoje as preocupações não se prendem com a defesa de uma educação moral elevada que incida na transmissão de valores morais superiores. Se questionarmos os jovens sobre os princípios que os pais lhe transmitiram, a grande maioria não indica o respeito pelos princípios morais como atitude fundamental, transmitida pela educação. “O imperativo altruísta perdeu a sua força de obrigação moral” (Lipovetsky, 1994, p. 150), pois deixou de ser entendido como ideal e passou para um plano secundário na formação das crianças e dos jovens.

O que vislumbramos de novo na nossa sociedade é que o indivíduo já não tem relutância em afirmar o seu egoísmo, e em viver prioritariamente para si. Essas atitudes são legitimadas pelo contexto individualista e de hedonismo narcisista em que vivemos, e em que já não aparece como imoral que o indivíduo pense em si próprio. Muitos pais, ainda, consideram importante que se transmitam valores morais aos filhos, mas nesse

desejo não estão integrados os valores morais conducentes à entrega, ao altruísmo à obrigação de se dar (Lipovetsky, 1994, p. 150).

Pelas razões aduzidas podemos concluir que a cultura pós-moralista envereda por caminhos contrários aos da moral ideal, no âmbito da qual o sujeito não tem direitos, apenas deveres (Lipovetsky, 1994, p. 150), pois nessa cultura defendem-se os princípios da vivência pessoal e os direitos subjectivos, em detrimento do dever de abnegação e do espírito de sacrifício.

Mas será que podemos considerar a nossa época como contrária ao desejo de fazer o bem? Será que individualismo é sinónimo de egoísmo? Lipovetsky (1994, p. 153) diz que não, mas embora o individualismo não destrua a “preocupação ética, gera, no mais fundo de si mesmo, um altruísmo *indolor* de massas”. O homem, da pós-moralidade, não renuncia à solidariedade e à dádiva, desde que não representem um grande sacrifício ou uma renúncia aos seus próprios prazeres. Nesta perspectiva, o referido autor (1994, p. 153) salienta que:

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.

Se a moral tradicional era caracterizada pelo “espírito de disciplina uniforme e autoritária”, hoje as suas características incidem numa “generosidade circunstancial» exteriorizada somente em situações de grande sofrimento humano” (Lipovetsky, 1994, p. 157).

Será pertinente perguntar se, perante este cenário, se perderam os critérios de bem e de mal e se, portanto, vivemos numa sociedade em que tudo é permitido. Segundo Lipovetsky (1994, p. 167), embora seja incontestável o desgaste de muitos referenciais seguros, hoje as sociedades defendem um certo conjunto de valores partilhados que têm por base princípios consensuais assentes na ética e que apontam para critérios transsubjectivos de valoração, pelo que não podemos afirmar que vivemos numa época em que todas as atitudes e acções são aceites e toleráveis. No nosso mundo continuam a existir exigências morais mínimas fundamentais para convivência social democrática.

Assim, os direitos do homem, a honestidade, a tolerância, as vozes contra a não-violência são alguns dos valores defendidos nas nossas sociedades. Embora se tenha

perdido o ideal de abnegação, a nossa sociedade repudia os comportamentos que ponham em causa a integridade e a segurança da pessoa, sendo que se fazem sentir, colectivamente, ecos contra: “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), pelo que podemos atestar que a capacidade de indignação moral não morreu.

## **2.4. Consequências das alterações axiológicas na educação**

*L'éducation ne se conçoit guère sans un recours à l'autorité, celle de l'adulte sur l'enfant, du savant sur l'ignorant, du responsable sur l'irresponsable.*

Olivier Reboul, 1971, p. 33

Se este trabalho foi principiado enfatizando a dimensão axiológica da educação, urge percebermos em que medida ela foi influenciada pelas mutações axiológicas operadas na pós-modernidade.

Tal como refere Formosinho (2007, p. 252), “se as metanarrativas que corporizavam o pensamento da modernidade perderam, hoje, o carácter fundacional, é facilmente admissível que o próprio discurso pedagógico reflecta o ímpeto da fractura epistemológica-axiológica que fez abalar o paradigma racionalista que o configurava”.

Como já foi sobejamente mencionado a pós-modernidade enalteceu o bem-estar individual como princípio regulador da conduta, tendo daí advindo consequências, quer ao nível das famílias, que se tornaram permissivas, quer ao nível da educação formal e institucional. Efectivamente, a “morte de Deus” provocou uma ruptura axiológica, levando a um questionamento dos valores tradicionalmente considerados absolutos, atitude conducente ao relativismo moral em que as crenças morais assumiram uma dimensão desprovida de universalidade.

Os ecos destas metamorfoses fizeram-se sentir, inicialmente, na literatura e no teatro cujas produções visavam a sublimação da angústia experienciada pelo homem desorientado face a esta ausência de sentido existencial (Formosinho, 2009, p. 176). O homem procurou, então, encontrar no bem-estar a superação das angústias e revoltas

face à perda do transcendente. A mudança axiológica já referenciada teve impacto no plano educativo, devendo-se aquilo que muitos denominam por “crise de educação” ao facto de se terem mudado valores e mentalidades, orientação que levou os jovens a descurarem o esforço inerente ao projecto educativo, e a perderem o interesse pelas actividades escolares que consideram enfadonhas e, por isso, adversas à fruição do prazer e das emoções imediatas (Formosinho, 2009, p. 178). Os princípios sobre os quais se edifica a nossa educação formal não se coadunam com os valores defendidos pelos jovens, porque estes são pós-modernos e a escola é uma instituição de cariz moderno, em que se exige esforço, trabalho e disciplina (Gervilla, 1993).

No mundo actual desfizeram-se as concepções de culturas rígidas e fechadas em si próprias, pois vivemos, como diz Gervilla, numa sociedade “multitécnica, multipolítica, pluriconfessional e, como tal, multicultural» em que o monismo cultural deu lugar ao pluralismo e “à diversidade humana, social e educativa” (Gervilla, 1993, p. 161). Vivemos num contexto de relatividade em que os media diariamente nos bombardeiam com diversas formas de vida, de pensar e de agir, assumindo uma forte importância enquanto escola paralela com uma força inquestionável na modelação das consciências e dos comportamentos, sobretudo dos mais novos. Neste constante devir, cultural, social e axiológico, como concretizar o ideal universalizante da educação se não há nada de permanente ou universal que apareça como referência para os jovens (Gervilla, 1993, p. 161)?

Como tem sido reforçado, o fundamento axiológico do acto educativo é um dado incontestável e, hoje, perante a mutabilidade e a relatividade que se nos apresenta, confrontamo-nos com o problema de saber quais os valores que podemos eleger como fundamentos da verdadeira educação, a que encaminha o homem para o seu desenvolvimento pessoal e moral.

A postura axiológica que tivermos reflectir-se-á na educação que defendermos, se defendermos um subjectivismo axiológico, estaremos a defender uma pedagogia subjectivista (Gervilla, 1993, p. 163). Se a educação visa o aperfeiçoamento do homem, também o homem pós-moderno pretende alcançar a perfeição e a felicidade e foi, nesse sentido, que a pós-modernidade defendeu a afectividade, as emoções e, como diz Gervilla, “mutilou a razão a favor do sentimento” (Gervilla, 1993, p. 177) o que teve repercussões nefastas na educação porque os jovens valorizam, apenas, a vivência das emoções, defendendo o hedonismo narcisista.

Sabemos que a educação é uma necessidade para que o homem possa desenvolver as suas potencialidades vitais, sendo que essa superação da sua realidade originária, incompleta, só pode efectivar-se através da razão. Os conhecimentos humanos são alcançados através do contacto da razão com a realidade que propicia a aprendizagem, sendo esta conseguida por contacto directo com o real, ou de forma indirecta, pelo processo de ensino comunicado por outra pessoa, estando esta segunda acepção na base da educação (Ibáñez-Martín, 2009, p. 27). Se a dimensão intelectual tem um papel primordial em qualquer processo educativo, como conseguir educar para o aperfeiçoamento numa sociedade em que a razão é aniquilada?

Segundo Gervilla “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 hedonista e narcisismo)” (Gervilla, 1993, p. 167).

Podemos afirmar que, na modernidade, a escola ao sobrevalorizar a razão e a ciência, desprezando a dimensão lúdica e afectiva que também deve estar subjacente a toda a educação, esqueceu a gratuidade, o festivo e o ócio. Neste contexto os programas escolares eram “memoristas, intelectualistas e enciclopédicos” e como a pós-modernidade reconheceu que o homem não alcançou a felicidade prometida pelos ideais da modernidade, em termos educativos encaminhou-se pelo “pluralismo, cepticismo, secularidade, debilidade, afectividade, desorientação” (Gervilla, 1993, p. 169). Se a pós-modernidade recuperou valores até então obliterados, diálogo, flexibilidade, tolerância (Gervilla, 1993, p. 169), isso implicou debilidade e massificação educativa, bem como ausência do espírito crítico, de capacidade de esforço e de critérios de excelência.

A educação na pós-modernidade centra-se no presente, advogando os valores do quotidiano como melhor forma de viver a realidade, à margem das inquietações do passado e das aflições face ao futuro. Nesse sentido retirou ao homem a sua dimensão de ser Histórico e de Projecto, sem passado e sem futuro, apenas vive o presente, perdendo a ilusão a esperança e a capacidade do compromisso.

Ora, sem futuro não há, também, verdadeira identidade, os jovens perdem os laços fortes e valorizam apenas o imediato, o superficial e o efémero. Será que pode conquistar-se o objectivo da verdadeira educação, levar o homem a tornar-se melhor individual e socialmente, sem esperança, sem ilusão, sem identidade e sem a consciência da importância do compromisso (Gervilla, 1993, p. 173)?

Tal como acontece com o homem, hoje a educação encontra-se vulnerável e vacilante. Acresce que esta valorização do presente está intimamente ligada ao consumismo, amplamente disseminado nas nossas sociedades em que o homem valoriza o ter, o possuir, o desfrutar, o ganhar, condição que o leva a “sobrepor o exterior ao interior, o material ao espiritual e o indivíduo sobre a sociedade”. Numa sociedade consumista em que o que se pretende é a satisfação imediata dos desejos dos sujeitos, não há espaço para a valorização e busca do melhoramento da dimensão humana, pelo que não podemos vislumbrar qualquer sentido axiológico e, portanto educativo, nesse consumismo actual (Gervilla, 1993, p. 174-175).

O esteticismo característico da pós-modernidade está presente na educação, já que se educa no individualismo e hedonismo narcisista, “o que significa educar na afectividade, no sentimento, no prazer imediato, no narcisismo, na desculpabilidade, pretendendo uma educação que tenha como base o subjectivismo e o esteticismo frente a um fundamento ético” (Gervilla, 1993, p. 175-176).

Os jovens neste ambiente não são confrontados com referenciais firmes que os norteiem com segurança, pelo que modificam constantemente o seu comportamento, ligados a uma moral provisória, vivem a vida no presente dando primazia aos interesses e desejos momentâneos sem que construam algo de seguro, definitivo e verdadeiramente fundamental, o que está patente no seu posicionamento face à escola e às tarefas escolares.

Se a dimensão da afectividade tinha sido esquecida na educação tradicional, em que o corpo era entendido como o “inimigo da alma”e, por isso, encontrava-se menos-prezado tal como o prazer, hoje, frente a uma moral perspectivada como expressão das emoções, os afectos são sobrevalorizados caindo a educação no extremo oposto ao que sucedeu na modernidade. Na pós-modernidade a educação surge igualmente num plano unilateral uma vez que se valoriza o culto do corpo, as emoções e os sentimentos em detrimento da racionalidade e intelectualidade (Gervilla, 1993, p. 177).

## 2.5. Concepções psicopedagógicas na actualidade

Educar é alcançar a pessoa naquilo que lhe é mais específico, no seu ser-humano, isto é, na sua intelectualidade, na sua afetividade, nos seus hábitos, para levá-lo à realização de um ideal

Thomas Ransom Giles, 1983, p. 27.

Um olhar crítico em direcção ao plano do ensino, permite delinear uma imagem árida em termos daquela que deveria ser a atitude própria de quem se movimenta nesse campo: o desejo de ensinar e de aprender.

Hoje, constatamos que a ênfase posta na subjectividade e na relatividade com a consequente perda de autoridade e de princípios norteadores seguros e estáveis, abalou os cânones pelos quais nos pautávamos em vários domínios, com inevitáveis consequências no plano da educação. Estamos no terreno do contingente, do efémero, porque perdemos as âncoras que nos suportavam e estabilizavam, no reino da doxa, como explica Platão no seu tão actual texto da Alegoria da Caverna inscrito no livro VII da República, obra de cariz pedagógico em que a educação é apresentada como via para a libertação humana. Vivemos uma situação análoga dado que, com a apologia da subjectivização se opera a aceitação de vontades e verdades particulares e a imposição de opiniões falíveis e inconsistentes.

A pós-modernidade configurou novos cenários educativos focalizando a aprendizagem no aluno e nas suas particulares características, interesses e identidade, e legitimou posições pedagógicas que enfatizam a relatividade do saber e o reduzem a experiências particulares e imediatas, fruto de contingências. Em contraposição, há quem continue a defender o verdadeiro papel da educação e das instituições de ensino, considerando que a apropriação do saber se afigura como o único percurso para a formação autêntica da pessoa e consequentemente para a liberdade. Assim, a escola não deveria descuidar a sua verdadeira função: “a responsabilidade no desenvolvimento e democratização do ensino científico, artístico, literário, filosófico” (Festas, no prelo, p. 4).

Subjacente a esta perspectiva está o pressuposto de que educar é ultrapassar interesses pessoais, contingências e particularidades, porquanto a verdadeira dimensão da educação se situa ao nível dos planos gnosiológico e axiológico, pelo que não podemos aceitar que ela se encaminhe por atalhos que se desviam da sua genuína essência, ou

seja, subjuguá-la ao desejo de “indivíduos entregues a uma realidade vazia, autista e, portanto, desorientadora” (Boavida, 2008, p. 8). Ora, resultante do relativismo e subjectivismo, característicos das nossas sociedades, verificamos que, no panorama educativo, impera a apologia da “contextualização do conhecimento, do ensino e das aprendizagens” (Festas, no prelo, p. 1).

De entre as vozes críticas no que se refere a estas problemáticas, encontramos Popper que apresenta como um dos traços desorientadores da vida intelectual actual a posição relativista segundo a qual “a verdade é relativa à nossa formação intelectual” (Popper, 2009, p. 68), o que irá determinar o contexto no âmbito do qual teremos capacidade para pensar, sendo que, defendendo esta tendência, a verdade mudaria de contexto para contexto. Popper assinala uma certa irracionalidade nesta perspectiva relativista, que designou como *Mito do Contexto*, considerando que, ao defendê-la, estaríamos a comprometer o entendimento entre povos, culturas ou gerações diferentes, acontecendo o mesmo no âmbito da ciência. Segundo este autor (Popper, 2009, p. 69) o mito supracitado consiste no seguinte:

A existência de uma discussão racional e produtiva é impossível, a menos que os participantes partilhem um contexto comum de pressupostos básicos ou, pelo menos, tenham acordado em semelhante contexto em vista da discussão.

Ou seja, “defende-se uma escola, um ensino e uma aprendizagem centrados em saberes contextualizados, alternativos aos saberes universais que se apresentavam como os principais objectivos da escola tradicional” (Festas, no prelo, p. 1). Quem advoga este modelo considera que a estruturação do ensino deve ter como fundamentos o “contexto social e cultural dos alunos, e as suas vivências pessoais e familiares”, sendo que o ensino deve substituir os conhecimentos gerais e abstractos por aqueles que se apresentam com cariz específico e concreto” (Festas, no prelo, p. 1).

Inseparável da concepção do ensino contextualizado situa-se a crença de que a escola tem sido promotora de desigualdades fomentando a exclusão social, e defendendo o saber das classes dominantes, pelo que o seu papel será esbater as assimetrias sociais assumindo um outro rumo nas práticas pedagógicas de modo à consecução de outro tipo de ensino, que se coadune com o perfil da generalidade dos alunos e com os seus interesses práticos, incidindo no quotidiano, no concreto, na experiência (Festas, no prelo, p. 2). Esta perspectiva defende um ensino centrado na cultura quotidiana e infor-

mal, que vise um saber-fazer e seja propiciador de competências práticas resultantes de situações específicas e das vivências e experiências comuns, contrariamente àquela que reconhece na escola a tarefa primordial de ensinar, enaltecendo a importância da razão e dos conhecimentos abstractos, e que perfilha métodos que permitam a aquisição de conhecimentos racionalmente consolidados com vista a um desenvolvimento cognitivo do aluno.

Tal como já expusemos, Popper declara que entende por contexto um conjunto de princípios essenciais, “uma textura intelectual” que, supostamente, permitirão o entendimento. Aponta, no entanto, para a distinção que devemos realizar entre esta concepção e a existência, perfeitamente aceitável, de certos pré-requisitos, fundamentais para que se processe a discussão, tal como “a vontade de chegar à verdade ou dela nos aproximarmos, e a vontade de partilhar problemas ou entender os objectivos e problemas de outrem” (Popper, 2009, p. 70).

Todavia, não é razoável que se defenda a convicção de que é necessário um contexto comum para que se concretize uma discussão proveitosa e propiciadora do desenvolvimento intelectual dos intervenientes. Alerta para o facto de que uma discussão entre participantes com pontos de vista divergentes poderá ser muito enriquecedora, já que ambos foram desafiados nas suas opiniões, foram impelidos a olhar as questões segundo novas perspectivas, tendo os seus horizontes intelectuais sofrido uma abertura tendente a um desenvolvimento intelectual. Na página 71 dessa obra este epistemólogo menciona

a fecundidade (...) dependerá, quase sempre, do hiato original entre as opiniões dos participantes na discussão. Quanto maior ele for, tanto mais proveitosa a discussão – desde que esta não se torne, naturalmente, *inviável*, como assere o mito do contexto.

Será ainda importante destacar a tese, caucionada pelo autor em questão, de que o acordo nem sempre é desejável, pelo que defende que o fosso entre contextos diferentes pode quase sempre ser superado, tendo cada um de nós a possibilidade de aprender com o outro que vivencia uma realidade diversa. Sublinha que a realidade humana de cada um é, em certa medida, produto de confrontos e de discussões, exemplificando com a cultura ocidental que resultou do choque entre culturas divergentes, ou seja do choque entre contextos diferentes.

Tendo a nossa civilização uma matriz greco-romana, será importante relatar que muitas das características desta civilização tiveram origem no confronto com outros

povos. Podemos citar a título de exemplo o alfabeto, cuja constituição decorreu “dos conflitos com Egípcios, Persas, Fenícios e outras civilizações do Médio Oriente”, ocorridas antes dos confrontos entre os Gregos e os Romanos (Popper, 2009, p. 75). Na era cristã, a civilização ocidental sofreu igualmente modificações resultantes do choque com a civilização judaica, e das investidas dos povos germânicos e islâmicos. Ao referir-se à Grécia e à origem do pensamento racional, da Filosofia, Popper acentua a importância do confronto com outras culturas, em que os colonos gregos, na Ásia Menor, experienciaram o contacto com povos oriundos de outras civilizações, vivências culturais que se assumiram como determinantes no desenvolvimento do pensamento racional e crítico (Popper, 2009, p. 76).

Ao analisarmos os argumentos apresentados por Popper para a refutação do mito do contexto, exaltamos com pertinência aquele que justifica a formação da nossa civilização, de carácter racional, como resultado de uma teia complexa de contextos divergentes, pelo que reconhecemos que não será legítimo defender a contextualização como base fulcral e indispensável das aprendizagens, cujo resultado se traduzirá numa estagnação intelectual, e funcionará como entrave ao propósito mais nobre da educação formal, o desenvolvimento intelectual e moral.

Como já foi supramencionado, as críticas a um ensino que homologue o conhecimento universal são oriundas das correntes pedagógicas pós-modernas que, se por um lado, reconhecem o papel que a escola pode ter na educação, formação, justiça social e liberdade, ideais da modernidade, paralelamente põem a tónica na diversidade, no pluralismo cultural e nas vivências particulares de cada aluno, como suporte basilar do ensino, promovendo o elogio da relatividade do conhecimento e do valor da subjectividade e da diferença (Festas, no prelo, p. 2-3).

É neste âmbito que se tornam importantes saberes ligados à tradição, se faz a apologia da identidade entendida como forma de respeitar as diferenças e se pretende defender a cultura, as raízes, as concepções particulares de determinados indivíduos. Legitimam-se posições e opiniões acriticamente defendidas e assumidas como crenças e tradições, mas cuja manutenção deve ser reforçada. Segundo Festas (no prelo, p. 3), nestas perspectivas

a valorização dos conhecimentos populares, locais e relativos às experiências individuais, permitirá a expressão de saberes habitualmente marginais à escola, e, simultaneamente, a leitura crítica das relações de poder instaladas na sociedade. Através da expressão das suas

experiências, dos saberes ligados à sua história pessoal e de pertença a um grupo, raça ou etnia, torna-se possível, por parte dos estudantes, a tomada de consciência das relações de dominação existentes na sociedade, num determinado momento.

Esta tomada de consciência seria fundamental para a construção da dimensão de cidadania, que deve emergir do processo de educação, com vista à luta pelos direitos culturais das minorias.

A defesa da contextualização das aprendizagens e de que “resultando de uma construção social e cultural, o conhecimento decorre das situações específicas em que é apropriado” (Bidarra, Festas & Damião, 2007, p. 3) constitui um predicado da perspectiva construtivista que perpassa pelos nossos documentos curriculares, enfatizando o papel activo e determinante que o aluno assume na construção do seu conhecimento, relegando para um plano inferior a função do professor. Se a transmissão e o encaminhamento para os conhecimentos universais e abstractos não fazem parte dos desígnios da escola, então o professor terá apenas de apresentar-se como o “facilitador da expressão dos alunos, dos seus conhecimentos locais e das suas experiências” (Festas, no prelo, p. 2) não sendo, agora, propiciador da aquisição do conhecimento científico, artístico, literário, filosófico, uma vez que ele não se coaduna com os aspectos fortuitos das vivências dos alunos.

Estas posições decorrem do facto de, actualmente, as ideias pedagógicas se alicerçarem no construtivismo que tem sido uma concepção dominante no terreno educativo, sendo amplamente apoiado nos ambientes académicos, sobretudo naqueles que se relacionam com as Ciências da Educação, e que tem “inspirado as orientações curriculares dos vários níveis de ensino e impregnado a formação de professores” (Bidarra, Festas & Damião, 2007, p. 1).

À teoria construtivista está subjacente a concepção de que o conhecimento é construído pelo sujeito. Sob o ponto de vista filosófico esta concepção defende que o sujeito é activo face ao objecto com o qual se confronta, pelo que, para conhecer, a mente tem de construir os seus próprios conhecimentos (Quintana Cabanas, 2002, p. 282).

Um dos principais alicerces da perspectiva construtivista é a teoria de Piaget, autor cuja formação inicial foi realizada no âmbito da biologia. Funda a Epistemologia Genética que, segundo ele, terá a capacidade de explicar as questões do sentido, valor e significado do conhecimento humano, substituindo assim as tradicionais explicações

filosóficas, e defende que a inteligência é constituída pela totalidade das estruturas de um determinado organismo num certo período do seu desenvolvimento, enfatizando a interacção com o meio com vista a uma equilibração cada vez mais complexa (Quintana Cabanas, 2002, p. 283). Para Piaget a inteligência humana constitui-se como “factor de resolução dos problemas que o ambiente coloca ao indivíduo mediante o qual este trata de superar as suas dificuldades existenciais concretas” (Quintana Cabanas, 2002, p. 284).

Apresentando o conhecimento como resultado da interacção entre o sujeito e o meio ambiente, este pensador defende que a inteligência é activa, pelo que, podemos afirmar que a sua concepção é construtivista na medida em que, defendendo a actividade do sujeito, isso remete para o construtivismo do conhecimento. No sentido de melhor percebermos a perspectiva de Piaget, passaremos a explicitar, ainda que de forma sintética, como ele entende a actividade do sujeito na construção do conhecimento. Assim, defende que apenas o funcionamento (estruturas funcionais) da inteligência é hereditário, sendo que os conteúdos resultam da interacção do sujeito com o meio, com o objecto. Ao contactar com o meio que o envolve o indivíduo procura adaptar-se, é nesse sentido que interage com ele, através da assimilação (os dados obtidos pela experiência são integrados nas estruturas do sujeito) e da acomodação (as estruturas do sujeito modificam-se no sentido de se adaptarem aos novos dados procedentes do meio), sendo este o processo segundo o qual lhe surgem os conhecimentos, resultando da resposta aos estímulos ambientais. De salientar que estes conhecimentos nada têm de absoluto, são apenas relativos às situações vividas (Quintana Cabanas, 2002, p. 285).

Ao advogar esta posição são, então, abandonados os princípios absolutos e as ideias universais, podendo ser a perspectiva piagetiana situada numa linha nitidamente construtivista, em que, a concepção de inteligência inviabiliza a apologia de uma teoria da educação que se coadune com a defesa de valores absolutos, de aspirações morais universais ou com a indagação da verdade última das coisas (Quintana Cabanas, 2002, p. 284).

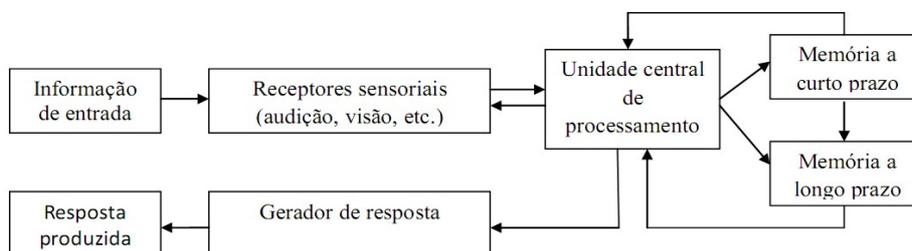
Em termos pedagógicos estas concepções, são críticas em relação ao modelo tradicional de ensino, acusando-o de tornar o aluno num recipiente passivo, cujo professor encheria de sabedoria, ao transmitir-lhe os conteúdos didácticos. Para fugir ao modelo clássico defende-se a ideia de que o conhecimento é construído e salienta-se uma intensa actividade do aluno como factor primordial da aprendizagem.

Igualmente determinante do actual modo de pensar a pedagogia e a aprendizagem, situa-se o construtivismo social para quem a aprendizagem se concretiza, essencialmente, pelo trabalho de grupo, cooperativo (Bidarra, Festas & Damião, 2007, p. 5), enfatizando a interacção entre pares e, relegando para segundo plano, o papel do professor.

Em suma, segundo o construtivismo, destaca-se a importância do aluno, devendo o professor estimular e valorizar as suas ideias e fomentar o seu espírito de investigação. De igual modo, o professor deveria accionar a possibilidade de cooperação entre os alunos e leccionar a partir das suas propostas e contributos, uma vez que se sustenta a crença de que o espírito humano aprende pela actividade e na interacção com o meio. É nesta linha de pensamento que encontramos a defesa e a valorização dos problemas como ponto de partida para o ensino.

Em oposição assume-se a concepção cognitivista que acolhe a perspectiva de que “se o desenvolvimento da personalidade é condicionado pelo desenvolvimento intelectual do sujeito, a educação deste deverá ser, sobretudo, o cultivo da inteligência” (Quintana Cabanas, 2002, p. 276). Ora, face a esta perspectiva, teremos de admitir que a educação tem obrigatoriamente de se centrar no “exercício intelectual e no ensino de conteúdos”. Nesta óptica, o ser humano é entendido como um processador de informação, pelo que devem ser trabalhadas e estimuladas as faculdades receptivas (percepção, atenção), as de retenção (memória) assim como as manipuladoras (imaginação, conceptualização, juízo, raciocínio) (Quintana Cabanas, 2002, p. 276).

**Figura 1** - Modelo simplificado de processamento da informação  
(segundo J. M. Royer & R. G. Allan, 1980, 130 in Quintana Cabanas, 2002, p. 277)



Segundo a perspectiva cognitivista a aprendizagem requer trabalho, esforço e treino até que se consigam adquirir conhecimentos só possíveis pelo processamento operado pela memória a curto prazo, cuja capacidade de retenção é limitada, mas cuja

importância é fundamental, dado que se apresenta como a fase propiciadora do trabalho conducente à aquisição de conhecimentos que se processa na memória a longo prazo.

Quintana Cabanas (2002, p. 278) refere que a aplicação da teoria cognitivista à educação aparece como claramente vantajosa, uma vez que o desenvolvimento da inteligência só poderá conduzir a consequências positivas, sendo que, nessa linha, a preocupação pedagógica fundamental de vários pensadores se situa ao nível da formação da inteligência. O que se pretende, atendendo à formação e desenvolvimento da inteligência, segundo esta perspectiva, é que a capacidade de raciocínio seja estimulada, a memória seja exercitada, que o sujeito adquira maior capacidade e habilidade na resolução de problemas, bem como o desenvolvimento do juízo crítico.

Como, em última instância, a finalidade suprema da educação está directamente ligada a uma mudança de comportamento, uma vez que a educação pretende um aperfeiçoamento do homem, a teoria cognitivista preocupa-se com essa questão, que se reveste de alguma complexidade, e defende que “o comportamento humano é determinado sobretudo pelas estruturas intelectuais da pessoa” (Quintana Cabanas, 2002, p. 279). Uma vez que essas estruturas devem ser desenvolvidas a partir das práticas que incidem no sentido de uma formação adequada da inteligência humana e que já foram, ainda que brevemente, mencionadas, concluímos que, neste âmbito, a educação formal deve assumir-se como lugar privilegiado para a consecução de tal objectivo, visando essencialmente a valorização do ensino, das aprendizagens e do conhecimento, que não pode estar dissociado das práticas defendidas pelo cognitivismo, práticas que a pós-modernidade descuroou e anulou, na sua luta pela apologia da afectividade.

## Capítulo 3

### Planificação do estudo documental

---

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

Nos capítulos 1 e 2 desta Dissertação, dentro das limitações que o tempo nos impôs, tentámos mostrar que não há educação à margem do valor: educar implica a valorização do homem como pessoa, e o seu encaminhamento para que se aproxime ou atinja o horizonte do ideal. Nessa medida procurámos, clarificar a noção de educação e mostrar que a mesma implica, o princípio da autoridade, já que na ausência da disciplina a sua consecução será impossível, pois educar é constranger e levar o educando à aceitação de princípios e regras conducentes ao aperfeiçoamento e a uma conduta correcta, ética.

Se a educação pretende conduzir à perfectibilidade, temos, neste horizonte, uma ligação ao conhecimento, sem o qual o homem não terá a viabilidade de se desenvolver como tal, não podendo a finalidade última da educação ser atingida. E se o conhecimento é a base da educação, e em particular da educação formal, ele só será obtido pelo ensino de conhecimentos verdadeiramente consistentes.

Tentámos também explicitar, em termos da história do Ocidente, em que têm consistido as preocupações pedagógicas em torno desta discussão, tendo percebido que, não obstante alguns interregnos, elas se têm centrado na defesa desses conhecimentos, em detrimento das opiniões infundadas, da relatividade e subjectividade.

Ora, se a ligação da educação à dimensão ética não pode ser obliterada, optámos por investir, em termos de investigação, nessa temática que, no programa de Filosofia

vigente para o 10.º ano de escolaridade, no âmbito do ponto 3 da unidade II (*Dimensões da acção humana e dos valores*), aparece com carácter de leccionação obrigatória e como a primeira a ser tratada – *A dimensão ética, análise e compreensão da experiência convivencial* –, podendo os docentes, posteriormente, escolher entre os valores religiosos e os valores estéticos.

No presente capítulo e no seguinte, apresentaremos a análise que desenvolvemos de documentos que, no seu conjunto, deverão orientar o ensino dessa temática: documentos normativo-legais, programa de Filosofia e manuais escolares.

Este caminho não foi aquele que inicialmente traçámos, pois pretendíamos investigar a forma como professores de várias escolas adoptantes do mesmo manual, organizavam as suas planificações para leccionar a temática dos valores éticos, e como geriam as indicações do programa e do manual na sua prática lectiva. Acontece que uma das quatro escolas secundárias seleccionadas se recusou a colaborar connosco, pelo que decidimos rever as nossas opções.

O novo caminho que escolhemos de análise de manuais escolares revelou-se, no entanto, de grande interesse dado que estes recursos didácticos são também entendidos como documentos curriculares, uma vez que filtram e sistematizam as orientações da tutela, ao mesmo tempo que lhe imprimem funcionalidade. Efectivamente, desempenham um papel “de mediadores do significado e do conteúdo do currículo”, tornando-se intérpretes privilegiados do seu significado e do seu conteúdo, assumindo (Morgado, 2004, p. 42 e 46).

Os manuais organizam e apresentam a cultura seleccionada nos programas, pelo que transmitem e legitimam o conhecimento que os alunos deverão aprender na escola. Como todos os recursos, estabelecem uma relação vinculativa entre os intentos das aprendizagens e as práticas pedagógicas, intervindo no modo como “os professores desempenham o seu trabalho, nos tipos de conhecimentos que se veiculam” e, por consequência, nas decisões curriculares que tomam (Morgado, 2004, p. 25). Estes documentos são, portanto, o produto das indicações do sistema educativo, transmitindo os princípios da cultura dominante, os valores e modelos de ensino interpretados e configurados pelos seus autores (Brito, 1999, cit in Viães, 2008, p. 88). Acresce que, é através dos manuais que os alunos “estruturam, adquirem e avaliam a esmagadora maioria dos

seus conhecimentos” (Morgado, 2004, p. 37). Choppin considera que qualquer manual escolar reúne quatro características que marcam a sua especificidade: “é um produto de consumo, um suporte de conhecimentos escolares, um veículo transmissor de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura e, por último, um instrumento pedagógico” (Choppin, 1992, cit in Morgado, 2004, p. 37).

Consideramos, por isso, fundamental que se continue a reflectir sobre estes recursos, nomeadamente sobre os valores que veiculam e que, de modo directo ou indirecto, conformam o processo educativo.

### **3.1. Objectivos de estudo**

Assim, a partir do que foi exposto na parte teórica, pretendemos, nos 3.º e 4.º capítulos, saber quais as orientações de ensino patentes em documentos curriculares provenientes da tutela – normativo-legais e programa – e em manuais escolares de Filosofia para o 10.º ano de escolaridade no que se refere à unidade temática em que se incluem os valores éticos.

De acordo com a discussão que empreendemos nos dois capítulos anteriores, diferenciámos:

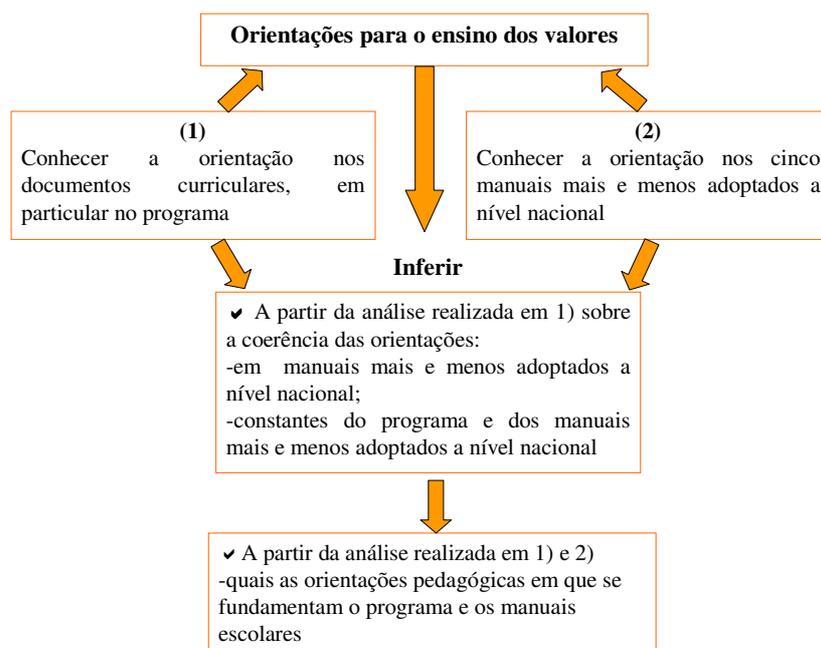
- as orientações que vão no sentido de encaminhar os alunos para a obtenção de saberes universais e abstractos, aos quais está subjacente a finalidade de potenciar a pessoa naquilo que a define e que constitui o fim de toda a verdadeira educação, a perfectibilidade e

- as orientações que vão no sentido de os encaminhar para saberes contextualizados e concretos, aos quais está subjacente a finalidade de os levar a construir os seus próprios conhecimentos com base nas suas vivências e pesquisas individuais, valorizando o trabalho individual e cooperativo, e um ensino em que o professor se apresenta como mero orientador, sendo a interação do aluno com o meio, o aspecto fundamental.

Com base nesta diferenciação, traçámos os seguintes objectivos de investigação:

- (1) Conhecer a orientação de ensino dos valores, patente:
- nos documentos curriculares e, em particular, no programa;
  - em manuais mais e menos adoptados a nível nacional;
- (2) Inferir, a partir da análise realizada em 1) sobre a coerência dessas orientações:
- em manuais mais e menos adoptados a nível nacional;
  - constantes do programa e dos manuais mais e menos adoptados a nível nacional.
- (3) Inferir, a partir da análise realizada em 1) e 2) quais as orientações pedagógicas em que se fundamentam o programa e manuais escolares.

Passamos a apresentar, de forma esquemática, os objectivos que enunciámos no esquema abaixo indicado:



### 3.2. Instrumentos

Para concretizarmos o nosso estudo, fizemos uma análise descritiva dos documentos normativo-legais e programático, mas para examinarmos os manuais escolares elaborámos duas grelhas de registo: uma de análise do manual na sua versão para alunos e outra de

registo das actividades que constam do caderno de actividades/caderno do aluno, nos casos em que ele está associado ao manual.

Para construirmos a primeira grelha – de análise do manual –, além de termos em conta os pressupostos que evidenciámos na componente teórica desta dissertação, e que retomámos no início deste capítulo, realizámos uma pré-análise de conteúdo dos manuais que seleccionámos, para daí extrairmos os elementos essenciais de tratamento da temática.

Enunciamos, a seguir, esses elementos, em número de sete, e explicitamos o sentido didáctico que, com base na pré-análise, se nos afigurou estar subjacente:

- **Sumário:** breve descrição/explicação inicial dos conteúdos a tratar;
- **Problema (s) a explorar:** apresentação prévia de um problema que deverá desencadear o tratamento da temática;
- **Ícones:** imagens inseridas com o propósito de esclarecer as temáticas;
- **Textos dos autores do manual:** textos que visam a explicação dos conteúdos e/ou a clarificação de conceitos, bem como a explicação e sistematização de ideias essenciais;
- **Textos complementares:** textos de outros autores (de filósofos de referência, por exemplo) que se afiguram essenciais para o tratamento e/ou aprofundamento dos conteúdos;
- **Esquemas organizadores:** resumos, tabelas, organigramas ou outras estruturas gráficas que estruturam os conteúdos;
- **Verificação da aprendizagem:** exercícios para que os alunos verifiquem se adquiriram os conteúdos. Usaremos a expressão “questões de resposta aberta” (R.A.) sempre que estas impliquem alguma reflexão, análise de textos e justificação por parte do aluno, sendo as restantes designadas por questões de resposta fechada (R.F.).

Nessa grelha constam, na vertical, os referidos sete elementos e na horizontal os três tópicos de conteúdo que concretizam a temática. Tópicos que, em geral, os manuais contemplam.

O modo de notação é descritivo, requerendo, por isso mesmo, uma síntese dos elementos recolhidos. Para obtermos uma noção mais precisa de tais elementos contabilizámos também a sua ocorrência.

O arranjo gráfico dessa grelha é o que se pode ver de seguida:

<b>Tópicos Componentes</b>	3.1.1.	N.º	3.1.2.	N.º	3.1.3	N.º
<i>Sumário</i>						
<i>Problemas</i>						
<i>Ícones</i>						
<i>Textos dos autores</i>						
<i>Textos complementares</i>						
<i>Esquemas organizadores</i>						
<i>Verificação da aprendizagem</i>						

Para construirmos a segunda grelha – de análise do caderno de actividades/caderno do aluno – tivemos em consideração o número de páginas dedicadas aos valores éticos, bem como alguns dos elementos de tratamento da temática, que considerámos adequados para a exploração do documento em causa.

O arranjo gráfico dessa grelha é o que se pode ver de seguida:

<i>Caderno de actividades/caderno do aluno</i>	<i>N.º de páginas dedicadas aos valores éticos</i>	<i>Sínteses/resumos</i>	<i>Organogramas / esquemas</i>	<i>Nº de questões de RF</i>	<i>N.º de questões de RA</i>
M. 1					
M. 2					
M. 3					
...					

### 3.3. *Corpus*

Como referimos o *corpus* do nosso trabalho empírico é composto pelos seguintes tipos de documentos: normativo-legais, programa e manuais escolares.

Os primeiros documentos são os seguintes:

- ✓ Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005) de 30 de Agosto);
- ✓ Documento Orientador da Revisão Curricular (10 de Abril de 2003);
- ✓ Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março;
- ✓ Decreto-Lei n.º 272/2007 de 26 de Julho;
- ✓ Decreto – Lei n.º 50/2011;

O programa de Filosofia é o seguinte:

- ✓ Programa de Filosofia 10.º e 11.º anos (2001). Henriques, F., Vicente J. N. & Barros, M. R. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Quanto aos manuais de Filosofia do 10.º ano de escolaridade, a nossa análise a incidiu em dez livros na sua versão para o aluno e que se encontram, actualmente, em vigor. Desses dez livros, cinco são os mais adoptados e cinco são os menos adoptados pelas escolas portuguesas.

Por uma questão metodológica, identificamo-los por letras, sendo os primeiros designados por Manuais A, e os segundos por Manuais B, tal como se pode verificar no seguinte enquadramento:

#### MANUAIS MAIS ADOPTADOS:

- Manual A1:** *Pensar azul*, Filosofia 10.º ano, de Fátima Alves, José Aredes e José Carvalho (Texto Editores);
- Manual A2:** *Contextos 10*, Filosofia 10.º ano, de Marta Paiva, Orlanda Tavares e José Ferreira Borges (Porto Editora);
- Manual A3:** *A Arte de Pensar*, Filosofia 10.º ano, de Aires Almeida, António P. Costa, Célia Teixeira, Desidério Murcho, Paula Mateus e Pedro Galvão (Didáctica Editora);
- Manual A4:** *Filosofia 10.º ano*, de Luís Rodrigues (Plátano Editora);
- Manual A5:** *Um outro Olhar Sobre o Mundo* de Maria Antónia Abrunhosa e Miguel Leitão (Edições Asa).

**MANUAIS MENOS ADOPTADOS:**

**Manual B1:** *Criticamente*, Filosofia 10.º ano, de Artur Polónio, Faustino Vaz e Pedro Madeira (Porto Editora);

**Manual B2:** *Filosofia 10*, de Maria Margarida Moreira (Areal Editores);

**Manual B3:** *Pensar é Preciso*, Filosofia 10.º ano, de Adília Maia Gaspar (Lisboa Editora);

**Manual B4:** *Filosofia 10.º Ano*, de Marcello Fernandes e Nazaré Barros (Lisboa Editora);

**Manual B5:** *Este Amor pelo Saber*, Filosofia 10.º ano, de Amândio Fontoura e Mafalda Afonso (A Folha Cultural Editora).

### 3.4. Procedimentos

À selecção dos documentos normativo-legais esteve subjacente o critério de identificação dos princípios gerais do ensino e, de modo mais particular, do ensino secundário, sendo que da nossa análise, consta, em primeiro plano, a Lei de Bases do Sistema Educativo pelo facto de ser o documento que em primeira instância determina esses princípios.

Atendendo ao mesmo critério, foram analisados: o documento que regulamenta a reorganização curricular para o ensino secundário, bem como o documento que orientou essa mesma revisão curricular.

Considerámos, também o Decretos-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março; Decreto-Lei n.º 272/2007 de 26 de Julho e Decreto-Lei n.º 50/2011, uma vez que actualizam essa reorganização.

Relativamente ao programa de Filosofia, norteou-nos a importância de que se reveste enquanto documento orientador da leccionação da disciplina, sendo igualmente a referência oficial, e primordial, para a elaboração dos manuais.

No que respeita aos manuais, a lista que acima apresentámos, e que inclui os livros mais e menos adoptados, foi-nos proporcionada pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Tais contactos foram estabelecidos, primeiro, através de mensagem de correio electrónico, onde explicávamos o contexto e os objectivos do estudo e, de seguida, por telefone. A esta entidade agradecemos a disponibilização de tais dados que, reconhecemos, não terem sido de fácil apuramento.

Sendo os manuais – vulgarmente designados por “projectos” – compostos por vários documentos, na nossa análise, optámos por incluir somente a versão para os alunos e o respectivo caderno de actividades, quando existente.



### Apresentação dos dados e sua discussão

---

A crise no ensino não é senão o reflexo da desordem actual das nossas sociedades: dissolução do sagrado, enfraquecimento dos valores fundamentais da cultura ocidental, desagregação dos valores de autoridade cujas dificuldades na escola encontram já a sua manifestação na família. Cada vez mais os pais recusam assumir a responsabilidade que representa o exercício de uma autoridade face aos filhos.

Raymon Polin, 1993, p. 23.

Uma vez exposta a planificação do nosso estudo, dedicaremos este capítulo à análise dos documentos antes identificados, pela ordem que os referimos, começaremos, pois, pelos mais genéricos e finalizaremos com os mais específicos, no caso os manuais.

Para tanto, apoiámo-nos na técnica de análise de conteúdo, que assenta em procedimentos de descrição, não desprovidos, contudo, de interpretação (Bardin, 1977). Assim, através de um processo de inferenciação que procurámos assentar em indicadores objectivos, chegámos a algumas conclusões que passaremos a apresentar.

#### 4.1. Orientações normativo-legais e programáticas

A **Lei de Bases do Sistema Educativo** (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto) menciona, no artigo 1.º, concernente ao Âmbito e Definição da educação que:

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.

Aqui denota-se a preocupação com a formação do homem como pessoa, estando implicados nessa tarefa valores que se referem ao âmbito moral e ético, bem como os que

estão relacionados com a sociedade democrática e conducentes ao progresso social, sendo aqueles fundamentais para a consecução de tal progresso.

No artigo 2.º desta Lei são apresentados os princípios gerais pelos quais se deve reger o sistema educativo enfatizando-se a supremacia da Constituição de República Portuguesa que salvaguarda os direitos de todos os portugueses à educação, sendo o Estado o responsável pela democratização do ensino e pela garantia da “igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

Neste artigo é citado 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 direccionar o ensino segundo quaisquer “directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”.

É de salientar os princípios do 2.º artigo em que se menciona:

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.

O conteúdo destes princípios sugere a contextualização do ensino no que concerne aos valores, às atitudes e às opiniões, com a conseqüente relatividade e subjectividade que lhes é subjacente. Podemos, e devemos, questionar se esta sugestão configurará um entrave à consecução de valores éticos entendidos como pilares da autêntica educação, uma vez que certas atitudes e opiniões não são defensáveis, na medida em que violam os direitos humanos ou princípios inalienáveis, denotando apenas pontos de vista incongruentes e frágeis veiculadores, muitas vezes, de contravalores.

Assim, o respeito pelo pluralismo e a abertura ao outro devem ser refreados no sentido de ser garantida a defesa de princípios universais que se imponham como fins últimos da educação, meio privilegiado para a perfectibilidade humana.

Na subsecção II da mesma Lei, no artigo 9.º, apresentam-se os objectivos do Ensino Secundário, sendo os mais significativos para a nossa investigação aqueles que passaremos a expor e cuja análise faremos de seguida.

- a)* Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;
- d)* Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;
- e)* Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;
- f)* Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;
- g)* Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.

Consideramos que o objectivo **a)** se apresenta algo ambíguo, não defendendo explicitamente o conhecimento, tendo como finalidade última a vida activa o que pode antever a preocupação com um ensino em que são privilegiados os saberes úteis e técnicos em detrimento dos de natureza humanística, artística e científica.

Essa defesa é reforçada no objectivo **d)** em que se advoga explicitamente um ensino alicerçado no concreto e na contextualização, embora se defenda “o apreço pelos valores permanentes da sociedade em geral, e da cultura portuguesa, em particular”; no objectivo **e)**, em que a preocupação com o saber-fazer, visando competências práticas, é evidenciada pelo facto de, ser finalidade do ensino em causa, o estabelecimento de contactos com o mundo do trabalho, devendo a escola estar aberta à comunidade social e atenta aos interesses da vida activa, situação que é ainda focada no objectivo **f)** com maior incidência, uma vez que defende a “orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho”, o que nos leva a concluir que estes pontos se referem fundamentalmente aos cursos que envolvem uma vertente profissional.

No objectivo **g)** refere-se a importância da criação de “hábitos de trabalho, individual e em grupo”, e da necessidade de “favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adap-

tação à mudança”. Ora, podemos antever aqui uma abertura para as metodologias construtivistas que apontam para o trabalho cooperativo entre alunos. Por outro lado, “a disponibilidade e adaptação à mudança” nem sempre pode ser considerada como positiva na formação do homem, uma vez que se têm operado mudanças que se manifestaram como veiculadoras de contravalores, fruto das transformações sociais consequentes da pós-modernidade, tal como verificámos pela revisão da literatura.

Com base nesta análise pensamos poder afirmar que na Lei de Bases poderá estar esboçada a defesa de uma escola, um ensino e uma aprendizagem centrados em saberes contextualizados e concretos em alternativa aos saberes universais e abstractos.

Para apurarmos se esta nossa interpretação se materializa ou não em termos de decisões curriculares concretas, consultámos o **Documento Orientador da Revisão Curricular**, na sua versão definitiva de 10 de Abril de 2003. Na Apresentação, nas páginas 2 e 3, são enunciadas as razões da reestruturação do currículo para este nível de ensino, proposta pelo XV Governo Constitucional, ao aprovar o Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de Junho. Uma dessas razões é a seguinte:

a) O conteúdo de alguns programas, a opção quanto a certos planos de estudo (como acontece com a lacuna a nível da aprendizagem no âmbito das tecnologias de informação), o número de cursos gerais e tecnológicos (numa perspectiva integrada com o modelo de planos de estudo opcionais), a matriz de cargas horárias dos cursos e os tempos lectivos (em articulação com a extensão dos programas);

Refira-se, ainda, que a revisão curricular do ensino secundário não poderá deixar de acolher um objectivo central para o País, que o Programa do Governo enunciou: a construção de um modelo coerente de formações tecnológicas de nível secundário, a partir de ofertas articuladas de ensino tecnológico e profissional, englobando também a formação ao longo da vida, com vista à consolidação de um novo equilíbrio entre a oferta de ensino secundário geral, por um lado, e a oferta de ensino secundário tecnológico e profissional, por outro, em termos mais adequados aos modelos de realização profissional requeridos pelas sociedades modernas”.

Pelo transcrito podemos concluir que não existem aqui quaisquer referências ao ensino de tipo humanístico, nem ao domínio dos valores enquanto base fundamental da educação, sendo que o texto faz a apologia da formação tecnológica, aparecendo os cursos que incidem nesta vertente e na vertente profissional como preocupação fundamental.

Transcrevemos, de seguida, alguns dos objectivos que, nesse documento, se indica que o ensino secundário deve perseguir, e que são referidos a partir da página 5, para que se perceba até que ponto a dimensão valorativa faz, ou não, parte das prioridades da dita revisão.

1.1.1. O aumento da qualidade das aprendizagens, no respeito pela pluralidade e equilíbrio dos seus fundamentos, a saber: a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento das competências vocacionais, a capacidade de pensar cientificamente os problemas, a interiorização de uma cultura de participação e responsabilidade, a plena consciência das opções que potenciam a liberdade e o desenvolvimento dos alunos como indivíduos e como cidadãos (...).

A pressão das visões utilitárias da formação para o mercado de trabalho não poderá conduzir a uma especialização precoce dos conteúdos e do desenho curricular, em claro prejuízo da formação de base, de carácter humanista, aberta ao conhecimento, à inovação e à mudança, à diversidade cultural e à afirmação dos valores de civilidade e do personalismo (...)

1.1.2. O combate ao insucesso e abandono escolares, fenómenos que assumem no ensino secundário a maior expressão do conjunto do sistema educativo (...).

A estratégia para superar este problema passa, necessariamente, por ajustar curricula e conteúdos programáticos, conferindo-lhes maior coerência e sequencialidade, não sacrificando os níveis de exigência à conclusão da escolaridade básica, nem à progressão a qualquer custo, com vista a conseguir um mais fácil acesso ao ensino superior (...)

A melhor forma de combater o abandono escolar é proporcionar às escolas o desenvolvimento de projectos educativos e curriculares diversificados, de forma a encontrar soluções educativas ajustadas às aspirações e perfis de competências dos alunos.

1.1.3. Uma resposta inequívoca aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento, que só poderá ser dada através de um investimento sustentado na formação em tecnologias da informação e comunicação. O princípio da transversalidade curricular desta formação é atendível para situações de acesso generalizado a este tipo de conhecimento e formação. Infelizmente, não é o caso de Portugal. Importa garantir que todos os alunos dominem um conjunto mínimo de conhecimentos e técnicas, de forma a permitir que, a partir desse patamar, se possam desenvolver as competências que lhe estão associadas (...)

O ensino obrigatório das TIC é um imperativo educativo, mas também social e cultural. Não basta saber aceder à Internet, substituir a máquina de escrever por um processador de texto ou construir um gráfico a partir de uma folha de cálculo (...) Não nos podemos circunscrever à formação de potenciais consumidores de informação. Pelo contrário, o desafio da escola do futuro está na capacidade de formar para a produção, tratamento e difusão de informação.

1.1.4. (...) A escola portuguesa terá de adequar as suas estruturas ao princípio da educação e formação ao longo da vida, recuperando e reforçando a ideia de alternância, conciliando os ambientes da sala de aula, do espaço de formação e do trabalho.

Como se pode perceber, no objectivo 1.1.1 foca-se a importância da aquisição de conhecimentos o que nos parece fundamental, referindo-se que a formação para o mer-

cado de trabalho não pode prejudicar aquela que deve ser a formação de base e que deve assumir um carácter humanístico. Mas, por outro lado, a abertura à “diversidade cultural” pode não representar um aspecto positivo na formação, pois que, dependendo das interpretações, pode apontar para a aceitação do subjectivismo e relativismo cultural que coloca em causa os valores supremos.

O objectivo 1.1.2. expressa a preocupação com o insucesso e abandono escolar, considerado elevado no ensino secundário, apontando estratégias para a sua superação. Relativamente às primeiras afirmações não teríamos quaisquer objecções, não fossem as incongruências que, no nosso modesto entender, se vislumbram quando na parte final se defendem perspectivas que apontam para uma visão da escola em que os alunos devem ter um papel determinante, não sendo o conhecimento universal e abstracto, encarado como o fundamento de qualquer verdadeira educação.

Mais uma vez, à semelhança do que se tem defendido em outros documentos, no objectivo 1.1.3. enaltece-se a importância da formação em tecnologias da informação e comunicação, para que os jovens enfrentem os desafios “da sociedade da informação e do conhecimento”, sendo essa aprendizagem encarada como prioritária e transversal. O verdadeiro papel da escola, enquanto transmissora de conhecimentos e apologista da dimensão humanística e valorativa como fundamentais no sentido do encaminhamento do homem para a perfectibilidade, parece-nos descurado e perfeitamente ultrapassado quando se encara como primordial a formação com vista à produção, tratamento e difusão de informação.

No objectivo 1.1.4. exalta-se o pendor dos saberes práticos adquiridos em contexto de trabalho, deixando a sala de aula de ser o espaço privilegiado para as aprendizagens, e em que se subentende uma visão tecnocrática da educação formal.

Pelo acima referido, podemos concluir que, neste documento, não se enfatiza devidamente a importância das humanidades na formação dos jovens, e como suporte de uma educação consistente e fundamentada em valores.

Avançando na nossa análise, fazemos referência ao **Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março**, que legitima a reorganização curricular acima enunciada e estabelece os “princípios orientadores da organização e gestão do currículo, procedendo a uma reforma que constitui componente estratégica nuclear no âmbito de uma política de educação

determinada em obter resultados, efectivos e sustentados, na formação e qualificação dos jovens portugueses para os desafios da contemporaneidade e para as exigências do desenvolvimento pessoal e social”.

O presente documento insiste na importância do combate ao insucesso e abandono escolares, referindo que estes “fenómenos assumem no nível secundário de educação elevada expressão no conjunto do sistema educativo” e aponta como opção estratégica a promoção e o aumento da qualidade das aprendizagens (pondo a ênfase nas ciências e na matemática), no sentido da melhoria dos níveis de desempenho e qualificação dos alunos.

Para a consecução destes desideratos, propõe “a revisão curricular deste nível de educação, procedendo ao ajustamento de currículos e conteúdos programáticos, no sentido de uma flexibilização dos mecanismos de mobilidade horizontal entre cursos”, delineando uma “resposta aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento, apostando na formação em tecnologias da informação e comunicação, e potenciando a diversidade e qualidade das ofertas formativas, bem como promovendo o reforço da autonomia das escolas”. Apresenta, assim, uma diversificação da oferta educativa, “procurando adaptá-la, quer às motivações, expectativas e aspirações dos alunos quer às exigências requeridas pelo desenvolvimento do País”. Reforça, ainda, “a transversalidade da educação para a cidadania e da valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares”.

Aspecto importante neste documento é o facto de proceder à “valorização da aprendizagem das tecnologias da informação e comunicação através da introdução do ensino obrigatório de uma disciplina” com essa designação.

Salienta-se, ainda, a importância “de formas específicas de aprendizagem em contexto de trabalho nas componentes de formação tecnológica, técnico- artística e técnica, nos cursos tecnológicos, nos cursos artísticos especializados e nos cursos profissionais”, bem como o “favorecimento da integração das dimensões teórica e prática dos saberes, através da valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas e da criação de espaços curriculares de confluência e integração de saberes e competências adquiridos ao longo de cada curso.

Perante o exposto, não nos parece ser preocupação prioritária, também neste documento, o domínio dos valores, embora se refira que a educação para a cidadania e a valorização da língua e da cultura portuguesas devam ser transversais a todas as compo-

nentes curriculares. Efectivamente a preocupação central situa-se no âmbito das tecnologias da informação e comunicação, assim como é manifestamente valorizada a dimensão experimental das aprendizagens.

Não podemos deixar de referir o facto de o documento aludir explicitamente à necessidade de adaptar a oferta formativa às “motivações, expectativas e aspirações dos alunos”, o que nos parece constituir uma estratégia para combater o insucesso e abandono escolar. Ora, tal como temos vindo a salientar, não deverão ser só, nem, talvez, principalmente, os interesses motivações e expectativas dos alunos a determinar o tipo de ensino que se lhes deve proporcionar.

Não obstante as críticas tecidas ao documento em análise, a Filosofia detém um lugar de destaque, uma vez que aparece como uma das disciplinas sujeitas a avaliação externa (exame nacional) tal como está referenciado no artigo 11º, ponto 4 alínea b) que versa sobre a avaliação, situação que foi alterada posteriormente.

Mais recentemente, o **Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho**, legitimou alguns reajustamentos nos planos de estudo dos cursos científico-humanísticos, visando “assegurar uma formação científica sólida no domínio de cada um dos cursos”.

Este documento apresenta a matriz dos vários cursos de índole científica-humanística, sendo que podemos concluir que é valorizada a componente prática e experimental de algumas disciplinas, tal como está mencionado na página 4785:

É atribuído um reforço de carga horária nas disciplinas bienais de Física e Química A e de Biologia e Geologia, na Língua Estrangeira II ou III da formação específica do curso de Línguas e Humanidades, bem como nas disciplinas anuais de Física, Química, Biologia e Geologia e nas disciplinas de carácter oficial do curso de Artes Visuais, no sentido de viabilizar a componente prática e experimental destas disciplinas.

Reforça a preocupação com a formação no âmbito das tecnologias da informação e da comunicação mas considerando que ela deve ser obtida no ensino básico, sendo a disciplina transferida do 10.º ano para os 7.º e 8.º anos, sublinhando-se a importância da transversalidade.

No que se refere à valorização da Filosofia ou à apologia da dimensão valorativa como vertente fundamental para a formação dos jovens não há qualquer menção explícita.

Durante o presente ano, o **Decreto-Lei n.º 50 /2011, de 8 de Abril**, estabelece os princípios orientadores do ensino secundário, bem como a avaliação, apresentando a matriz dos cursos deste nível de ensino. Aqui é delineado um novo desenho curricular introduzindo-se o exame final nacional de Filosofia.

Esta última medida pode levar-nos a considerar que se dá um passo na revitalização da disciplina. Entendemos, porém, que se trata de uma ilusão, por um lado porque o exame é optativo e, por outro lado, porque os alunos não podem descurar as disciplinas específicas para realizarem um exame que não lhes proporcione variadas possibilidades de opções em termos de cursos universitários. Assim, a valorização só será efectiva se a Filosofia se apresentar como disciplina específica para o ingresso no ensino superior, tal como já aconteceu, no quadro da antiga reforma, em que o exame desta disciplina, então do 12.º ano, se apresentava como específico para uma diversidade considerável de cursos.

Tal como se refere no texto do diploma em análise, não ficámos com a percepção de que a Filosofia venha a ter um estatuto de disciplina específica, pelo que estamos cépticos quanto à opção do aluno pelo exame desta disciplina em detrimento de outra que lhe proporcione mais opções em termos do ingresso no ensino superior.

Podemos também antever neste documento uma preocupação com a dimensão dos valores para a cidadania uma vez que põe termo à disciplina de Área de Projecto do 12.º ano para introduzir no 10.º ano a disciplina de Formação Cívica.

**O que inferir da análise que realizámos das orientações normativo-legais emanadas da tutela?** Que enfatizam o domínio da cidadania, do saber-fazer e da formação ao longo da vida, defendendo a formação no âmbito das tecnologias da informação e da comunicação, bem como a componente prática e experimental de algumas disciplinas. Em nenhum documento se valoriza explicitamente o domínio das humanidades nem se reconhece a dimensão dos valores como fundamental no processo educativo.

Obviamente poder-se-á objectar, afirmando que a Filosofia como disciplina obrigatória da formação geral dos cursos científico-humanísticos tem a função de educar para o valor, mas será relevante salientar que essa deveria ser uma tarefa transversal e não específica da Filosofia. A esta disciplina cumpriria a função de apresentar a perspectiva filosófica sobre o assunto, devidamente fundamentada, o que não obsta que se reconheça às restantes disciplinas a tarefa primordial na transmissão de valores, essen-

cialmente dos valores éticos, sobre os quais recai a nossa análise, e que a revisão da literatura revelou serem essenciais na consecução do ideal educativo

Concentremo-nos, de seguida, no **Programa de Filosofia** oficialmente em vigor que é datado de Fevereiro de 2001 e, portanto, anterior à última revisão curricular. Este documento apresenta um texto de abertura, da autoria de André Comte-Sponville que nos situa, de imediato, no âmbito dos pressupostos e finalidades subjacentes à sua elaboração, a saber:

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 deste documento, página 3, expõe-se a natureza da Filosofia, 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 o aluno possa assumir uma consciência comunitária capaz duma abertura ao outro e às diversas formas culturais. Coerentemente, a Filosofia, em conjunto com a História, é afirmada como central na formação para a cidadania, sendo possível identificar aqui pressupostos éticos e políticos.

A análise mais específica, para que avançamos, centra-se apenas no capítulo dos valores ético-políticos, incidindo nos valores éticos. Assim, passamos a transcrever a planificação referente à rubrica acima mencionada, que consta da 3.<sup>a</sup> parte – *Desenvolvimento do Programa*, e que, não obstante as observações referidas na página 26, que abaixo transcrevemos, se afigura como fundamental para compreendermos o que efectivamente se pretende com este tema no âmbito do ensino da Filosofia.

## Observações

1. As actividades sugeridas nos quadros que se seguem têm uma função meramente exemplificativa. Nem se apresenta uma lista exaustiva, nem se pretende, de modo algum, limitar a iniciativa dos docentes

Estas observações vão ao encontro da liberdade que é inerente à Filosofia, e devem ser aceitáveis porquanto a educação, em particular a filosófica, visa a liberdade humana. Não querendo impor princípios rígidos no sentido do agrilhoamento, situação que não se coadunaria com o espírito libertador da Filosofia, será importante analisar o que se propõe para concluirmos se as orientações se encaminham para um verdadeiro ensino da Filosofia e dos valores, ou se o papel do professor é minimizado, sendo o trabalho dos alunos enaltecido, situação que pode redundar numa amalgama de opiniões, contrariando os objectivos milenares do ensino da Filosofia tal como a revisão da literatura nos mostrou.

Passaremos a transcrever o quadro com a planificação que consta do programa de Filosofia no que se refere à leccionação da *Dimensão ético-política- Análise da experiência convivencial*. Tal como já foi assinalado, é nosso objectivo perceber quais são os pressupostos pedagógicos subjacentes ao tratamento da rubrica em questão.

### Quadro II

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
<b>3.1. A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial</b>  <b>3.1.1.</b> Intenção ética e norma moral  <b>3.1.2.</b> A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições  <b>3.1.3.</b> A necessidade de fun-	<b>Um percurso possível para esta rubrica poderá ter os seguintes momentos:</b>  1. Distinção conceptual entre <i>moral e ética, intenção e norma</i> .  2. Compreensão da indissociabilidade da relação consigo mesmo, com os outros e com as instituições no agir ético.  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.	<b>Competências</b> especialmente visadas  -leitura crítica e compreensiva -pesquisa e selecção de informação -negociação de interpretações -competência argumentativa  <b>Actividades</b>  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 proble-	14 aulas de 90 m

<p>damentação da moral-análise comparativa de duas perspectivas filosóficas</p> <p><b>3.1.4. Ética, direito e política</b></p> <p>- liberdade e justiça social - igualdade e diferenças - justiça e equidade</p>	<p>4. Análise do direito e da política, enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial, à luz dos imperativos de:</p> <p>- 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> <p><b>CONCEITOS ESPECÍFICOS NUCLEARES</b> – <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>mas equacionados;</p> <p>Debate orientado pelo docente a partir dos quadros elaborados.</p>	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Se nos centrarmos nas Competências/Actividades, podemos concluir que a tónica é posta no aluno, que, por si próprio, deve pesquisar informação, conceitos, teses e argumentos em textos que veiculem as problemáticas em confronto, tendo o professor um papel de mero orientador.

Por outro lado, acentua-se o debate, que pode não se coadunar com a valorização do saber/conhecimento uma vez que, de imediato, remete para a assunção de posições/opiniões certamente, inconsistentes, próprias de jovens de 15 e 16 anos que se encontram apenas num primeiro ano da aprendizagem filosófica, não tendo, ainda, estrutura para debater os assuntos com argumentos substanciais. Efectivamente, se atendermos a que os alunos devem aprender um conjunto de conceitos nucleares específicos da disciplina e, mais particularmente, da temática em questão, temos de admitir que isso só poderá ser conseguido pela apropriação progressiva do conhecimento.

Parece-nos que, minimizando o papel do professor, reduzida a sua actividade a orientador, se parte do pressuposto, no nosso entender errado, de que os alunos estão ao nível do professor em termos de conhecimento e de destreza cognitiva, pelo que podem e devem autonomamente, pesquisar o conhecimento. Ora, os jovens são aprendizes que, dadas as actuais circunstâncias socioculturais, e atendendo à escola paralela veiculada pelos meios de comunicação social, estão muito mais despertos para o ensino não formal, pelo que nos parece que, na escola, o processo de ensino – aprendizagem tem de

passar forçosamente pelo reconhecimento da importância do professor na conquista do conhecimento.

E isto não obstante as características específicas de uma disciplina como a Filosofia que visa sobretudo a formação ética dos estudantes e o seu encaminhamento para um percurso de vida autónomo.

Acresce que, descurando a transmissão do conhecimento e colocando nas mãos dos jovens a pesquisa de informação como se refere, nas “competências especialmente visadas”, que constam do quadro II, podemos correr o risco de tornar a Filosofia em conversa de café desvirtuando a sua inicial finalidade, o encaminhamento para o conhecimento.

Se ponderarmos, ainda, sobre as competências, devemos tentar perceber o alcance da expressão “negociação de interpretações”, pois, apesar de aceitarmos a existência de múltiplas interpretações, sabemos que nem todas podem ser aceites pelo que parte delas não pode entrar no contrato de negociação, como se o conhecimento tivesse tantas cores quantas as opiniões defendidas. E será que jovens, nesta fase de vida, têm perfil para interpretar de forma justificada a realidade que se lhes apresenta, essencialmente no que diz respeito a matéria axiológica?

Concluída a análise normativo-legal e programática a que nos propusemos, passamos de seguida à apresentação do estudo que fizemos dos manuais mais e menos adoptados.

#### **4.2. Análise de manuais na sua versão para alunos**

Como antes referimos, com o apoio da grelha apresentada no capítulo 3, analisaremos os manuais de Filosofia para o 10.º ano na sua versão para os alunos, assim como o caderno de actividades, quando existente, no que se refere ao tratamento da *Dimensão ético-política – Análise da experiência convivencial*, focalizando a nossa investigação nos valores éticos.

Iniciamos tal análise pelos manuais mais adoptados, passando, de seguida, para os menos adoptados. Em ambos os casos, começaremos por fazer referência ao número de páginas que cada um dos livros dedica à unidade temática em causa, à estrutura que adopta para fazer o seu tratamento e aos aspectos que concretizam os três tópicos de conteúdos. Daremos, igualmente, destaque à identificação das competências enunciadas para cada um desses tópicos. Finalmente, faremos uma breve síntese derivada dos elementos apurados.

## A) Manuais mais adoptados

### Manual A.1

O projecto é composto por cinco documentos vocacionados para os alunos: O Manual; o Mini-dicionário de Filosofia; o Caderno de Actividades; o Manual *e-book* e o Apoio *Internet*.

O documento principal, o manual, dedica 36 páginas (94 à 130) à temática dos valores éticos, encontrando-se esta dividida em três tópicos/partes fundamentais: 1.1 Intenção ética e norma moral; 1.2 A dimensão pessoal e social – o si mesmo, o outro e as instituições e 1.3 A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas. Neste ponto 1.3 é apresentada a ética utilitarista de Stuart Mill como exemplo de uma ética teleológica e a ética de Kant como exemplo de uma ética deontológica.

No quadro que se segue apresentamos os resultados da análise efectuada:

Tópicos Componentes	1.1.	N.º	1.2.	N.º	1.3	N.º
<i>Sumário</i>	Apresenta (p.95)	1	Apresenta (p.102)	1	Apresenta (p.110)	1
<i>Problemas</i>	Inicia o assunto com o relato de uma situação problema da autoria de Kant (p. 95). É apresentado um Guião de exploração da situação-problema	1	Coloca um problema: Por que razão devemos agir moralmente? (p.102)	1	Coloca questões a que dá o nome de problema:  Qual o fundamento da moralidade?  Qual o critério para	3

					avaliar a moralidade das acções? (p.110)  O que torna as acções boas ou más? Qual o critério para as avaliar? (p. 111)	
<i>Ícones</i>	Gravura 1 (p.96); Gravura 2 (p. 97); Gravura 3 (p. 98) Gravura 4 ( p. 99);	4	Gravura 1 (p. 102); Gravura 2 (104)	2	Gravura 1 (p. 113); Gravura 2 (p.115) Gravura 3 (p.121); Gravura 4 (p.121); Gravura 5 (p.122), Gravura 6 (p.124)	6
	Retrato de Savater (p. 100) Retrato de Kant (p. 95);	2	Retrato de Peter Singer;	1	Retrato de Kant (p. 111); Retrato de Stuart Mill.(120)	2
<i>Textos dos autores</i>	5 páginas (96 - 100), intercaladas com pequenos textos complementares, ícones e esquemas.	4	3 páginas (102-104), onde consta apenas um pequeno texto complementar e um retrato, que ocupam um espaço diminuto	3	11 páginas (110- 115; 120-124), intercaladas com textos complementares, sumários e ícones	7
<i>Textos complementares</i>	de Kant (p.95)	5	2 de Peter Singer (p. 103) e (p.108, 109)  de F. Heineman (p.109)	3	4 de Kant (p.111, 114,118, e119)  2 de Stuart Mill (p.120) e (p.127).  de Alberoni (p.123).  de Javier Sádaba. (p.128).	8
	2 de Savater (p.98) e (p.100)  de Leonardo Boff (p.107)  de J. R. Ayllón (p.107,108).					
<i>Esquemas organizadores</i>	Esquemas (p. 97, 98, 99, 100)	6	Esquemas (p. 104, 106)  Síntese das ideias fundamentais: “Ideias a reter” (p.105)  Sistematização de conceitos filosóficos específicos (p.105)	4	Esquemas (p.110, 112, 113,122,129) Esquemas (p.117) e (p.126, 127,130)  Síntese das ideias fundamentais: “Ideias a reter” (p.116- 125).  Sistematização de conceitos filosóficos específicos (p.116-125)	11
	Síntese das ideias fundamentais: “Ideias a reter” (p.101).  Sistematização de conceitos filosóficos específicos. (p.101)					
<i>Verificação da aprendizagem</i>	Texto complementar 1: “Proposta de exploração”, com um grupo de 4 questões de V e F, e 1 questão de RA (p.107).	R.F. 14	Texto complementar 3: “Proposta de exploração” com 3 questões de R.A (p.108).	R.F. 1	Conjunto de 10 questões de RA: Verificação da aprendizagem (p.116)	R.F. 3  R.A. 45
	Texto complementar 2: “Proposta de exploração”, com dois grupos, cada um com 5 questões de V e F (108).		Texto complementar 4: “Proposta de exploração”, com 1 questão de RA e 1 grupo de escolha múltipla. (p.109).		Texto complementar 1: “Proposta de exploração” com 5 questões de RA (p. 118)	
	Conjunto de 9 questões de RA: Verifica-		Conjunto de 7 questões de RA: Verificação da aprendizagem, (p.105)		Texto complementar 2: “Proposta de exploração” com 2 questões de RA (p. 118, 119)	

	ção da aprendizagem (p.101)	R.A. 10		R.A. 11	<p>“Proposta de actividades” que inclui 6 questões de RA e 3 grupos de escolha múltipla (p.119)</p> <p>“Proposta de actividades” que inclui 11 questões de RA sobre Kant e sobre Stuart Mill (p. 124)</p> <p>Conjunto de 11 questões de RA sobre Kant: Verificação da aprendizagem (p.125)</p>
--	-----------------------------	---------	--	---------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O caderno de actividades dedica 5 páginas (17-20 e 27) à temática, com sínteses, em que se salientam os principais aspectos, intituladas pelos autores como “Recordar o essencial”. Na página 27 é apresentada uma ficha formativa incidente nos conteúdos relacionados com os valores éticos, assim como no domínio do direito e da política.

Caderno de actividades/caderno do aluno	N.º de páginas dedicadas aos valores éticos	Sínteses/resumos	Organogramas / esquemas	N.º de questões de RF	N.º de questões de RA
Manual A 1	5	4	0	0	11 (p. 27)

Perante os dados sistematizados na grelha da análise do manual A1, concluímos que a abordagem do tema corresponde à divisão, em três partes, proposta pelo programa.

Reportando-nos às nossas categorias de análise, este documento direcciona-se no sentido de o aluno adquirir tendencialmente conhecimentos universais, referentes à rubrica em questão, uma vez que privilegia textos de autores de referência, apresentando dezasseis textos complementares, contra catorze da lavra dos autores. De destacar que no ponto 1.3 – A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas, a abordagem do tema incide sobre a análise de textos dos filósofos escolhidos, Kant e Mill, situação que encaramos como positiva uma vez que tais textos devem ser os objectos de análise, dado que são os mais fidedignos transmissores das suas teses.

É importante destacar que o manual apresenta no final de cada conteúdo um conjunto de conceitos filosóficos que o aluno deve aprender, o que se nos afigura como

primordial, por revelar que a Filosofia não pode reduzir-se a uma linguagem comum, o que nos encaminha para a importância do conhecimento rigoroso e universal.

Quanto à metodologia, inicia os assuntos com situações-problema como ponto de partida para o seu tratamento, situação que poderemos aceitar dado a dimensão problematizadora da atitude filosófica.

Ainda no âmbito das metodologias é de salientar que no ponto 1.1 – Intenção ética e norma moral, o manual insiste nas questões de resposta fechada (catorze), que não nos parece possibilitar o desenvolvimento da capacidade argumentativa preconizada pelo programa. Esta situação é invertida no ponto 1.2 – A dimensão pessoal e social – o si mesmo, o outro e as instituições, uma vez que são apresentadas onze questões de resposta aberta, sendo algumas sobre os textos complementares.

No ponto 1.3 A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas, as metodologias incidem na apresentação de questões de resposta aberta (quarenta e cinco) sobre os filósofos seleccionados, tendo por base os seus textos complementares. Se podemos criticar o elevado número de questões para o aluno, podemos, também, considerar que após a leccionação e o estudo da temática essa é uma boa estratégia para o aluno verificar os conhecimentos obtidos. Aliás muitas das questões são designadas como “Verificação da aprendizagem”, o que remete para a convicção de que o aluno teve de aprender primeiro, para estar na posse de conhecimentos que lhe permitam responder de forma rigorosa.

No computo geral entendemos que o manual poderá levar o aluno a obter conhecimentos que, posteriormente, testará, consciencializando-se do nível de aprendizagem em que se situa.

Em relação ao caderno de actividades, inferimos que com ele se pretende apresentar uma síntese final dos conteúdos, valorizando a terminologia filosófica, expondo um vasto conjunto de questões de resposta aberta para que o aluno demonstre o seu conhecimento, sendo solicitadas justificações, e a sua posição/ opinião numa questão, que deverá fundamentar.

## **Manual A.2**

Este projecto apresenta apenas o manual e o caderno de actividades.

O manual dedica 26 páginas (113 à 139) à temática, estando dividido em 3 tópicos/partes fundamentais: 3.1.1. Intenção ética e norma moral; 3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética – o si mesmo, o outro e as instituições e 3.1.3. A necessidade da fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas. Neste último ponto é apresentada a ética utilitarista de Stuart Mill como exemplo de uma ética teleológica e a ética de Kant como exemplo de uma ética deontológica.

No quadro que se segue apresentamos os resultados da análise efectuada:

<b>Tópicos Componentes</b>	3.1.1	N.º	3.1.2.	N.º	3.1.3	N.º
<i>Sumário</i>	Não consta	0	Não consta	0	Apresenta uma síntese dos assuntos que serão tratados embora não a designe como sumário (p.127)	1
<i>Problemas</i>	Coloca uma situação problema sobre a questão das normas morais e da intenção do agente (p.114).	1	Coloca uma situação problema (p. 116).	1	Coloca uma situação problema no início da abordagem da ética utilitarista (p. 127)  Retoma a situação problema apresentada na p. 127, no início da abordagem da ética de Kant.	1
<i>Ícones</i>	Não consta	0	Gravura 1 (p. 117) Gravura 2 (p. 122) Gravura 3 (p.124)	3	Retrato de Stuart Mill (p. 127)  Retrato de Jeremy Bentham (p. 129)  Retrato de Kant (p. 131)	3
<i>Textos dos autores</i>	3 páginas (113, 114 e 115, intercaladas com 1 texto complementar, a situação problema e 1 esquema.	2	11 páginas (116 à 126), intercaladas com textos complementares, a situação problema, actividades e gravuras.	7	12 páginas (127 à 138), intercaladas com textos complementares, um esquema e pequenos retratos.	7
<i>Textos complementares</i>	de Adela Cortina, (p.115)	1	de Manuel da Costa Freitas (p.117)  3 de James Rachels: (p.118, 119,120)  de David Hume: p.121);  de Fernando Savater : (p. 123)	6	3 de Stuart Mill: (p. 128, 129,130)  4 de Kant: (p. 133, 134,135)  de James Rachels : (p.137)  de Jonathan Wolff: (p. 138)	9

<i>Esquemas organizadores</i>	Esquema /síntese sobre as diferentes áreas da reflexão ética (p. 115).	1	Resumo exemplificador de instituições (p.124).  Resumo exemplificador de actos não cívicos e actos cívicos (p.125).	2	Esquema sobre os diferentes tipos de acções na perspectiva de Kant (p.132).	1
<i>Verificação da aprendizagem</i>	Actividades: 4 questões de RA (p. 116).  2 solicitam que o aluno responda recorrendo a exemplos.	R.F. 0  R.A. 4	Actividades: 11 questões de RA (p. 118, 121 e 126).  1 das questões solicita que o aluno responda recorrendo a um exemplo (p.118).  2 questões, solicitam que o aluno recorra a situações concretas (126).	R.F. 0  R.A. 11	Actividades: 7 questões de RA (p. 138,139).  As questões são elaboradas, tendo por base dois textos, e apontam para os conteúdos tratados e as perspectivas dos filósofos que foram seleccionados.	R.F. 0  R.A. 7

Perante os dados sistematizados na grelha da análise do manual A2, concluímos que a abordagem do tema corresponde à divisão, em três partes, proposta pelo programa.

Este manual é parco na apresentação de *ícones*, sendo que nesse âmbito apresenta o retrato dos filósofos tratados no ponto 3.1.3, o que pode conferir, do nosso ponto de vista, uma seriedade ao tratamento dos conteúdos, uma vez que, na nossa perspectiva, o ensino da Filosofia e dos valores deve privilegiar a análise de textos e não de *ícones*.

Reportando-nos às nossas categorias de análise, este documento direcciona-se no sentido de o aluno adquirir tendencialmente conhecimentos universais, referentes à rubrica em questão, uma vez que privilegia explicitações dos conteúdos (dessazeis páginas dos autores) e textos de filósofos de referência em detrimento de esquemas organizadores que também aparecem em número muito reduzido, apenas quatro. Estes aspectos levam-nos a concluir que, possivelmente, os autores do manual, tal como nós, defendem que o conhecimento não pode adquirir-se pela leitura de sínteses e resumos sob pena de serem esquecidos aspectos fundamentais. A análise dos textos será a melhor via para adquirir conhecimentos com pendor universal e apreender a ultrapassar a linguagem ao nível do senso comum. Talvez que na mesma linha de pensamento, os autores tenham privilegiado os textos complementares (apresentam dessazeis) sendo

alguns de filósofos fundamentais no âmbito dos valores éticos tal como acontece com Kant e Mill.

Quanto à metodologia inicia os assuntos com situações – problema como ponto de partida para o tratamento dos assuntos, situação que poderemos aceitar dado a dimensão problematizadora da problemática e da Filosofia, tal como já referenciámos.

Ainda no âmbito das metodologias é de realçar o facto de não apresentar qualquer questão de resposta fechada, sendo as vinte e uma questões apresentadas como meio para que o aluno verifique os conhecimentos aprendidos. Gostaríamos de mencionar que em cinco das questões apresentadas se solicita que o aluno responda recorrendo a exemplos ou a situações concretas o que nos pode remeter para um ensino contextualizado. Não obstante esta situação será lícito afirmar que a mesma não é significativa para caracterizar a tendência global do manual, uma vez que a maioria das questões aponta para os conteúdos tratados, tal como acontece no ponto 3.1.3. em que as questões são todas elaboradas tendo subjacente textos e visando a verificação das aprendizagens dos conteúdos. Assim, o que se pretende é que o aluno obtenha conhecimentos que, posteriormente, terá de testar para se auto consciencializar do grau em que se situa.

O caderno de actividades destina 12 páginas (31 à 42) ao tema, sendo que, neste caso, as questões referentes à dimensão política estão misturadas com as referentes à ética, tornando-se difícil apresentar o número exacto de páginas dedicadas apenas aos valores éticos. Assim, este documento incide na apresentação de exercícios diversificados, escolha múltipla, V e F, palavras cruzadas, para além de questões de resposta aberta, com vista a que o aluno verifique as suas aprendizagens. Note-se que não são apresentadas soluções.

Parece-nos que este documento se distancia da vertente caracterizadora do manual, uma vez que privilegia questões de resposta fechada (trinta e seis), o que não se coaduna com os ideais de um ensino que homologue a obtenção de conhecimentos universais, de forma rigorosa e consistente. Todavia são apresentadas dezanove questões de resposta aberta, que visam apurar os conhecimentos obtidos pelo aluno, sendo valorizado o conhecimento que obteve em detrimento da sua posição pessoal / opinião. Apenas numa questão é solicitado que o aluno “tome uma posição crítica e emita a sua opinião” (p. 34).

Caderno de actividades/caderno do aluno	N.º de páginas dedicadas aos valores éticos	Sínteses/resumos	Organogramas / esquemas	N.º de questões de RF	N.º de questões de RA
Manual A 2	12	0	1	Escolha múltipla: 16 ; V e F: 10; Palavras cruzadas: 10 (Com conceitos ligados aos valores éticos)	19 (p. 32, 33 e 34)

### Manual A.3

Neste caso, o manual composto por dois volumes, sendo os valores éticos tratados no primeiro volume. Dedicar 63 páginas (137 à 200) aos valores éticos, sendo a temática dividida por 3 capítulos: Capítulo 8 – As dimensões pessoal e social da ética; Capítulo 9 – A necessidade da fundamentação da moral e Capítulo 10 – Intenção ética e norma moral.

No capítulo 9 é apresentada a ética utilitarista de Stuart Mill como exemplo de uma ética teleológica e a ética de Kant como exemplo de uma ética deontológica.

No quadro que se segue apresentamos os resultados da análise efectuada.

Tópicos Componentes	Capítulo 8	N.º	Capítulo 9	N.º	Capítulo 10	N.º
	<i>Sumário</i>	Não consta	0	Apresenta uma breve explicitação dos conteúdos a tratar no capítulo, (p.155).	1	Apresenta uma breve explicitação dos conteúdos a tratar no capítulo (p.187).
<i>Problemas</i>	Coloca a situação problema: Por que razão devemos de ser morais? (p. 137).	1	Inicia o capítulo com a apresentação do problema: “Será que existe algum princípio ético fundamental?” (p.155).	1	Inicia o capítulo com a apresentação de 2 problemas.	2
<i>Ícones</i>	Gravura 1 (p.140) Gravura 2 (p.142) Gravura 1 (p.148)	3	Gravura 1 (p.157) Gravura 2 (p.161) Gravura 3 (p.167) Gravura 4 (p.169) Gravura 5 (p.171) Gravura 6 (p.180)	6	Gravura 1 (p.190) Gravura 2 (p.193) Gravura 3 (p.196)  Retrato de são Tomás de Aquino (p.189)	3
			Retrato de Robert Nozick (p.159)  Retrato de Kant (p.176)		3	

			Retrato de David Hume (p.182)			
<i>Textos dos autores</i>	11 páginas (137 – 143) (146 -149), intercaladas com gravuras, exercícios e esquemas.	8	22 páginas (155 - 162), (164 -170) (172, 173- 175) (176 -180), intercaladas com gravuras, exercícios, esquemas e pequenos textos filosóficos.	13	9 páginas (187-191) (194-197), intercaladas com exercícios, gravuras, esquemas, e pequenos textos de filósofos.	6
<i>Textos complementares</i>	de James Rachels (p.145)  2 de Peter Singer (p.148 e 149) e (151 e 152)  de Thomas Nagel (p.150 e 151)	4	2 de Stuart Mill (p.155) e (163, 164)  Texto de Robert Nozick (p.159)  Texto de Henry Sidgwick (p.168)  Texto de David Ross (p.171)  3 de Kant (p.173) (p.174 e 175) (p.176 e 177)  Texto de David Hume (p.18)  Texto de Harry Gensler (p.183)	10	de São Tomás de Aquino (p.189)  de Peter Singer (p.191)  de David Oderberg (p.192 e 193)  de John Harsanyi (p.198 e 199)	4
<i>Esquemas organizadores</i>	Esquemas (p.139, 143) Organograma sobre os conteúdos fundamentais (p.153)	3	Esquema (p. 173)  Organograma sobre os conteúdos fundamentais (p.184)	2	Esquema (p.188)  Organograma sobre os conteúdos fundamentais (p.200)	2
<i>Verificação da aprendizagem</i>	Grupo – “Revisão”: 7 questões de RA, e um grupo de V e F com 7 frases para classificar (p.143 e 144).  Grupo – “Discussão”: 3 questões de RA apontam para a posição /opinião do aluno, solicitando a respectiva justificação (p.144).  Grupo- Interpretação: 9 questões de RA.  Grupo-Discussão: 6 questão de RA. Neste grupo	R.A. 25  R.F. 7	Grupo – “Revisão”: 5 questões de RA (p. 162).  Grupo-“Discussão”: 8 questões de RA, solicitando, em alguns casos, a posição do aluno e a respectiva justificação (p.162 e 163)  Grupo- Interpretação: 3 questões de RA (p. 164)  Grupo-Discussão: 1 questão de RA (p.164)  Grupo - “Revisão”: 6 questões de RA (p 170)  Grupo – “Discussão”: 3 questões de RA, 2 solicitam a	R.A. 68  R.F. 0	Grupo – “Revisão”: 5 questões de RA (p. 191).  Grupo“Discussão”: 8 questões de RA, solicitando, em alguns casos, a posição do aluno e a respectiva justificação (p.192)  Grupo- Interpretação: 2 questões de RA (p.194)  Grupo-Discussão: 2 questões de RA, solicitando a posição/opinião do aluno com justificação (p.194).  Grupo – “Revisão”: 4 questões de RA (p. 197).	R.A. 30  R.F 0

	<p>algumas solicitam o acordo ou desacordo do aluno e a respectiva justificação. Questões sobre os textos complementares (p.145, 150, 151 152).</p>	<p>posição do aluno e a justificação (p.170).</p> <p>Grupo- Interpretação: 3 questões de RA (p.172).</p> <p>Grupo -“Discussão”: 2 questões de RA, solicitam a posição do aluno e a justificação (p.172).</p> <p>Grupo - “Revisão”: 2 questões de RA (p.174)</p> <p>Grupo -“Discussão”: 3 questões de RA (174)</p> <p>Grupo- Interpretação: 3 questões de RA (p.175)</p> <p>Grupo – “Discussão”: 2 questões de RA, sendo solicitada a posição do aluno na última questão, com a respectiva justificação (175).</p> <p>Grupo “Revisão”: 7 questões de RA (p.181)</p> <p>Grupo “Discussão”: 8 questões de RA (p.181)</p> <p>Grupo- Interpretação: 3 questões de RA (p.182).</p> <p>Grupo “Discussão”: 2 questões de RA, sendo solicitada a posição do aluno na última questão com a respectiva justificação (p. 183).</p> <p>Grupo – “Interpretação”: 2 questões de RA (p.183)</p> <p>Grupo – “Discussão”: 5 questões de RA. Neste grupo duas questionam se o aluno concorda, solicitando justificação (p.184).</p>	<p>Grupo- “Discussão”: 5 questões de RA. As questões pedem justificação, sendo que 1 solicita a posição/opinião do aluno (p.198).</p> <p>Grupo- Interpretação: 2 questões de RA (p.199)</p> <p>Grupo -“Discussão”: 2 questões de RA (p.199).</p>	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Perante os dados sistematizados concluímos que, no manual A3, a abordagem do tema corresponde à divisão, em três partes, proposta pelo programa. Todavia imprime uma orientação diferente, ao tratamento dos conteúdos, pois coloca a questão da “Intenção ética e norma moral” no fim da abordagem do tema, quando o programa a apresenta no início.

Reportando-nos às nossas categorias de análise, este documento direcciona-se no sentido de o aluno adquirir tendencialmente conhecimentos universais, referentes à rubrica em questão, uma vez que privilegia as explicitações dos conteúdos (vinte sete páginas dos autores) e os textos dos filósofos (vinte e oito) em detrimento de esquemas organizadores que emergem em número reduzido, sendo apenas 7. Será importante focar o facto de muitos dos textos complementares não serem da autoria de filósofos clássicos, embora no que se refere à questão “A necessidade da fundamentação da moral” sejam expostos textos dos filósofos seleccionados.

No âmbito das metodologias o manual inicia os assuntos com simples questões/problemas, perfeitamente ajustados às preocupações da actividade filosófica e pensamos que está organizado no sentido de que os alunos aprendam /adquiram conhecimentos, e procedam à sua verificação de forma adequada, uma vez que todos os textos são acompanhados de questões de interpretação e discussão. Apresenta, também, um grupo denominado revisão, o que evidencia, tal como já referimos, a convicção de que o aluno obteve conhecimentos que é necessário rever, sendo as questões de resposta aberta as mais propícias para realizar essa tarefa, uma vez que envolvem o desenvolvimento dos conteúdos, a capacidade argumentativa e o recurso à terminologia filosófica. Ora, o presente manual privilegia esse tipo de questões, expondo cento e vinte e três, contra sete de resposta fechada que, aliás, se inserem, apenas, no primeiro ponto tratado pelo manual “As dimensões pessoal e social da ética”.

Embora, por vezes, no grupo da discussão, seja solicitada explícita ou implicitamente a posição /opinião do aluno, é de ressaltar que essa situação nunca sucede sem que seja pedida a respectiva justificação que, pela configuração e organização do manual, pressupomos que deva ter subjacente os conhecimentos adquiridos, até porque não se pede para que os alunos respondam com exemplos, o que denotaria a defesa do ensino contextualizado.

Uma vez que as questões remetem para os autores dos textos, sendo frequentemente associadas a justificação, podemos inferir que estamos perante a perspectiva de que a Filosofia não pode reportar-se a meras opiniões.

No que respeita ao caderno de actividades, denominado “A Arte de Aprender a Pensar”, é constituído por orientações gerais para que o aluno saiba explorar o manual, analisar os textos, responder às questões que o mesmo coloca, redigir ensaios, pelo que, no que se reporta aos valores éticos apenas podemos assinalar dois textos complementares, um referente ao capítulo 8 e outro ao capítulo 9, nas páginas 38 e 39. O caderno apresenta também vários trabalhos de alunos a título exemplificativo.

Caderno de actividades/caderno do aluno	N.º de páginas dedicadas aos valores éticos	Sínteses/resumos	Organogramas / esquemas	N.º de questões de RF	N.º de questões de RA
Manual A 3	2	0	0	0	6

#### **Manual A.4**

Este projecto apresenta dois volumes do manual, intitulados “O livro do aluno”, sendo os valores éticos tratados no primeiro volume, bem como o Caderno do Aluno, do qual constam sínteses das temáticas, denominadas pelos autores como “fichas de estudo” e alguns exercícios.

O primeiro volume do Manual dedica 100 páginas (120 à 220) à temática dos valores éticos, encontrando-se esta dividida em 4 capítulos: Capítulo 1 – Intenção ética e norma moral; Capítulo 2 – O problema da justificação dos Juízos morais: será a ética relativa? Capítulo 3 – A Fundamentação da Moral: O que distingue uma acção correcta de uma acção errada? e Capítulo 4 – A dimensão pessoal e social da Moral.

No capítulo 3 é apresentada a ética utilitarista de Stuart Mill como exemplo de uma ética teleológica e a ética de Kant como exemplo de uma ética deontológica.

No quadro que se segue apresentamos os resultados da análise efectuada:

<b>Tópicos Componentes</b>	Capitulo 1	N.º	Capitulo 2	N.º	Capitulo 3	N.º	Capitulo 4	N.º
	Apresenta “O que irá		Apresenta “O que irá		Apresenta “O que irá		Apresenta “O que irá	

<i>Sumário</i>	aprender neste capítulo” (p.120)	1	aprender neste capítulo” (p.136)	1	aprender neste capítulo” (p.176)	1	aprender neste capítulo”. (p.210)	1
<i>Problemas</i>	Inicia o assunto com o relato de uma situação problema: “O caso Kitty Genovese” (p.121)	1	Inicia o assunto com 4 situações problemas (137)	4	Inicia o assunto com o relato uma situação problema. (p.177).	1	Inicia o assunto com o relato de uma situação problema. (p.212)	1
<i>Ícones</i>	Gravura 1 (p.120) Gravura 2 (p.121) Gravura 3 (p.124) Gravura 4 (p.128) Gravura 5 (p.133)	5	Gravura 1 (p.136) Gravura 2 (p.144) Gravura 3 (p.150) Gravura 4 (p.154) Gravura 5 (p.158) Gravura 6 (p.160) Gravura 7 (p.162)	7	Gravura 1 (p.176) Gravura 2 (p.181) Gravura 3 (p.194) Gravura 4 (p.195) Gravura 5 (p.197)  Retrato de Kant (p.180) Retrato de Stuart Mill (p.191)	5  2	Gravura 1 (p.210) Gravura 2 (p.211) Gravura 3 (p.215)	3
<i>Textos dos autores</i>	10 páginas: (122-125), (127-129), (131- 133), intercaladas com algumas gravuras, actividades e textos complementares.	8	3 páginas : (138 - 152; (154, 155), (158-160); (162, 163), intercaladas com algumas gravuras e actividades.	20	23 páginas: (179- 202), intercaladas com algumas gravuras e actividades.	15	7 páginas: (211-218), intercaladas com algumas gravuras, textos complementares e actividades.	5
<i>Textos complementares</i>	de Louis Pojman (p.132)	1	2 de James Rachels (p.155, 156, 157), e (p.169, 170,171, 172)  de C.E. Harris (p.166, 167)  de Harry Gensler (p. 167, 168)  de Nina Rosenstand (p.172 ,173)	5	3 de Stuart Mill (p. 193), (p. 198) e(p. 206)  3 de Kant (p.182), (p.185),(p.185)	6	de James Rachels (p.217)  de Somerset Maugham(p.213)	2
<i>Esquemas organizadores</i>	Resumo dos conteúdos: “O Que Aprendeu Neste Capítulo” (p.134,135)	1	Resumo dos conteúdos: “O Que Aprendeu Neste Capítulo” (p.164,165)	1	Resumo dos conteúdos: “O Que Aprendeu Neste Capítulo” (p. 203,204, 205)	1	Resumo dos conteúdos: “O Que Aprendeu Neste Capítulo” (p.220)	1
<i>Verificação da</i>	Actividade 1: 8 grupos de		Actividade 1: 6 questões		Actividade 2: 3 questões de		Actividade 1: 5 questões de RA	

<i>aprendizagem</i>	escolha múltipla (p. 126)		de RA (p. 142 e 143).		RA (p. 182)		(p. 213 e 214)	
	3 grupos de escolha múltipla sendo pedida a justificação para a opção correcta (p 127).	R.F. 12	Actividade 2: 9 questões de RA (p. 153 e 154)	R.F. 0	Actividade 3: 7 questões de RA(p. 185,186). Actividade 4: 1 grupo de escolha múltipla e 7 questões de RA (p. 189, 190)	R.F. 3	Actividade 2: 13 questões de RA (p. 218 e 219)  Nota: sempre que se pede a posição do aluno, solicita-se igualmente a justificação.	R.F. 0
	Actividade 2: 11 questões de RA (p. 130). Numa questão é solicitada a posição do aluno e a respectiva justificação.	R.A. 13	Actividade 3:3 questões de RA (p. 161).  Actividade 4:3 questões de RA (p.163, 164).	R.A. 21	Actividade 5: 3 questões de RA, (p. 193)  Actividade 6: 1 grupo de escolha múltipla e 3 questões de RA (p.198 e 199)	R.A. 33		R.A 18
	Actividade 3: 2 questões de RA e 1 grupo de escolha múltipla (p.134)				Actividade 7: 1 grupo de escolha múltipla (com justificação), e 2 questões de RA (p. 200).			
	Numa questão pergunta-se se o aluno está de acordo.				Actividade 8: 8 questões RA (p.202 e 203)			

Perante os dados sistematizados na grelha podemos concluir que a abordagem do tema no manual A4 não corresponde exactamente à divisão proposta pelo programa uma vez que a divide em quatro capítulos, sendo que o título do segundo capítulo – O problema da justificação dos Juízos morais: será a ética relativa? não aparece no programa. Para além desta diferença trata em último lugar a questão “ A dimensão pessoal e social da Moral” que integra no quarto capítulo.

Consideramos que aquilo que designamos por sumário dá uma perspectiva apropriada dos conteúdos a tratar e situa o aluno na problemática em causa.

Reportando-nos às nossas categorias de análise, este documento direcciona-se no sentido de o aluno adquirir tendencialmente conhecimentos universais, referentes à rubrica em questão. A nossa posição fundamenta-se no facto de o manual dedicar grande parte das suas páginas à explicação dos conteúdos, sendo quarenta e oito dos autores e catorze dedicadas aos textos dos filósofos para que os alunos analisem.

Os esquemas organizadores constam, apenas, de uma síntese dos aspectos fundamentais, sendo apresentada no final de cada capítulo, o que nos parece ajustado.

As explicações dos autores parecem estar revestidas de rigor, tratando de forma minuciosa os temas, daí aparecerem em elevado número.

Quanto à metodologia, inicia os assuntos com situações-problema como ponto de partida para o seu tratamento, situação que poderemos aceitar dado a dimensão problematizadora do tema e da Filosofia.

Ainda no âmbito das metodologias é de salientar que enfatiza as questões de resposta aberta, num total de setenta e cinco, contra catorze de resposta fechada, o que se afigura bastante positivo uma vez que possibilita que o aluno verifique de forma mais aprofundada os conhecimentos obtidos. Este tipo de questões permite desenvolver o espírito crítico, e a capacidade de escrita e de argumentação, bem como empregar adequadamente os termos filosóficos que proporcionam ultrapassar o sendo comum.

Embora, por vezes, seja solicitada explícita ou implicitamente a posição /opinião do aluno, é de ressaltar que essa situação é frequentemente acompanhada do pedido de justificação, sendo que, pela organização do manual, pressupomos que deva ter subjacente os conhecimentos adquiridos, e não as opiniões infundadas dos alunos.

Pelo exposto consideramos que as metodologias vão no sentido de que o aluno aprenda/adquira conhecimentos universais.

O caderno do aluno dedica 20 páginas (26 à 46) à temática em questão, sendo estas constituídas essencialmente por resumos das matérias apresentadas no manual. Os autores afirmam que o caderno do aluno é composto por “fichas de estudo que visam consolidar as aprendizagens e práticas” (página 7, nota do autor).

Caderno de actividades/caderno do aluno	N.º de páginas dedicadas aos valores éticos	Sínteses/resumos	Organogramas / esquemas	N.º de questões de RF	N.º de questões de RA
Manual A 4	20	20	0	0	0

Este documento constitui apenas um suporte de estudo, dado que, pelo menos no que se refere à temática em questão, constitui uma síntese dos principais assuntos, que poderemos entender como forma de revisão depois da apropriação dos conhecimentos.

## Manual A.5

Este projecto consta de vários documentos para o professor, sendo que para o aluno, é apresentado apenas um manual que dedica 29 páginas (115 à 144) à temática dos valores éticos, encontrando-se esta dividida em três tópicos/partes fundamentais: 1. Intenção ética e norma moral; 2. Dimensão pessoal e social da ética – o si mesmo, o outro e as instituições e 3. A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas.

Estes tópicos estão divididos, sendo que o ponto 1 explora “o carácter social da moral”, “o carácter pessoal da moral”, “a distinção entre moral e ética” e a questão da “intenção e norma”. O ponto 2 trata a questão da “pessoa como sujeito moral”, “o eu o outro e as instituições”. O ponto 3 que trata da fundamentação da moral apresenta uma breve distinção entre éticas teleológicas e deontológicas, tratando, de seguida, “A ética Epicurista” como exemplo de uma ética teleológica, e a “A ética de Kant” como paradigma de uma ética deontológica.

De salientar que o manual apresenta, apenas, no final do capítulo dedicado aos valores ético políticos, textos de filósofos de referência que servem de suporte para a exploração e consolidação dos conteúdos (páginas 188 à 193)

O manual inclui a correcção das actividades a partir da página 296. Na página 116 é apresentado um conjunto de objectivos que respeitam a toda a temática.

No quadro que se segue apresentamos os resultados da análise efectuada:

<b>Tópicos Componentes</b>	1	N.º	2	N.º	3	N.º
<i>Sumário</i>	Não consta	0	Não consta	0	Não consta	0
<i>Problemas</i>	Não consta	0	Não consta	0	Inicia o assunto com algumas questões relativas ao problema dos critérios valorativos em termos éticos (p.135)	1
<i>Ícones</i>	Gravura 1 (p.118); Retrato de Sartre (p.122);	1  1	Gravura 1 (p. 125) Gravura 2 (p.126) Gravura 3 (p.126) Gravura 4 (p.128) Gravura 5 (p.132)  Retrato de E. Mounier (p. 130)	5     1	Gravura 1 (p.137) Gravura 2 (p.138) Gravura 3 (p.140) Gravura 4 (p.141) Gravura 5 (p.142)  Foto de um busto de Epicuro (p.136)	5     2

					Retrato de Kant (p.139)	
<i>Textos dos autores</i>	6 páginas: (118-123), intercaladas com esquemas e actividades.	5	9 páginas, (125-133), intercaladas com ícones, esquemas, textos e actividades.	6	9 páginas, (135-143) intercaladas com ícones, esquemas e actividades.	6
<i>Textos complementares</i>	No final do capítulo que trata da dimensão ético-política:  T.1 de Emile Durkheim (p. 159)	1	de Sartre (p.126)  de E. Mounier (p.130)  Apresentados no final do capítulo que trata da dimensão ético-política:  T.2- de Robert Maggiori (p.159 e 160) T. 3 -de François Jacob (p.160)	4	Apresentados no final do capítulo que trata da dimensão ético-política:  T.4 de Epicuro (p.161)  T.5 de Kant (p.161)	2
<i>Esquemas organizadores</i>	Esquema sobre Ética e Moral (p.119)  Síntese dos conteúdos tratados (p.123)	2	Sistematização das instituições (p. 127)  Dois quadros sobre as instituições (p. 128)  Esquema sobre a vida moral e as instituições (p. 129)  Resumo esquemático sobre a consciência moral (p.133)  Quadro síntese relativo à conduta moral (p. 133)  Síntese dos conteúdos tratados (p.133)	7	Quadro sobre vários tipos de éticas (p.135)  Esquema sobre a ética material (p. 138)  Esquema sobre Kant (p. 140)  Esquemas sobre as éticas teleológicas e sobre as éticas deontológicas (p.141)  Esquema sobre a ética formal (p.143)  Esquema – distinção entre ética formal e ética material (p.143)	6
<i>Verificação da aprendizagem</i>	“Verifique se compreendeu”: 15 enunciados para identificar (p.119 e 120)  “Verifique se compreendeu”: 9 questões de RF, do tipo  V e F; 8 de identificação; 1 questão de RA (p.124)  1 questão de RA (p.159)  No final do capítulo dos valores ético-	R.F. 32	“ Verifique se compreendeu”: 14 questões do tipo Concordo / Discordo (p.129); 18 questões de correlação (p.130)  “ Verifique se compreendeu”: 17 questões de correlação e 2 grupos de escolha múltipla (p.134)  2 questões de RA (p.159,160)	R.F. 51	“Verifique se compreendeu”: 13 questões de RF, identificação, (p. 139)  “Verifique se compreendeu”: 10 questões de RF, identificação (p.142)  “Verifique se compreendeu”: 14 questões de RF, identificação, e 18 conceitos para identificar (p.144)  1 questão de RA (p. 144)	R.F. 55

	políticos: Questionário – 6 questões de RA (p.166).  1comentário (p.166).	R.A. 9	No final do capítulo dos valores ético- políticos: Questionário – 8 questões de RA (p.166).  1 comentário (p.167)	R.A. 11	2 questões de RA (p. 161 e 162),  No final do capítulo dos valores ético- políticos: Questionário – 6 questões de RA (p.166).  1 comentário (p.167).	R.A. 10
--	---------------------------------------------------------------------------------------------	-----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

**Nota:** na página 117, no início da temática, é apresentado um organograma conceptual que representa todos os conteúdos da temática bem como as suas interligações.

Perante os dados sistematizados na grelha da análise do manual A5, concluímos que a abordagem do tema corresponde à divisão, em três partes, proposta pelo programa.

Reportando-nos às nossas categorias de análise, pelo exposto podemos afirmar que, segundo nos parece, é um manual que se encaminha para que o aluno se situe num conhecimento tendencialmente contextualizado. A nossa posição fundamenta-se no facto de o manual não privilegiar os textos dos filósofos para que os alunos analisem, uma vez que são apresentados apenas sete. Ora, segundo temos afirmado, a interpretação dos textos de filósofos de referência manifesta que há uma preocupação com a aprendizagem de conhecimentos consistentes, rigorosos e tendencialmente universais. Os esquemas organizadores também detêm um lugar de destaque, já que aparecem em número de quinze, sendo que no início da temática, é exposto um organograma conceptual que representa todos os conteúdos da temática bem como as suas interligações, situação que, poderá, eventualmente, contribuir para que o aluno se fixe apenas nesses esquemas sem se esforçar para adquirir conhecimentos que transcendam a simples síntese.

Em termos da iconografia, apresenta um elevado número (quinze), também consideramos que se situa em termos exagerados, pelas razões já indicadas na análise de outros manuais. Quanto a nós a sua polissemia remete para a subjectividade do aluno permitindo qualquer tipo de interpretação.

Quanto à metodologia, inicia o assunto com questões ligadas à problemática do agir ético apenas no ponto 3 “A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas”, situação aceitável dada a dimensão problematizadora da atitude filosófica e da Filosofia.

Ainda no âmbito das metodologias é de salientar que o manual faz um uso excessivo das questões de resposta fechada, num total de cento e vinte e nove, contra trinta de

resposta aberta, situação que não possibilita o desenvolvimento da capacidade argumentativa preconizada pelo programa, nem se coaduna com a verificação rigorosa da apropriação de um conhecimento igualmente consistente. Estamos perante uma situação que nos parece ser conducente à construção de um conhecimento frágil por parte do aluno, até porque apresenta um elevado número de questões em que se solicita claramente a sua opinião sem recorrer a qualquer justificação, sendo do tipo concordo/discordo. Os enunciados dessas questões também se reportam, na sua maioria, a situações concretas das vivências quotidianas, o que nos remete para um ensino contextualizado.

Da análise que realizámos concluímos que em 4 dos cinco manuais analisados, as partes em que se divide a temática correspondem exactamente aos itens que constam do programa, sendo apresentados pela mesma ordem. Temos como excepção o manual A4 que apresenta quatro capítulos no tratamento da temática e, por isso, não obedece exactamente à estrutura dos restantes.

Verificámos que existem diferenças ao nível do tratamento dos itens, mesmo nos que apresentam estrutura similar e análoga ao programa. Assim, 4 escolhem para exemplificarem as duas teorias éticas, a ética de Kant como paradigma de uma ética deontológica e a ética de Stuart Mill como exemplo de uma ética teleológica, sendo a excepção o manual A5 que, embora trate Kant, escolhe a ética epicurista como exemplo de uma ética teleológica, tal como já referimos.

## **B) Manuais menos adoptados**

### **Manual B1**

Este projecto, embora consta de vários documentos para o professor, apresenta para o aluno apenas um manual que dedica 32 páginas (103 à 135) à temática dos valores éticos, encontrando-se esta dividida em três tópicos/partes fundamentais: 3.1. Intenção ética e norma moral; 3.2. A dimensão pessoal e social da ética – o si mesmo, o outro e as instituições e 3.3. A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas. Neste último ponto é apresentada a ética utilitarista de Stuart Mill

como exemplo de uma ética teleológica e a ética de Kant como exemplo de uma ética deontológica.

De salientar que este manual, no final de cada assunto apresenta um conjunto de bibliografia para que o aluno possa consultar.

No quadro que se segue apresentamos os resultados da análise efectuada:

<b>Tópicos Componentes</b>	3.1.1	N.º	3.1.2.	N.º	3. 1.3	N.º
<i>Sumário</i>	Explicitação inicial dos conteúdos a tratar: “O que vamos estudar neste capítulo?” (p. 103).	1	Explicitação inicial dos conteúdos a tratar: “O que vamos estudar neste capítulo?” (p.108)	1	Explicitação inicial dos conteúdos a tratar: “O que vamos estudar neste capítulo?” (p.116).	1
<i>Problemas</i>	Apresenta três tipos de problemas relacionados com: a ética normativa; metaética e ética aplicada (p.105)	3	Inicia o assunto com uma situação problema (p.109 e 110).	1	Inicia a Ética Kantiana com uma situação problema (p.117). Situação problema no início do utilitarismo (p.123)	2
<i>Ícones</i>	Gravura 1 (p.103) Gravura 2 (p.103)	2	Gravura 1 (p.109) Gravura 2 (p.115)	2	Retrato de Kant (p. 117)  Retrato de Stuart Mill (p.122)	2
<i>Textos dos autores</i>	2 Páginas (104 e 105)	2	6 Páginas (109 à 114)	6	11 Páginas (117-127), intercaladas com questões de revisão.	10
<i>Textos complementares</i>	de Thomas Mautner (p.106 e 107)	1	Não consta	0	3 de Kant (p. 128, 129); (p.129, 130) e (p.131, 132)  3 de Stuart Mill (p.133) ; (p.133, 134) e (p.135).	6
<i>Esquemas organizadores</i>	Não consta	0	Não consta	0	Não consta	0
<i>Verificação da aprendizagem</i>	Grupo – “Questões de revisão”: 3 questões de RA (p.105).  Grupo – “Para Discussão”: 1 questão de RA. Aponta para a opinião do aluno, solicitando justificação (p.105).  Grupo – “Para interpretação” do texto complemen-	R. A. 8  R.F. 0	Grupo – “Questões de revisão”: 6 questões de RA (p.115).  Grupo – “Para Discussão”: 2 questões de RA. A segunda questão aponta para a opinião do aluno, solicitando justificação. (p.115).	R. A 8  R.F. 0	Grupo – “Questões de revisão”: 3 questões de RA (p.121)  Grupo – “Para Discussão”: 3 questões de RA. Apontam para a opinião do aluno, solicitando justificação. (p. 121).  Grupo – “Questões de revisão”: 6 questões de RA (p.127)  Grupo – “Para Discus-	R. A 43  R.F. 0

	tar: 4 questões de RA (p.107)			são”: 4 questões de RA. (2) questões apontam para a opinião do aluno, solicitando justificação (p. 128).  Grupo – “Para Interpretação”: 27 questões de RA sobre os textos complementares(p. 129 ,130, 132, 133, 134, 135)	
--	-------------------------------	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Perante os dados sistematizados na grelha da análise do manual B1, concluímos que a abordagem do tema corresponde à divisão, em três partes, proposta pelo programa.

Reportando-nos às nossas categorias de análise, este é, segundo nos parece, um manual que privilegia a aprendizagem de conhecimentos e que defende que o conhecimento é obtido por via da análise dos textos dos filósofos, situação que ocorre particularmente no ponto 3.3. A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas. Esta nossa apreciação funda-se no facto do manual não apresentar qualquer esquema organizador, o que nos parece positivo, dado que obriga o aluno a ler os textos quer dos autores do manual (dezoito páginas), em que são apresentadas explicitações dos conteúdos, quer os dos filósofos fundamentais para a abordagem da temática, num total de sete.

Quanto à metodologia inicia os assuntos com situações-problema como ponto de partida para o tratamento dos assuntos, situação que poderemos aceitar dado a dimensão problematizadora da atitude filosófica e da Filosofia., tal como temos vindo a referenciar. Aliás, no tratamento dos valores éticos o recurso a dilemas morais é uma estratégia à qual recorrem os próprios filósofos.

Ainda no âmbito das metodologias, podemos afirmar que, neste manual, a análise dos textos é entendida como a via mais adequada para adquirir conhecimentos com pendor universal dado que são apresentadas apenas questões de resposta aberta, sendo na sua maioria referentes aos textos dos filósofos tratados no ponto 3.3., são apresentadas cinquenta e nove questões de resposta aberta, sendo quarenta e três sobre os assuntos tratados no ponto supracitado.

Daqui podemos inferir que o manual não defende as perspectivas que advogam a construção pessoal do conhecimento, sendo que as actividades propostas visam que o aluno verifique os conhecimentos aprendidos. São propostas exercícios subordinados ao tema “Questões de Revisão” o que pressupõe que o aluno tenha adquirido conhecimentos; outros denominados “Para Interpretação” e que incidem sobre a exploração de textos dos filósofos e um outro grupo intitulado “Para Discussão” sendo que neste se pede em, algumas questões a posição/opinião do aluno. Todavia o número de questões em que esta situação sucede (7 questões) é francamente diminuto face às restantes. Por outro lado ao pedir a justificação podemos encarar que isso pressupõe uma fundamentação ligada aos conhecimentos adquiridos e não fruto das tendências pessoais e arbitrarias do aluno. Será, ainda, de acentuar que são apresentados muito poucos ícones, sendo expressos os retratos de filósofos importantes tais como Kant e Mill, o que patenteia que os autores do livro não reconhecem na iconografia a fonte privilegiada para a obtenção do conhecimento.

Assim, o que se pretende em termos metodológicos é que o aluno obtenha conhecimentos que, posteriormente, terá de testar para se auto consciencializar do grau em que se situa.

Salientamos que este manual, no final de cada assunto, apresenta um conjunto de indicações bibliográficas para o aluno, o que nos remete para a importância que é dada ao conhecimento de pendor universal, pois está expresso o reconhecimento de que o aluno, no final da sua aprendizagem, pode, e deve, aprofundar os seus conhecimentos.

## **Manual B2**

Este manual, que não tem associado qualquer caderno de actividades como documento auxiliar para o aluno, dedica 24 páginas (80 à 104) à temática dos valores éticos, encontrando-se esta dividida em três tópicos/partes fundamentais: 3.1.1. Intenção ética e norma moral; 3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética – o si mesmo, o outro e as instituições e 3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas. Neste ponto é apresentada a ética utilitarista de Stuart

Mill como exemplo de uma ética teleológica e a ética de Kant como exemplo de uma ética deontológica.

No quadro que se segue apresentamos os resultados da análise efectuada.

<b>Tópicos Componentes</b>	3.1.1	N.º	3.1.2	N.º	3.1.3.	N.º
<i>Sumário</i>	Explicitação: O que devo conhecer: O que devo fazer: (p.80 e p. 83).	1	Explicitação: O que devo conhecer: O que devo fazer: (p. 85, 88,90)	1	Explicitação: O que devo conhecer: O que devo fazer: (p. 94,96,98,102)	1
<i>Problemas</i>	Não consta.	0	Não consta	0	Não consta	0
<i>Ícones</i>	Gravura 1 (p. 80); Gravura 2 (p. 81); Gravura 3 (p.82); Gravura 4 (p. 84).	4	Gravura 1 (p. 85); Gravura 2 (p. 86); Gravura 3 (p. 87); Gravura 4 (p. 88); Gravura 5 (p. 88); Gravura 6 (p. 91); Gravura 7 (p. 91);  Retrato de Sanchez Vasquez (p.87);	7       1	Gravura 1 (p.95); Gravura 2 (p.99); Gravura 3 (p. 101);  Retrato de Kant (p.94); Retrato de Stuart Mill (p.100)	3    2
<i>Textos dos autores</i>	4 páginas (81-84), intercaladas com gravuras, sumários e questões.	2	4 páginas (86, 88, 89, 91), intercaladas com gravuras, sumários e questões.	3	10 páginas (94 - 103) intercaladas com gravuras, sumários, questões, e textos complementares.	6
<i>Textos complementares</i>	de Savater (p. 80);	1	de Louis Lavelle (p. 85);  de Sánchez Vasquez (p.87) ;  de Savater (p. 90).	3	4 de Kant (p.95, 96,97);  4 de Stuart Mill (p. 100, 101,102);	8
<i>Esquemas organizadores</i>	Não consta	0	Não consta	0	Síntese da ética de Stuart Mill (103).  Tópicos comparativos: ética de Kant/ ética de Stuart Mill (p.103).	2
<i>Verificação da aprendizagem</i>	6 questões de RF, identificação, (p.82);  6 questões de RF identificação, (p.84);  Ficha de Avaliação: 7 questões de RA e 1 grupo com 4 questões de RF, identificação, (p. 92)  Nota: 4 questões de RA da ficha de avaliação solicitam que o aluno dê	R.A. 8      R.F. 16	2 questões de RA (p. 86);  6 questões de RF, V e F, (p.87)  1 questão de RA (p. 91); (Solicita a posição pessoal do aluno, embora indique conceitos filosóficos que a mesma deve conter.)  Ficha de Avaliação:	R.A. 11      R.F. 6	Grupo de RF com 10 afirmações para indicar quais as que estão de acordo com a ética de Kant (p. 97);  Grupo de RF com 10 afirmações para indicar quais as que estão de acordo com a ética de Mill (p. 104);  1 questão de RA sobre dois textos, de	R.A. 13      R. F. 20

	<p>exemplos, começando exactamente por essa forma.</p> <p>No final do capítulo dos valores ético-políticos-Ficha de Avaliação: 1 questão de RA que aponta para a opinião /posição do aluno.</p>		<p>7 questões de RA, sendo uma bastante abrangente, solicitando a posição do aluno sobre um texto (p.92 e 93).</p> <p>No final do capítulo dos valores ético-políticos-Ficha de Avaliação: 1 questão de RA, que aponta para a opinião /posição do aluno.</p>		<p>Kant e de Stuart Mill, para que o aluno defenda a posição de um dos filósofos, apresentando os seus próprios argumentos (104).</p> <p>No final do capítulo dos valores ético-políticos-Ficha de Avaliação: 12 questões de RA vocacionadas, na sua maioria, para que o aluno expresse a sua posição /opinião e dê exemplos (p. 119).</p>	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Perante os dados sistematizados na grelha da análise do manual B2, concluímos que a abordagem do tema corresponde à divisão, em três partes, proposta pelo programa.

Reportando-nos às nossas categorias de análise, este é, segundo nos parece, um manual que se apresenta com alguns traços híbridos, sem definir nitidamente uma orientação pedagógica. Todavia pensamos que se encaminha mais para as orientações defensoras de conhecimentos concretos e contextualizados, bem como para as metodologias que envolvem a acção autónoma do aluno e o levam a tomar uma posição pessoal, face ao conhecimento.

Apresenta um elevado número de ícones, pelo que nos parece atribuir peso à análise das gravuras o que, em termos de aprendizagem de conhecimentos rigorosos, pode não resultar adequadamente, dadas as várias interpretações a que as mesmas estão sujeitas, podendo ser inseridas inadequadamente no tema. De realçar que o ensino da Filosofia Ocidental está, há vários séculos, ligado à interpretação de textos, sendo, na nossa perspectiva, a iconografia de menor importância, dado que a sua interpretação não permite, segundo nos parece, e pelas razões aduzidas, alcançar conhecimentos universais.

Por outro lado, não privilegia os esquemas organizadores o que poderia ser representativo da valorização do conhecimento, do papel do professor como transmissor de conhecimentos e da importância da análise dos textos filosóficos conducentes, posteriormente, à elaboração dos esquemas organizadores dos assuntos já apreendidos. No entanto, se nos centrarmos nos textos dos filósofos de referência, temos de concluir que o manual é pobre pois oferece apenas doze, sendo um indicador muito negativo o facto de os mesmos serem muito diminutos, podendo ser encarados como fragmentos. Esta

situação ocorre particularmente com os textos de Kant e de Mill, que deveriam ser encarados como fundamentais para a leccionação do ponto 3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas.

Quanto à metodologia, não apresenta situações problemáticas e, embora os dilemas morais sejam importantes no tratamento dos valores éticos, os autores não os privilegiaram. De salientar que expõe quarenta e duas questões de resposta fechada e trinta e duas de resposta aberta. Privilegiando as questões de resposta fechada não nos parece que seja defensor da apropriação de conhecimentos consistentes, dado que essa metodologia apenas propicia um aflorar dos temas leccionados, sem aprofundar quaisquer conteúdos. De realçar que este documento pode, eventualmente, ser considerado defensor de um ensino contextualizado em que o aluno define pessoalmente o seu ponto de vista sobre as temáticas que estuda, uma vez que, das várias questões de resposta aberta, muitas apontam para a posição /opinião do aluno, sendo algumas iniciadas pela expressão “dê exemplos”.

Em suma parece-nos um manual pobre no tratamento do tema em questão não permitindo uma aprendizagem sólida, quer pela escassez (e tamanho) dos textos complementares, quer pelas actividades que apresenta, sendo a maioria indiciadora de que deve ser o aluno a construir o seu conhecimento, recorrendo muitas vezes aos exemplos concretos, resultantes do contexto vivencial em que se situa.

### **Manual B3**

Apesar de este projecto ser constituído por mais documentos para o professor, para o aluno apenas é apresentado o manual que dedica 29 páginas (88 à 117) à temática em causa, estando dividido em 3 tópicos/partes fundamentais: 3.1.1. Intenção ética e norma moral; 3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética e 3.1.3. A necessidade da fundamentação da moral. Neste último ponto é apresentada a ética utilitarista de Stuart Mill como exemplo de uma ética teleológica e a ética de Kant como exemplo de uma ética deontológica.

Como não é apresentado um caderno de actividades para os alunos, é do próprio livro que constam os exercícios de consolidação dos conteúdos, sendo designadas pelos autores do manual como “Actividades de consolidação”.

No quadro que se segue apresentamos os resultados da análise efectuada:

<b>Tópicos Componentes</b>	3.1.1	N.º	3.1.2	N.º	3.1.3	N.º
<i>Sumário</i>	Não consta	0	Não consta	0	Não consta	0
<i>Problemas</i>	Não consta	0	Inicia o assunto com a questão “O que é agir eticamente?”	1	Não consta	0
<i>Ícones</i>	Gravura 1 (p.88) Gravura 2 (p.89) Gravura 3 (p.90) Gravura 4 (p.91) Gravura 5 (p.92)	5	Gravura 1 (p.95) Gravura 2 (p.96) Gravura 3 (p.97) Gravura 4 (p.98) Gravura 6 (p.100) Gravura 7 (p.100)	6	Gravura 1 (p.101) Gravura 2 (p.102) Gravura 3 (p.103) Gravura 4 (p.106) Gravura 5 (p.111) Gravura 6 (p.111) Gravura 7 (p.113) Gravura 8 (p.116) Retrato de Stuart Mill (p.109) Retrato de Jeremy Bentham (p.109).	8       2
<i>Textos dos autores</i>	4 Páginas (89 - 92) intercaladas com gravuras e pequenos textos complementares.  Nota: Recorrem a exemplos triviais, embora explicitem os conteúdos.	3	6 Páginas (94 -99) intercaladas com gravuras e pequenos textos complementares .  Nota: Iniciam o tema com exemplos triviais, embora explicitem os conteúdos.	5	15 Páginas (101 à 116) intercaladas com gravuras e textos complementares.  Nota: recorrem a exemplos, para a explicitação da ética Kantiana.	12
<i>Textos complementares</i>	de Sanchez Vasquez (p.89)  de Aristóteles (p.91)  de Kant (p.92)  Nota: Estes textos são muito breves.  No final do capítulo dos valores ético-políticos são apresentados textos complementares:  de Renaud I. e Renaud M. (p. 135)	4	2 de Savater (p.94 e 96)  de Paul Ricoeur (p.96)  de Edgar Morin (p.99)  No final do capítulo dos valores ético-políticos são apresentados textos complementares:  de Sartre (p.136)	5	2 de Kant (p.101, 102)  de Alberoni (p.106) (texto breve)  3 de Stuart Mill (p.111, 112,113)  de Jeremy Bentham (p.112)  de P.Singer (p.116)  No final do capítulo dos valores ético-políticos são apresentados textos complementares:  de Kant (p. 136 e 137)	10

					de Mill ( p.137 e 138)	
<i>Esquemas organizadores</i>	Conjunto de “ideias essenciais” (p.92)	1	Conjunto de “ideias essenciais” (p.99)	1	2 Conjuntos de “ideias essenciais” sobre Kant (p.107) e sobre o Utilitarismo (p.116,117)	2
<i>Verificação da aprendizagem</i>	<p>“Actividade de consolidação”: 3 questões de RA, 1 grupo de identificação, num total de 4 questões (p.93)</p> <p>As questões de RA apontam para a posição /opinião do aluno.</p> <p>1 questão de RF, preenchimento de um quadro, e 1 questão de RA (p.135)</p>	<p>R.A. 4</p> <p>R.F. 5</p>	<p>“Actividade de consolidação”: 8 questões de RA (p.100),</p> <p>(Dessas questões 2 apontam explicitamente para a opinião do aluno, sendo que recorrem a ícones como orientação para a resposta).</p> <p>1 questão de RA (p.136).</p>	<p>R.A.: 9</p> <p>R.F. 0</p>	<p>“Actividade de consolidação”: 8 questões de identificação com justificação e 3 de RA, destas, 2 são direccionadas para a posição/opinião do aluno, sendo solicitada a justificação (p.108)</p> <p>“Actividade de consolidação”: 7 questões de RA, e um grupo com 3 frases para identificar e justificar* (p.117)</p> <p>3 questões de RA (p.136, 137,138)</p> <p>Como as questões implicam justificação foram consideradas de RA</p>	<p>R.A. 24</p> <p>R.F. 0</p>

Perante os dados sistematizados na grelha da análise do manual B3, concluímos que a abordagem do tema corresponde à divisão, em três partes, proposta pelo programa.

Reportando-nos às nossas categorias de análise, este é, segundo nos parece, um manual que não define nitidamente uma orientação pedagógica, posição que passaremos a clarificar ao longo da nossa apreciação. Parece-nos privilegiar o conhecimento, dado que as vinte páginas escritas pelos autores vão no sentido da explicação dos conteúdos, desvalorizam os organogramas, ou esquemas complexos, apresentando apenas uma síntese das ideias essenciais no final de cada subtema, o que poderá ser entendido como factor positivo e indiciador de que os alunos têm de ler os textos e as páginas que se reportam aos temas. Assim, podemos considerar que se pretende que o aluno adquira um conhecimento tendencialmente universal. Será de realçar que o recurso a exemplos pode configurar uma tendência para o conhecimento concreto e contextualizado, embora os autores não recorram abusivamente a essa estratégia, sendo que apenas no ponto 3.1.3. A necessidade da fundamentação da moral, apareçam em maior quantidade, o

que não repugna dado que o próprio Kant se recorre de exemplos para clarificar e fundamentar as suas teses.

São apresentados dezanove textos complementares, sendo alguns pequenos fragmentos, tal como consta da grelha, embora no final da temática sejam expostos mais alguns de índole mais abrangente o que aparece como aspecto positivo. De salientar que no ponto 3.1.3. A necessidade da fundamentação da moral, oferece textos complementares em número significativo, o que denota que os autores foram cuidadosos e valorizaram os textos dos filósofos que devem, no nosso ponto de vista, ser explorados no sentido da obtenção do conhecimento pois são a via mais fidedigna para que tal suceda.

No âmbito das metodologias o manual não privilegia os problemas, iniciando apenas o ponto 3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética, com uma questão “O que é agir eticamente?”. A ênfase é posta na explicação dos autores, estando as páginas dedicadas à temática mescladas de pequenos textos de filósofos.

Ainda no âmbito das metodologias, será importante citar que este manual expõe apenas cinco questões de resposta fechada e trinta e sete de resposta aberta. Uma vez que privilegia as questões de resposta aberta, podemos considerar que vai no sentido de que o aluno aprenda /adquira conhecimentos consistentes e por isso tendencialmente universais. No entanto é de realçar que a avaliação dos conteúdos adquiridos falha na medida em que, por vezes, é solicitada a posição /opinião do aluno sem ser necessário que ele fundamente/ justifique a resposta, o que é indiciador de uma tendência para um ensino e aprendizagem contextualizados. Essa situação não ocorre no ponto 3.1.3. A necessidade da fundamentação da moral, o que patenteia uma valorização dos conteúdos que a integram e, como tal das perspectivas dos filósofos seleccionados.

Assim pensamos que a verificação das aprendizagens nem sempre é feita em moldes rigorosos conducente à apropriação de um conhecimento rigoroso e universal.

#### **Manual B4**

Este é um dos casos em que, para o aluno, é apenas apresentado o manual, que dedica 48 páginas (124 à 172) aos valores éticos, estando esta temática dividida em 3 tópicos/partes fundamentais, após uma abordagem clarificadora subordinada ao título:”

A Dimensão Ética da Acção Humana. Assim temos: 3.1. O problema da distinção entre a Ética e a Moral; 3.2. A dimensão pessoal e social da ética – o si mesmo, o outro e as instituições; 3.3. A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas.

Neste ponto é apresentada a ética utilitarista de Stuart Mill como exemplo de uma ética teleológica e a ética de Kant como exemplo de uma ética deontológica.

No quadro que se segue apresentamos os resultados da análise efectuada:

<b>Tópicos Componentes</b>	3.1.	N.º	3.2.	N.º	3.3.	N.º
<i>Sumário</i>	Não consta	0	Não consta	0	Não consta	0
<i>Problemas</i>	Coloca questões morais (p. 127).	1	Coloca uma questão moral (p. 138).	1	Inicia o assunto com a questão kantiana "O que devo fazer?"(p.149).	1
<i>Ícones</i>	Gravura 1 (p.125) Gravura 2 (p.126) Gravura 3 (p.131) Gravura 4 (p.133)	4	Gravura 1 (p.136) Gravura 2 (p.139) Gravura 3 (p.145)	3	Gravura 1 (p.151) Gravura 2 (p.152) Gravura 3 (p.156) Gravura 4 (p.162) Gravura 5 (p.163) Gravura 6 (p.168) Gravura7 (p.170)  Retrato de Kant (p. 150) Retrato de Stuart Mill (p. 161).	7           2
<i>Textos dos autores</i>	Cada texto complementar é acompanhado por uma proposta de reflexão elaborada pelos autores. Algumas das páginas abaixo indicadas são constituídas por essa reflexão.  7 páginas: (126, 127, 128,129,130,132,135)	7	Alguns textos complementares são acompanhados por uma proposta de reflexão elaborada pelos autores. Algumas das páginas abaixo indicadas são constituídas por essa reflexão  6 páginas: (136, 137, 138, 139,141146), intercaladas por partes dos textos complementares.	5	Alguns textos complementares são acompanhados por uma proposta de reflexão elaborada pelos autores. Algumas das páginas abaixo indicadas são constituídas por essa reflexão  14 páginas: (149, 150, 151, 153, 155, 158,159,160,161,162, 164,166,169,171), intercaladas com actividades e pequenos textos.	12

<i>Textos complementares</i>	de E. Coreth (p. 131) de A. Sanches Vasquez (p. 133) de Peter Singer (p.134)	3	2 de A. Novaes (p.137) e (p. 143,144) de A. Sanches Vasquez (p.139, 140) 2 de Savater (p. 140, 141) e (p. 145,146) de Sartre (142) de G. Madinier (p. 147)	7	5 de Nigel Warburton (p. 152, 153), (p.157), (p.158 e 159), (p.164, 165) e (p. 170,171). 2 de Kant (p.154) e (p.156) de Bentham (p.160) 4 de Stuart Mill (p. 161), (p.164), (p.165 e 166), (p.167 e 168) de R. Cabral (p.163).	13
<i>Esquemas organizadores</i>	Não consta	0	Não consta	0	Sistematização dos conceitos filosóficos a reter (p.172).	1
<i>Verificação da aprendizagem</i>	“Sugestões de Atividade”: 7 questões de RA (p.132,134,135)	R.A. 7 R.F. 0	“Sugestões de Atividade”: 10 questões de RA relativas aos 6 textos complementares. Todas as questões pedem justificção, (p.140,142,143,144, 147) “Atividade de Revisão”: 8 questões de V e F e um grupo com 4 questões de correlação. Esta actividade é relativa ao ponto 3.1. e 3.2 (p.148) Nota: na p. 140 é solicitada a posição/ opinião do aluno numa questão, sendo, igualmente, pedida a justificação.	R.A. 10 R.F. 12	“Sugestões de Atividade”: 9 questões de RA, (p.154, 155, 156, 158, 160). “Sugestões de Atividade”: 11 questões de RA, (p.163,165,167,169,170 e 172) “Actividades de Revisão”: 8 questões de RF, (p.172). Nota: nas páginas 155, 160, 163 e 170 e 172, é solicitada a posição /opinião do aluno em 5 questões, sendo, igualmente, pedida a justificação.	R.A. 20 R.F. 8

Perante os dados sistematizados na grelha da análise do manual B4, podemos concluir que a abordagem do tema corresponde à divisão proposta pelo programa, embora no primeiro ponto a apresente segundo uma configuração e título diferentes. No entanto, divide a temática em três partes, intitulado as duas restantes tal como consta do programa oficialmente em vigor.

Reportando-nos às nossas categorias de análise, este é, na nossa perspectiva, um manual que privilegia a aprendizagem de conhecimentos e que defende que o conhecimento é obtido por via da análise dos textos dos filósofos, situação que ocorre em todas as partes em que é dividida a temática e, em particular, no ponto 3.3. A necessidade de

fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas. Para confirmar esta nossa apreciação devemos evocar o número de textos complementares, num total de vinte e três, sendo a situação mais nítida no ponto 3.3. em que são apresentados treze textos na sua maioria dos filósofos seleccionados para a abordagem do tema.

Um dos aspectos que nos leva a considerar que se pretende que o aluno se esforce no sentido de obter conhecimentos tendencialmente universais, prende-se com o facto de, quanto aos esquemas organizadores das temáticas, ser apresentado apenas uma sistematização dos conceitos filosóficos fundamentais no ponto 3.3., o que indicia a valorização do rigor da linguagem, que deve caracterizar a Filosofia. Ora, tal como já referimos os esquemas organizadores devem, segundo nos parece, ser elaborados após a aprendizagem e o aprofundamento dos conteúdos, sob pena de se estar a encaminhar o aluno para a apropriação de conhecimentos parcelares sem grande consistência.

Quanto à metodologia inicia os assuntos com questões morais o que nos parece positivo dada a problematicidade que o tema e a disciplina envolvem. No ponto 3.3 depois de uma pequena introdução coloca a questão Kantiana “o que devo fazer?”, o que consideramos ser indicador da valorização do conhecimento universal uma vez que o filósofo em questão é um marco no âmbito da temática em análise, sendo preferível, no nosso ponto de vista, iniciar os assuntos com as questões de filósofos do que apresentar um problema trivial do quotidiano, da lavra dos próprios autores.

Ainda no âmbito das metodologias, podemos afirmar que, neste manual, a análise dos textos é entendida como a via mais adequada para adquirir conhecimentos com pendor universal dado que são apresentadas maioritariamente questões de resposta aberta, trinta e sete contra vinte de resposta fechada. As questões de resposta aberta fazem parte das sugestões de actividade que são expostas no final de cada texto e podem ser entendidas como possibilidade de o aluno interpretar os textos apresentados, até porque incidem sobre o assunto tratado em cada texto. Embora por vezes as questões sejam elaboradas no sentido de o aluno tomar posição, não nos parece ser indicador de uma tendência que privilegie o conhecimento contextualizado, dado que isso acontece em número muito reduzido, apenas seis. Por outro lado, sendo pedida a justificação podemos entender que o aluno deve fundamentar a sua posição recorrendo aos conhecimentos obtidos.

Assim, entendemos que o manual poderá levar o aluno a obter conhecimentos que, posteriormente, testará, consciencializando-se do nível de aprendizagem em que se situa.

## Manual B5

Este manual, que não tem associado qualquer caderno de actividades como documento auxiliar para o aluno, dedica 34 páginas (159 à 193) à temática dos valores éticos, encontrando-se esta dividida em três tópicos/partes fundamentais, para além de uma breve introdução.

Os tópicos são os seguintes: 3.1.1. Intenção ética e norma moral; 3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética – o si mesmo, o outro e as instituições e 3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas. No ponto 3.1.3. é clarificada a distinção entre ética deontológica e ética teleológica, apresentando-se, de seguida, a ética de Kant (deontológica) e a ética utilitarista de Stuart Mill.

A partir da página 179 até a página 193 são oferecidos textos de filósofos no quadro da Filosofia tal como, Levinas, Paul Ricouer, Savater, Victoria Camps, Kant, Stuart Mill entre outros.

De salientar que ao longo das explicações dos autores sobre os conteúdos tratados vão sendo assinalados (indicados) os textos complementares que constam do final do capítulo dedicado aos valores éticos.

Este manual apresenta um ponto introdutório entre as páginas 159 e 162 e que não faz parte da nossa grelha uma vez que não foi considerado relevante.

No quadro que se segue apresentamos os resultados da análise efectuada:

<b>Tópicos Componentes</b>	3.1.1.	N.º	3.1.2.	N.º	3.1.3	N.º
<i>Sumário</i>	Não consta	0	Não consta	0	Não consta	0
<i>Problemas</i>	Inicia o assunto com uma questão sobre o sentido da existência de princípios comuns e universais.	1	Inicia o assunto com a questão “Porque é que alguém deve agir moralmente?”	1	Não consta	0

<i>Ícones</i>	Gravura 1 (p.159) Gravura 2 (p.160) Gravura 3 (p.161) Gravura 4 (p.163) Gravura 5 (p.165) Gravura 6 (p.166)	6	Gravura 1 (p.168) Gravura 2 (p.170)	2	Gravura 1 (p.174) Gravura 2 (p.176) Gravura 3 (p.178)	3
<i>Textos dos autores</i>	5 páginas (163-167), intercaladas com ícones.	4	6 páginas (168 - 173), intercaladas com ícones.	5	5 páginas (174 - 178), intercaladas com ícones.	4
<i>Textos complementares</i>	de E. Levinas (p.179)  2 de F. Savater (p. 180) e (p.183)  de P. Ricouer (p. 181)  de V. Camps (p.182)	5	de P. Singer (p. 184)  de J. Maritain (p. 185)  de Kant (p. 186)  de E. Mounier (p.187)  de M. Scheler (p.188)  de J. Hessen (p. 188 e 189)  de P. Ricouer (p.189)	7	de Kant (p.190 e 191)  de S. Mill (p. 191, 192, 193)	2
<i>Esquemas organizadores</i>	Não consta	0	Esquema sobre três conceitos fundamentais.	1	Não consta	0
<i>Verificação da aprendizagem</i>	Os exercícios são apresentados no final do capítulo, incluindo os valores políticos, (p. 233, 234)  “Exercícios”: 2 questões de RA (p. 233).  1 questão de RA para cada um dos textos complementares supracitados, num total de 5 (p.233)	R.A. 7  R.F. 0	Os exercícios são apresentados no final do capítulo, incluindo os valores políticos, (p.233, 234).  “Exercícios”: 2 questões de RA (p.233).  1 questão de RA para cada um dos textos complementares supracitados, num total de 7 (p. 233 e 234).	R.A. 9  R.F. 0	Os exercícios são apresentados no final do capítulo, incluindo os valores políticos (p.233,234).  “Exercícios”: 1 questão de RA (p.233).  1 questão de RA para cada um dos textos complementares supracitados, num total de 2 (p.234).	R.A. 3  R.F. 0

Perante os dados sistematizados na grelha da análise do manual B5, concluímos que a abordagem do tema corresponde à divisão, em três partes, proposta pelo programa.

Reportando-nos às nossas categorias de análise, pelo exposto podemos afirmar que, segundo nos parece, é um manual que se apresenta pobre em termos do desenvolvimento que confere aos temas abordados. O número de páginas que os autores dedicam ao tema é escasso, apenas treze, exibindo muitos termos ou expressões sublinhadas

a negrito, o que evidencia os assuntos que devem ser retidos e que pode, na nossa perspectiva, apontar para perspectivas que exigem pouco esforço ao aluno.

Embora os textos complementares sejam catorze, há que realçar o facto de no ponto e 3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas, serem apresentados apenas dois, sendo esta a parte que, no nosso ponto de vista, deveria ser aprofundada, situação que não nos parece possível sem a interpretação dos textos dos filósofos seleccionados para a abordagem do tema. Sendo assim não nos parece que exista aqui uma preocupação com a aprendizagem de conhecimentos consistentes, rigorosos e tendencialmente universais.

De salientar que ao longo das explicações dos autores sobre os conteúdos tratados vão sendo assinalados (indicados) os textos complementares que constam do final do capítulo dedicado aos valores éticos.

Em termos da metodologia, pensamos que não é a mais adequada para que o aluno aprenda, pois o manual apresenta, no nosso ponto de vista alguma desorganização, uma vez que as actividades de verificação das aprendizagens são apenas expostas no final da temática dos valores ético-políticos e após ter sido tratada, também, a dimensão relacionada com a ética, direito e política, que não faz parte da nossa análise. São apresentados, entre as páginas 233 e 235, exercícios de consolidação da matéria, consubstanciados em questões de resposta aberta, alguns deles direccionados para a análise dos textos complementares já mencionados.

Consideramos que as questões para verificação da aprendizagem, são apresentadas em número reduzido, embora se pudesse objectar que o papel do professor deve ser predominante, tendo a liberdade de engendrar para cada texto as questões que entender. Será que podemos concluir que este é um manual que deixa uma margem de liberdade ao professor?

Da análise que realizámos concluímos que os cinco manuais têm estrutura análoga uma vez que a divisão da temática corresponde exactamente aos itens que constam do programa, sendo apresentados pela mesma ordem.

Todos são unânimes na escolha dos filósofos para o tratamento do ponto “ A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas”, elegendo Kant e Mill.

Relativamente às metodologias verificámos que todos privilegiam as questões de resposta aberta, menosprezando, na sua maioria, as questões de resposta fechada, dado que dois não apresentam qualquer questão desse tipo. É de acentuar que os textos complementares são também revestidos de importância, sendo que, apenas o manual B1, os apresenta em número mais reduzido.

No quadro abaixo passamos a sintetizar a análise que efectuámos dos manuais acima citados e preferencialmente adoptados.

Manuais	Sumário	Problemas	Ícones. Gravuras /Retratos	Textos dos autores	Textos complementares	Esquemas Organizados	Verificação da aprendizagem
A 1	3	5	Gravuras: 12 Retratos: 5	14	16	21	R. Fechada: 18 R. Aberta: 56
A 2	1	3	Gravuras: 3 Retratos: 3	16	16	4	R. Fechada: 0 R. Aberta: 22
A 3	2	4	Gravuras: 12 Retratos: 5	27	18	7	R. Fechada: 7 R. Aberta: 123
A 4	4	7	Gravuras: 20 Retratos: 2	48	14	4	R. Fechada: 15 R. Aberta: 85
A 5	0	1	Gravuras: 11 Retratos: 4	17	7	15	R. Fechada: 138 R. Aberta: 30

De seguida apresentamos um quadro síntese com o conteúdo do caderno de actividades/aluno no caso dos manuais que também têm este recurso associado.

Caderno de actividades/caderno do aluno	N.º de páginas dedicadas aos valores éticos	Sínteses/resumos	Organogramas / esquemas	N.º de questões de RF	N.º de questões de RA
Manual A 1	5	4	0	0	8
Manual A 2	12	0	1	Escolha múltipla: 16; V e F: 10 Palavras cruzadas: 10 conceitos ligados aos valores éticos	19
Manual A 3	2	0	0	0	6
Manual A 4	20	20	0	0	0

No quadro seguinte passamos a sintetizar a análise que efectuámos dos manuais acima citados e menos adoptados.

Manuais	Sumário	Problemas	Ícones. Gravuras /Retratos	Textos dos autores	Textos complementares	Esquemas Organizados	Verificação da aprendizagem
B 1	3	6	Gravuras: 4 Retratos: 2	18	7	0	R. Fechada: 0 R. Aberta: 59
B 2	3	0	Gravuras: 14 Retratos: 3	11	12	2	R. Fechada: 42 R. Aberta: 32
B 3	0	1	Gravuras: 19 Retratos: 2	20	19	4	R. Fechada: 5 R. Aberta: 37
B 4	0	3	Gravuras: 14 Retratos: 2	24	23	1	R. Fechada: 20 R. Aberta: 37
B 5	0	2	Gravuras: 11 Retratos: 0	13	14	1	R. Fechada: 0 R. Aberta: 19

**Nota:** Relativamente aos manuais menos adoptados nenhum apresenta caderno de actividades.

### **Considerações sobre os manuais mais e menos adoptados**

A partir da informação acima exposta, iremos tecer, a título de síntese, algumas considerações acerca dos manuais escolares.

A maioria dos manuais inicia as temáticas com a indicação de problemas. Relativamente a esse facto devemos ressaltar que a Filosofia é na sua essência problemática, começa quando o homem tem capacidade de problematizar a realidade, pois tal como diz Jaspers, parafraseando Platão, a origem da filosofia situa-se no espanto, de onde provém “a interrogação e o conhecimento” (Jaspers, 1978, p. 19). Se “a origem da Filosofia é o espanto, a dúvida e a consciência da perdição” (Jaspers, 1978, p. 25), é nítido que só uma situação problemática nos pode incitar na procura das respostas filosóficas, sendo por isso, aceitável que se apresentem problemas para que possamos entender as respostas dos filósofos às questões com que se depararam. Todavia, só poderemos reconhecer a importância desta prática desde que não se pretenda que seja o aluno por si próprio, dada a sua subjectividade, a construir o conhecimento e a chegar ao esclarecimento das temáticas sem antes ter adquirido um conjunto de conceitos teóricos que lhes permitam conhecer e fundamentar de forma consistente a eventual solução para os problemas. Aliás, lembrando a revisão da literatura, a aprendizagem deve respeitar o princípio defendido por São Tomás de Aquino de que “o difícil deve ser atingido a partir do fácil”.

Sabemos que a Filosofia pretende educar para a autonomia, e que a capacidade de pensamento próprio é fundamental, no entanto, não podemos aceitar que a educação para a autonomia se compagine com a defesa de concepções que sustentam que deve ser o jovem aluno de Filosofia a construir o conhecimento. Efectivamente é fundamental que o processo de ensino aprendizagem dote o jovem aprendiz de filósofo de um conjunto de conceitos e conhecimentos que fazem parte da História da Filosofia Ocidental para que ele possa reflectir, argumentar e debater sobre os problemas que lhe são subjacentes. Tal como refere Luijpen o filósofo tende a um pensamento pessoal mas “seria ilusório crer que o poderia levar a termo sem a tradição”, pois toda a pessoa se insere numa história que a transcende, por isso Luijpen, 1973, p. 20-21 refere:

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

Daí que o conhecimento adquirido seja a base para fundamentar posições com razões estáveis.

Pensamos, igualmente, que questões de resposta fechada, V e F, identificação e escolha múltipla, não podem ser encaradas como fazendo parte dos desideratos da Filosofia, porquanto não permitem desenvolver a capacidade argumentativa que, aliás, é preconizada pelo programa quando refere que, no âmbito das “competências especialmente visadas” o ensino se deve encaminhar para a “leitura crítica e compreensiva e a competência argumentativa”. Ora, esta é a opção preferencial de alguns, poucos, manuais, tal como está expresso no quadro, sendo os manuais A5 e B2 os casos mais flagrantes, o que patenteia uma posição pedagógica que não privilegia o conhecimento, dado que esse tipo de questões, na nossa perspectiva, não propiciam a revisão adequada de conhecimentos que, supostamente, o aluno deveria ter aprendido.

Pelo confronto dos dados obtidos e expressos nos quadros acima apresentados, podemos verificar que quatro manuais dos mais adoptados (A1, A2, A3, A4) privilegiam as questões de resposta aberta, tal como acontece com quatro dos menos adoptados (B1;B3, B4, B5), sendo este tipo de questões aquelas que, na nossa perspectiva, tal como frisámos ao longo da análise, podem ser encaradas como as mais adequadas para

que o aluno verifique os conhecimentos que obteve, podemos daqui inferir que, na sua maioria, os manuais analisados optaram pela via mais ajustada para o efeito.

O manual que se destaca, apresentando 138 questões de resposta fechada contra 30 de resposta aberta é o manual A5.

Relativamente aos esquemas organizadores é nítido que os mesmos são privilegiados pelos manuais mais adoptados, sendo expostos um total de 51 esquemas, o que não se verifica com os menos adoptados uma vez que apenas são apresentados 8, situação que, tal como defendemos, nos parece ser revestida de um pendor positivo.

Consideramos que será igualmente importante fazer uma referência aos ícones, pelo que, atendendo a esta componente de análise, se denota um equilíbrio entre os manuais mais e menos adoptados, sendo patentes 77 e 71 respectivamente, constituídos, na sua maioria, por gravuras.

Estamos perante uma situação análoga no que se refere aos textos complementares, uma vez que os manuais mais adoptados apresentam 71 e os menos adoptados 75, não se verificando grande discrepância. Referimos este item, dado que encaramos a presença de textos dos filósofos como fundamental, já que, tal como referimos anteriormente, eles são os mais fidedignos transmissores da Filosofia.

Finda a nossa investigação, gostaríamos de expor aquele que, segundo entendemos, pode ser encarado como o aspecto mais negativo sobre o programa e o ensino da Filosofia e que está intimamente ligado à alteração do programa efectuada já há uns anos. Efectivamente o programa passou a assumir uma vertente nitidamente problematizadora dos temas, descuidando a parte histórica que proporcionava uma perspectiva dos conhecimentos alcançados ao longo do tempo, situação que coarctou o suporte cognitivo para os alunos debaterem os problemas filosóficos. A dimensão problematizadora que não podemos negar à Filosofia, não está ao nível dos alunos nesta faixa etária, pois ainda não adquiriram conhecimentos teóricos e estrutura para tratarem filosoficamente certas questões. Assim, parece-nos que muitas vezes a Filosofia ficará reduzida a senso comum, e a opiniões infundadas de jovens que concluem ser esta disciplina um somatório de todas as considerações que quiserem tecer sobre os temas programáticos.



## Conclusão

---

Exigir que Auschwitz nunca mais se repita é a principal exigência de toda a educação.

Adorno, cit. in. Koninck 2003, p. 34.

A instituição escolar é actualmente 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. Resultado: 20 % das crianças do sexto ano de escolaridade não sabem ler

Raymond Polin, 1993, p. 23.

Os pedagogos são contra a instrução, não se preocupam com o facto de que as pessoas saibam alguma coisa. Dão a entender que em certos tipos de relações interpessoais acontece algo parecido com uma comunidade de alma a alma. Pela minha parte, creio que a linguagem do conhecimento continua a ser o melhor meio para comunicar

François Châtelet, 1993, p. 28

Com o trabalho que agora damos por terminado, pretendemos lançar um olhar perscrutador sobre a história da Educação/Filosofia ocidental, focando alguns pensadores que elegemos como emblemáticos no âmbito desta temática. Nesse sentido recuámos à Antiguidade Clássica, com o intuito de apresentarmos as preocupações pedagógicas vigentes, e os conflitos surgidos no sec. V A.c. entre sofistas e filósofos, destacando-se Sócrates e Platão nesta contenda. Aristóteles é focado pois, embora se distancie do seu mestre Platão, a sua preocupação pela busca do universal está patente na sua obra, e nas intenções do seu Liceu.

Tivemos interesse em fazer uma passagem pela Idade Média no sentido de mostrarmos que, não obstante as peculiaridades de que a mesma se reveste, atendendo ao seu pendor religioso, o conhecimento se assumiu como preocupação prioritária daqueles que se dedicaram às questões pedagógicas. A preocupação com o saber/ conhecimento

está patente em figuras fundamentais da época, tal como Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, entre outros.

Enfatizámos os traços caracterizadores da sociedade Moderna, e mostramos como factores substanciais da passagem à pós-modernidade a perda da transcendência operada pela “morte de Deus” que gerou angústia e desorientação, catapultando o homem para o relativismo e o subjectivismo hedonista, assim como foi referida a ligação da dimensão axiológica à educação, e as consequências que esta sofreu pelas transformações axiológicas perpetradas na pós-modernidade, como consequência do fim das *metanarrativas*, judaico-cristã e marxista. Finda a convicção em valores absolutos e na ausência de bússolas fidedignas, como deve o homem agir sem perder o norte, sem se desorientar sem se autodestruir? Se a educação aparece como fundamental, assumindo o estatuto de imperativo necessário para que o homem desenvolva a sua humanidade, e se só pode ser concretizada numa ligação intrínseca ao valor, será legítimo questionar como conseguir o fim último da educação, a perfectibilidade humana, num mundo em que vigoram os princípios que se perfilham como contrários à dimensão ôntica de todo o desenvolvimento e educação. Se a pós-modernidade se caracteriza pelo consumo, pela fruição do prazer, pela vivência do imediato, da apologia da tolerância e da flexibilidade, e nos apresenta o desprezo pelo esforço, pela autoridade, pela capacidade de disciplina, como edificar uma verdadeira educação alicerçada em valores universais e permanentes, como é seu atributo? Destaque-se que o caminho no sentido do aperfeiçoamento humano não pode ser realizado independentemente do esforço e da autodisciplina, e o desvio desses princípios não propiciará a construção equilibrada da pessoa. Nesse sentido foi nossa preocupação mostrarmos que existem pilares fundamentais para que seja possível a concretização da educação operada pela escola. Assim focámos a disciplina, a autoridade e o ensino como fundamentais, sendo que na sua ausência jamais se conseguirá o aperfeiçoamento humano.

O esforço da escola no sentido da alteração do comportamento dos jovens resulta como infrutífero porque, efectivamente, temos um modelo de escola moderno, frente a alunos formatados no seio de uma sociedade pós-moderna, em que o apelo à fruição dos desejos imediatos é uma constante e em que as alterações de comportamento e a instabilidade aparecem como características determinantes. Hoje educa-se no relativismo, no subjectivismo hedonismo e narcisista, no presente, sendo a tónica posta na vivência das emoções e desejos do sujeito, em que se anula o passado e o futuro para

que nem tristezas transactas nem a angústia da incerteza do futuro sejam motivos de inquietação do homem (Gervilla, 1993).

Todavia não podemos defender que a escola faça a promoção dos valores da pós-modernidade porque, como já foi indicado, a educação não pode descurar a verdadeira dimensão axiológica. Sendo o objectivo da escola a mudança do contexto cognitivo do aluno, não pode abolir os princípios do esforço, da disciplina e do trabalho sob pena de quebrar a sua essencial finalidade: ensinar e contribuir para o aperfeiçoamento da pessoa. Cabe à escola 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.

Conscientes de que a educação não pode situar-se unilateralmente, nem como fez a modernidade defendendo apenas a racionalidade humana e minimizando a dimensão sentimental, nem como fez a pós-modernidade, sobrepondo o sentimento à intelectualidade, hoje a função da educação deverá conseguir integrar o “prazer e o esforço, a diversão e responsabilidade, o duradouro e o efémero” (Formosinho, 2009, p. 179), mas jamais pode esquecer que, não obstante a importância do bem-estar físico e psicológico do educando, o esforço activo no sentido da sua construção e aperfeiçoamento deve suplantar o “hedonismo que se reduza a um individualismo estéril” (Formosinho, 2009, p. 179).

Para concluir, será pertinente reflectirmos sobre a existência, ou inexistência actual, de princípios morais que orientem a vida em comunidade, ou se, perante este panorama de transformação axiológica e numa sociedade individualista e hedonista, todos os comportamentos estão legitimados.

Tendo por base o pensamento de Lipovetsky patente em *O Crepúsculo do Dever* concluímos que, não obstante a decadência da moral tradicional, não podemos considerar a pós-modernidade como absolutamente distante de princípios morais, pois existem mínimos morais exigidos para que se possa viver no seio das sociedades democráticas, embora esse autor acentue que a solidariedade que possa existir, só acontece em situações extraordinárias, e não permite colisões com os interesses pessoais, nem um grande espírito de sacrifício, tal como referenciámos. E se acentuarmos que a nossa sociedade é consensualmente defensora de valores éticos conducentes à protecção da dignidade da pessoa, encarada como valor absoluto, condenando os comportamentos que violem o

princípio inalienável da sua dignidade, temos que reconhecer que não podem ser aceites, nem defensáveis, todas as posições e opiniões vigentes.

Mas todas estas referências tiveram por finalidade indagar da perspectiva subjacente à elaboração dos manuais de Filosofia para o 10º ano de escolaridade, no que se refere aos valores éticos, no sentido de verificarmos quais os princípios que são defendidos e quais as orientações educativas que lhe estão associadas. Com a análise dos manuais adoptados, dado o valor de que os mesmos se revestem enquanto instrumentos didácticos, pretendemos averiguar se, no ensino da Filosofia, vigoram orientações que apontam para que o aluno adquira um conhecimento tendencialmente Abstrac-to/Universal ou tendencialmente Concreto/Contextualizado.

Da nossa, ainda que escassa, pesquisa, inferimos que nos documentos normativo legais não é explícito que o domínio das humanidades deva ser valorizado, nem que os valores sejam fonte privilegiada para que a verdadeira educação se concretize. Nesses documentos é feita a apologia do ensino prático, profissional e do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação.

Relativamente ao programa de Filosofia foi analisado, apenas, no tocante aos valores éticos, uma vez que o tempo nos impôs limites e nos catapultou para opções, para além de serem estes os valores que estão intrinsecamente ligados à educação. Dessa análise podemos concluir que, pelo quadro exposto, embora os autores refiram que o mesmo não pretende ser limitativo das opções dos docentes, a linha que defende a auto-construção do conhecimento por parte do aluno parece ser a mais evidente, focando as negociações de interpretações, pesquisa e selecção de informação, debates em que o professor tem o papel de mero orientador, entre outros aspectos citados no quadro que apresentámos.

Quanto à análise que efectuámos sobre os manuais devemos salientar que, na generalidade, tal como já acentuámos, se denota alguma preocupação com a transmissão de conhecimentos sólidos, sendo que alguns não assumem nitidamente uma posição pedagógica, denotando-se híbridos na abordagem da temática. No entanto, na sua maioria, consideramos que fazem um tratamento adequado do tema, privilegiam os textos dos filósofos e apresentam metodologias que nos parecem estar ajustadas à aprendizagem dos conteúdos tratados na rubrica em questão. Será importante destacar que pela nossa análise e atendendo às inferências que realizámos, o manual que nos parece

encaminhar o aluno para um ensino contextualizado se situa entre o grupo dos mais adoptados.

O presente trabalho, para além de nos propiciar um conhecimento sobre as preocupações pedagógica e filosóficas presentes em pensadores fundamentais da cultura ocidental, facultou-nos uma perspectiva caracterizadora do tratamento que os manuais imprimem aos valores éticos, dado que obtivemos um conhecimento mais aprofundado do que aquele que tínhamos anteriormente. Ora, esse conhecimento, será fundamental no momento em que tivermos de seleccionar o manual.

Para além dos aspectos já mencionados, e defendendo a perspectiva de que o conhecimento é a base para a consecução das metas que nos propomos alcançar, será importante frisar que este trabalho veio reforçar a convicção que já detínhamos de que, verdadeiramente, só pelo ensino e a apologia do conhecimento, na sua estrita ligação à autoridade, seremos docentes comprometidos com os ideais da verdadeira educação, aquela que pressagia a formação de um pensamento libertador e engrandece o homem enquanto pessoa.

Estamos seguros de que só numa atitude de compromisso com estes princípios cumpriremos a nossa tarefa, sendo que a nossa investigação nos dotou de maior capacidade para os defendermos, enfrentando com segurança as posições contrárias com as quais, infelizmente, nos vamos confrontando.

Pensamos que para futuras investigações seria pertinente fazer uma análise de conteúdo dos *ícones* que constam da temática analisada, bem como um estudo minucioso do Programa de Filosofia em vigor, para averiguarmos das orientações pedagógicas que o mesmo encerra na sua totalidade.



## Bibliografia

---

- Abbagnano, N. & Visalbughi, A. (1981). *História da Pedagogia II*. Lisboa: Livros Horizonte Lda.
- Abbagnano, N. (1977). *História da Filosofia – volume III*. Lisboa: Editorial Presença.
- Abbagnano, N. (1978). *História da Filosofia – volume VII*. Lisboa: Editorial Presença.
- Abbagnano, N. (1981). *História da Filosofia – volume I*. Lisboa: Editorial Presença.
- Abrunhosa, M.A. & Leitão, M. (2011). *Um outro olhar sobre o mundo – Filosofia 10.º Ano*. Porto: Edições Asa.
- Agostinho, Santo (1995). *O Mestre*. Porto: Porto Editora. Coleção Filosofia.
- Almeida, A., Costa, A.P., Teixeira, C. & Murcho, D. (2007). *A arte de pensar – Filosofia 10.º ano, volume 1*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Alves, F., Arêdes, J. & Carvalho, J. (2007). *Pensar azul – Filosofia 10º Ano*. Lisboa: Texto Editores.
- Arendt, H. (2000). *A crise na educação*. In O. Pombo. *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água, pp. 21-53.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bidarra, M. G., Festas M. I., Damião, M. H. (2007). Pedagogia ou Demagogia Construtivista? As orientações curriculares no ensino básico em Portugal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Número extraordinario 1. pp. 2723-2733.
- Boavida, J. J. (2008). O dever de educar como condição de liberdade. Versão em português do capítulo “El deber de educar como condición de libertad”. In J. A. Ibáñez-Martín (Coord.). *Educación, conocimiento y justicia*. Madrid: Editorial Dykindon, 129-144.
- Bonnard, A.(1980). *A civilização grega*. Lisboa: Edições 70.
- Camps, V. (1992). Concepções de la Ética. In *Enciclopédia Ibero-Americana de Filosofia*. Editorial Trotta.
- Châtelet, F. (1978). *A Filosofia pagã do séc.VI aC.ao séc.III dC*. 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.

- Cordon, J. M. N. & Martinez, T.C. (1985). *História da Filosofia – dos Pré-Socráticos à Idade Média*. Lisboa: Edições 70.
- Cordon, J.M.N. & Martinez, T.C. (1986). *História da Filosofia – do Renascimento à Idade Moderna*. Lisboa: Edições 70.
- Crato, N. (2011). *O “eduquês” em discurso directo - uma crítica da pedagogia romântica e Construtivista*. Lisboa: Gradiva.
- Cresson, A. (1981). *Aristóteles*. Biblioteca Básica de Filosofia. Lisboa: edições 70.
- Delruelle, E. (2009). *Metamorfozes do sujeito – A ética filosófica de Sócrates a Foucault*. Lisboa: Stória Editores Limitada.
- Fernandes, M.B.N. (2007). *Filosofia 10.º Ano*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Festas, M. I. (no prelo). *A aprendizagem contextualizada: Análise crítica dos seus fundamentos e efeitos*.
- Fontoura, A. & Afonso M. (2007). *Este amor pelo saber – Filosofia 10*. Lisboa: A Folha Cultural Editora.
- Formosinho, M.D. (2007). Desafios a uma teoria da educação na pós-modernidade. In J. Boavid & A. Garcia del Dujo. *Teoria da educação, contributos ibéricos* (Coordenação). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Formosinho, M. D. (2009). Educação e valores: Os novos desafios. *Educação Reconfiguração e Limites das suas Fronteiras, Coleções Ibérografias* (Publicação do Centro de Estudos Ibéricos) n.º 14, pp. 170-189.
- Galino, M.A. (1981). *Historia de la educació - Edades Antigua y Media*. Madrid: Editorial Gredos.
- Gaspar, A. M. (2007). *Pensar é preciso – Filosofia 10.º Ano*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Gervilla, E. C. (1988). *Axiologia educativa*. Granada: Ediciones TAT.
- Gervilla, E. C. (1993). *Postmodernidad y educación -valores y cultura de los jóvenes*, Madrid: Dykinson.
- Giles, T.R. (1983) *Filosofia da educação*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Gomes, J. F. (1982). *História da educação*. Coimbra: Serviços Dactilográficos e Impressos de Hilário Teixeira.
- Henriques, F., Vicente, J. N. & Barros, M. R. (2001). *Programa de Filosofia 10.º e 11.º anos*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Hessen, J. (1944). *A Filosofia dos valores*. Coimbra: Arménio Amado, Editor.

- Ibáñez-Martín, J. A. (2009). *Educación conocimiento y justiça*. Madrid: Dykinson.
- Jaeger, W. (2003). *Paidéia: A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes Editora Lda.
- Jares, X. R. (2006). *Educar para a Verdade e a Esperança 1º edição*. Porto: Edições Asa.
- Jaspers, K. (1978). *Iniciação filosófica*. Lisboa: Guimarães & Cª Editores.
- 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. Biblioteca Básica de Filosofia.
- Koninck, T. (2003). *A nova ignorância e o problema da cultura*. Lisboa: Edições 70.
- Lauand, L. J. (1998). *Cultura e educação na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes Editora Lda.
- Lipovetsky, G. (1989). *A era do vazio*. Lisboa: Edições Relógio d`Água.
- Lipovetsky, G. (1994). *O crepúsculo do dever*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- 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*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 49-53.
- Machado, F. A. (1993) *Almeida Garret e a introdução do pensamento educacional de Rousseau em Portugal*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Melo, H. & Nunes, R. (2001). *A Ética e o Direito no início da vida humana*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- 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.
- Moreira, M.M. (2007). *Filosofia10*. Lisboa: Areal Editores.
- Morgado, J.C. (2004). *Manuais escolares – Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, J.H.B. (1997). *Filosofia e Psicanálise Educação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ortega, P.; Mínguez, R. & Gil, R. (1996). *Valores e educación*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Paiva, M., Tavares, O. & Borges, J. F. (2007). *Contextos – Filosofia 10.º Ano*. Porto: Porto Editora.

- Pinto, M.J.V. (2000). *A Doutrina Do Logos Na Sofística*. Lisboa: Edições Colibri.
- Pita, A.P. *A Modernidade e a «condição pós-moderna»*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Platão (1980). *A República* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Polin, R. (1993). *A educação desenvolve as desigualdades*. in A. KechiKian. *Os Filósofos e a educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 20-24.
- Polónio, A.; Vaz F. & Madeira P. (2007). *Criticamente – Filosofia 10.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Popper, K. (2009). *O Mito do contexto*. Lisboa: Edições 70.
- Quintana Cabanas, J.M. (2002). *Teoria da educação*. Porto: Asa Editores II, S:A.
- Quintana Cabanas, J.M. (s.d). *Pedagogia Axiológica – La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.
- Reboul, O. (1971). *La Philosophie de L'Éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Reimão, C. (2011). Para uma Filosofia da educação – A filosofia como mediação nas escolhas éticas em educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Extra-Série, pp. 359-369.
- Rodrigues, L. (2007). *Filosofia 10.º Ano*. Lisboa: Plátano Editora. Volume 1.
- Savater, F. (1998). *Potenciar a Razão. El Pais Digital Debates – La educación que queremos*. <http://ocanto.no.sapo.pt/razaopor.htm>
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote.
- Savater, F.; Castillo R. M.; Crato, N. & Damião. H. (2010). *O valor de educar, o valor de instruir*. Porto: Porto Editora.
- Searle, J. R. (1999). Racionalidade e realismo: o que está em jogo. *Disputatio*, n.º 7, pp. 3-25.
- Severino, E. (1986). *A Filosofia Antiga*. Lisboa: Edições 70.
- Vazquez, A.S. (1969). *Ética*. México: Editorial Grijalbo.
- Viães, M.A.A. (2008) *Concepções, decisões e acção docente: Integração do manual escolar de História no ensino da temática A revolução de Abril*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Dissertação de Mestrado em Supervisão pedagógica e Formação de Formadores.
- Vignaux, P. (1959). *A Filosofia na Idade Média – Coimbra: Arménio Amado, Editor*.
- Vilhena, V. M. (1960). *Panorama do Pensamento Filosófico – volume III*. Lisboa: Edições Cosmos.

**Legislação:**

- ✓ Decreto – Lei nº 50/2011;
- ✓ Documento orientador da Revisão Curricular (10 de Abril de 2003);
- ✓ Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto;
- ✓ Decreto-lei nº 272/2007 de 26 de Julho;
- ✓ Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março.