

O desafio dos valores num contexto de educação portuguesa e europeia

Roberto Carneiro

No presente artigo começaremos por abordar a problemática dos valores numa perspectiva ampla e marcadamente europeia. Veremos, em especial, como a questão dos valores de civilização está omnipresente na alma europeia assim como na sua atitude perante o mundo; revisitaremos o debate em curso de refundação europeia onde se entrecrocavam uma visão civilizacional fiel ao humanismo cristão e um entendimento "laicista tardio" que não aceita o facto religioso como estruturante dos valores europeus; passaremos, então, a uma rápida revisão das implicações gravosas que decorrem para o nosso Velho Continente de um relativismo ético, para chegar ao papel insubstituível das instituições educativas numa ordem moderna de valores.

O capítulo seguinte faz uma breve digressão pelos Direitos do Homem e da Família perante a educação contemporânea. Na nossa argumentação relevamos a importância crescente dos direitos comunitários na ordem social e internacional moderna e analisamos, sob esse prisma, o papel de comunidades locais fortes para uma equilibrada prestação de serviços educativos. A liberdade de aprender e de ensinar é, assim, indissociável da liberdade familiar de escolher o modelo educativo que melhor se adequa às suas legítimas convicções próprias.

No terceiro capítulo revisitamos, numa reanálise histórica, a reforma

curricular de 1989. Tentaremos explicar os fundamentos de uma política que transformou radicalmente o panorama da educação para os valores na escola portuguesa e introduziu modificações profundas na forma como a Educação Moral e Religiosa integra o currículo escolar. Também fazemos uma breve exegese de cada uma das cinco inovações principais que, nessa perspectiva, podem ser identificadas no modelo aprovado.

Finalmente, no último capítulo sublinhamos a importância do debate sobre os valores para o futuro da escola portuguesa. Numa observação puramente objectiva e sociológica chamamos a atenção para o estado da discussão no mundo ocidental e procuramos explicar, em síntese, as duas correntes principais de pensamento que se confrontam na matéria: Educação do Carácter vs. Clarificação de Valores. Na óptica de uma modesta contribuição para o debate actual, arrolamos algumas das interrogações mais candentes que poderão ser colocadas e concluímos por uma tomada de posição sobre a plena legitimidade do papel da Igreja Católica – e do seu Magistério – em matéria de tamanho alcance social e cultural.

I. A Europa dos Valores¹

Bem ou mal, a Europa impôs-se ao mundo pela força da sua civilização, pela consistência dos seus valores,

pela atractividade do seu *ethos*.

Muito antes de se afirmar pela riqueza das nações ela foi mãe da *riqueza das noções*. Nós, portugueses, palmilhámos o mundo, em larga medida, em nome desses valores e da sua difusão.

O humanismo cristão, o personalismo, a democracia, os direitos do homem, a dignidade inviolável da pessoa, o sentido da liberdade, o valor da racionalidade e da ciência, a solidariedade, são facetas diferentes mas interligadas num mesmo legado europeu oferecido ao mundo.

Deve-se aos europeus a invenção de uma métrica de civilização - um verdadeiro cânone - que viria a constituir o traço marcante e agregador de uma vasta área do planeta: "O Mundo Ocidental". Essa inspiração canónica acabaria por ser esmagadoramente adoptada pelas Universidades e pelas instituições do conhecimento, pelas casas de cultura, pelas administrações dos povos, e pelas instituições de representação democrática, independentemente da sua região de pertença.

Contudo, em igual registo, nomear a Europa é também reconhecer nela o berço de enormes incivilidades: Auschwitz, Gulag, Guernica, Sarajevo, aí estão, entre outros, locais mártires para no-lo recordar, se nos circunscrevermos apenas ao século que acaba de findar². A Europa das luzes é a mesma da Europa das trevas, berço das doutrinas totalitárias em nome das quais povos e continentes inteiros justificaram as mais repugnantes violências e atrocidades.

Por isso, a Europa dos Valores é o produto histórico de intensos choques e de múltiplas tensões no seu seio. Ela representa a decantação do sublime (um sentido transcendente da realização do

bem) num oceano histórico marcado por tempestades de egoísmo.

Avolumam-se, entretanto, os sinais de declínio do eurocentrismo no mundo. A influência da Europa e dos europeus empalidece em confronto com o que sucedeu nos últimos 500 anos. Porém, *tal não é justificação para que ao eurocentrismo se suceda o eurovazio*. Nunca o pragmatismo constituiu doutrina oficial europeia, muito menos matriz de inspiração para o seu porvir. Uma Europa do relativismo ético, sem alento para se afirmar e meramente seguidista em relação ao resto do mundo, é como uma vela sem chama, erecta no alto do castiçal mas incapaz de iluminar o caminho, como figura inanimada num museu de cera.

Muitas empresas económicas e comerciais dos europeus, na sua relação com povos e regiões distantes, foram sendo forjadas como efeito de expedições movidas pela crença em valores. Raramente se deu o contrário. E essas empresas revelaram-se tanto mais bem sucedidas quanto melhor os portadores desse traço civilizacional europeu souberam compreender as culturas locais e com elas caldear-se num abraço fraterno.

O exemplo do nosso carismático Pe. António Vieira, cujo tricentenário comemorámos, é a todos os títulos exemplar e um monumento à firmeza no tocante à luta por valores essenciais. O testemunho corajoso que manteve na defesa dos direitos humanos dos índios - em manifesta contravenção aos interesses económicos dominantes da época - e a forma como lutou pelo decreto de 1655 que pôs cobro à escravidão feroz, são títulos de coerência afirmados nos começos da formação da nossa era moderna que merecem admiração. Na mesma linha, se distinguiu o lendário Pe. Bartolomé de Las

Casas, bispo da ainda hoje martirizada diocese de Chiapas, o qual sustentou corajosamente as suas teses libertárias contra as insinuantes teorias pseudo-aristotélicas de Sepúlveda que concluíam pela denegação de alma humana aos índios mexicanos.

Dois europeus, dois homens de Igreja, que fizeram das suas convicções religiosas uma tribuna de defesa de valores de humanidade. ***Ou não fosse a religião, além de tudo o resto, o mais potente codificador dos grandes valores de civilização que asseguram a sobrevivência dos povos e conferem sentido à sua marcha.***

As instituições educativas situam-se, iniludivelmente, entre aquelas que mais contribuem para a consolidação de valores e para a preservação de heranças de geração para geração. Uma educação sem valores, bacteriologicamente expurgada de princípios de conduta, navegando nas turvas águas da neutralidade doutrinária, subordinada aos ditames conjunturais do politicamente correcto ou às modas de cada época, é como um barco sem bússola que faz da deriva a sua navegação possível.

Inúmeros centros educativos europeus afadigam-se no esforço diário de tornar os jovens mais espertos, competentes e inteligentes. Mas, dia após dia, engrossam as fileiras dos estabelecimentos de ensino que se têm vindo a dar conta da necessidade de formar esses mesmo jovens no sentido de os tornar também íntegros e humanamente bem constituídos.

Na ausência de valores do espírito a Europa será um repasto fácil para os predadores da matéria. Facilmente entregará a sua alma a troco de um qualquer favor, ou da

primeira vantagem mercantil com que se lhe acene, como na tragédia de Fausto, frágil personalidade cortejada por Mefistófeles. A vulnerabilidade europeia é consequência directa da sua debilidade de convicções, da sua falta de querer.

E não se pense que nos cingimos ao foro da erudição. A mais espontânea sabedoria popular tem artes de o exprimir no dia a dia. Como no inspirado graffiti que, certo dia, pudemos ler nas congestionadas paredes do metropolitano de Londres:

"If you don't stand for something, You'll fall for anything".

Recuemos 75 anos na releitura do prólogo à 2ª edição do notável ensaio de Ortega y Gasset editado sob o título de *Espanha Invertebrada*:

"Es, en efecto, muy sospechosa la extenuación en que ha caído Europa. Porque no se trata de que no logre dar cima a la organización que se propone. Lo curioso del caso es que no se la propone. No es, pues, que fracase su intento, sino que no intenta. A mi juicio, el sintoma más elocuente de la hora actual es la ausencia en toda Europa de una ilusión hacia el mañana. Si las grandes naciones no se restablecen es porque en ninguna de ellas existe el claro deseo de un tipo de vida mejor que sirva de pauta sugestiva a la recomposición. Y esto, adviértase bien, no ha pasado nunca en Europa. Sobre las crisis más violentas o más tristes ha palpitado siempre la lumbre alentadora de una ilusión, la imagen esquemática de una existencia más deseable. Hoy en Europa no se estima el presente: instituciones, ideas, placeres saben a rancio. Qué es lo que, en cambio, se desea? En Europa hoy no se desea. No hay cosecha de apetitos. Falta por completo esa incitadora anticipación de un porvenir deseable, que es un

órgano esencial en la biología humana. El deseo, secreción exquisita de todo espíritu sano, es lo primero que se agosta cuando la vida declina. Por eso faltan al anciano, y en su hueco vienen a alojarse las reminiscencias."

Neste princípio de século convém reflectir bem sobre este desabafo do ilustre ensaísta do princípio do século. Uma Europa sem sonho e sem utopia não voa.

O projecto europeu necessita de estar ancorado em valores sólidos de referência. Para bem da Europa e para benefício do mundo que se habituou a ver nos europeus, **povos de carácter**, e nas suas culturas, **bastiões de valores**.

No seu enternecedor diário - sede de ensinamentos para educadores e educandos - Anne Frank fala da importância de preservar os ideais. "Eu guardo-os, porque apesar de tudo acredito que as pessoas são boas no fundo do coração. Eu simplesmente não consigo construir as minhas esperanças sobre uma base de confusão, miséria, e morte (...) Se olhar para cima, para os céus, penso que tudo ficará bem, que esta crueldade terminará, e que a paz e a tranquilidade retornarão".

A crise europeia é reconhecidamente uma crise de valores, não de preços. Já lucidamente advertia o poeta vizinho António Machado: **"é de néscio confundir valor e preço"**. É o bloqueio de uma **geração do eu**, umbilicada sobre a viagem de uma **existência "fast"**, que não lhe deixa horizonte para o discernimento de valores duradouros. É ainda a negação do **sacrifício do self** tão densamente cinzelado por Michel de Foucault como condição para a descoberta do outro através da condição dialógica.

A crise é obviamente - e incontornavelmente - uma

rarefação de liderança. Liderança de uma visão esclarecida, que leve os verdadeiros estadistas a preocuparem-se prioritariamente com valores, na medida em que os economistas se possam ocupar do crescimento. Por este prisma o propósito nobre da política deixa de ser ganhar eleições, para passar a **ser ganhar o futuro**.

Reveste-se, pois, de absoluta oportunidade a reflexão sobre os alicerces axiológicos da Europa na altura em que entramos num tempo decisivo para a sua refundação e para o reconhecimento do **facto religioso** como integrando a sua herança comum e o seu conjunto de fontes inspiradoras. O "Manifesto de Bruxelas"³, que procura dar corpo identitário a um destino de unidade e de solidariedade reclama, para uma União Europeia alargada, espaço de reencontro entre irmãos do ocidente e do oriente cristão, solicita o reconhecimento do valor universal do princípio da dignidade da pessoa humana, em todas as suas manifestações:

- O direito à vida
- A família, célula fundamental da sociedade
- Subsidiariedade, liberdade e responsabilidade
- Luta contra a miséria em parceria com os mais pobres: condição da paz, na Europa e no mundo
- Progresso económico, justiça social e solidariedade.

Refundar a Europa é, igualmente, um instante desafio à reinstauração de escolas de projecto e de valores, uma vez que **a Educação constitui a única ponte viável entre o económico e o social, entre as instituições e as pessoas, entre o passado e o futuro**.

II. Os Direitos do Homem e os Direitos da Família na Educação

No ano de 1998 lembrámos o cinquentenário da Declaração dos Direitos do Homem.

Não é mero

Ainda subco
contra
e par
decidi
à e
aprof
priorit
home

Note-home
não s
estril
aceita
numa
fragn
com
pens
entre
colec
melh
dime
do h
vertu

Assim
conc
com
educ
tem
com
com
joga
hom
educ
os
hum
antr
pro
per

Os
uma
reco
fam
do
des
des
inst
os
soc
jove

Não estamos em presença de um mero formalismo.

Ainda a 22 de Agosto de 1997, a subcomissão da ONU para a luta contra as medidas discriminatórias e para a protecção das minorias, decidiu inscrever o estudo do direito à educação, e o seu aprofundamento, como matéria prioritária no âmbito dos direitos do homem.

Note-se, porém, que os direitos do homem e o seu direito à educação não se desenvolvem numa esfera estritamente individual: não é aceitável uma leitura desses direitos numa base meramente atomista e fragmentária. Com efeito, emerge com crescente interesse, no pensamento actual, a conjugação entre direitos individuais e direitos colectivos ou culturais. Ou, ainda melhor, adquire novos matizes a dimensão comunitária dos direitos do homem, fermentados numa vertente social e relacional.

Assim sendo, somos naturalmente conduzidos a uma representação comunitária do paradigma educacional: uma educação que só tem lugar porque há pessoas em comunicação livre e responsável. A comunidade essencial, na qual se jogam os direitos fundamentais do homem e, designadamente, a sua educabilidade - ou, como preferem os clássicos, a perfectibilidade humana - como manifestação antropológica de uma extraordinária propensão à aprendizagem permanente, é a família.

Os problemas da regeneração de uma Europa distraída dos valores reconduzem-se aos do declínio da família e da sua crise no contexto do Velho Continente. Uma família desnordeada dificilmente pode desempenhar o seu papel - insubstituível - numa educação para os valores e para uma adequada socialização das crianças e dos jovens. O eclipse da família (Savater,

1997) é equivalente à condenação de largos contingentes de jovens a uma existência infeliz.

Num inquérito feito pela Universidade Católica Portuguesa, em 1997, a cerca de 3 200 jovens portugueses, entre os 13-18 anos, segundo uma amostra estratificada da respectiva população no país, a maioria esmagadora dos inquiridos (mais do que 60%) elege a mãe ou o pai como a *pessoa que mais admira no mundo*. Isto significa que os pais ainda são o modelo preferido dos filhos e com maior impacto na sua formação moral. Num mundo feito de heróis momentâneos, a família ainda representa o lastro de continuidade mais visível na vida dos jovens.

Vale a pena, a este propósito, ler o que escreveu recentemente o mesmo Savater (1997): "Sin embargo, para que una familia funcione educativamente es imprescindible que alguien en ella se resigne a ser *adulto*. Y me temo que este papel no puede decidirse por sorteo ni por una votación asamblearia. El padre que no quiere figurar sino como «el mejor amigo de sus hijos», algo parecido a un arrugado compañero de juegos, sirve para poco; y la madre, cuya única vanidad profesional es que la tomen por hermana ligeramente mayor de su hija, tampoco vale mucho más."

E, mais adiante, remata com: "Cuanto menos padres quieren ser los padres, más paternalista se exige que sea el Estado."

O direito à educação é também o direito das famílias à educação. Porém, esse direito fundamental só tem sentido se possibilitar escolhas: isto é, se radicar na capacidade de opção livre, pelo modelo educativo da sua preferência, sem ónus económico, de entre várias alternativas. Nenhum direito familiar faria sentido perante o monopólio

da oferta, exercido pelo Estado ou por qualquer outra entidade.

Na concepção de Amartya Sen, conhecido economista de Harvard e do Trinity College, Prémio Nobel da Economia em 1998, o desenvolvimento é o processo que permite alargar escolhas, facultando ao maior número possível de pessoas, no mais amplo número de lugares, actividades que considerem positivas para os seus quadros de vida.

Nestas condições, uma das condições *sine qua non* da democracia - e dos direitos do homem que a fundamentam - é a da pluralidade educativa, traduzida na multiplicidade de oferta pela iniciativa social e na liberdade de opção por parte das famílias, sem que do exercício responsável dessa livre escolha resulte qualquer ónus económico, cultural ou político.

18

O recentemente lançado "Fórum para a Liberdade de Educação"⁴ lembra, a este propósito que:

- "A integração do ser humano na sociedade faz-se sempre segundo um processo de inter-relação com diferentes códigos e normas de conduta, obrigando a uma permanente aceitação ou rejeição gerada necessariamente a partir de um padrão valorativo original.

- Numa sociedade de cidadãos livres, o Estado deve respeitar igualmente todos os valores que os seus cidadãos perfilhem, desde que satisfaçam o quadro legal colectivamente aceite.

- A responsabilidade de educar compete primordialmente aos pais. Como corolário dessa responsabilidade, assiste à família, como sustentáculo do desenvolvimento da personalidade e da cidadania dos seus membros, o direito de enquadrar a educação dos seus filhos nos princípios e

valores que perfilha.

- Numa sociedade em que o Estado respeite igualmente todos os valores dos cidadãos e não promova uns valores ou ausência deles em detrimento de outros, todas as Escolas - Privadas, Cooperativas e Estaduais - devem merecer o mesmo reconhecimento pelo Estado, com exactamente os mesmos apoios e exigências, sem qualquer tratamento diferenciado de espécie alguma.

- Todas as Escolas - Privadas, Cooperativas e Estaduais - devem ter autonomia para diversificar os seus projectos educativos e por estes ser totalmente responsabilizadas, assistindo aos pais o direito de optar livremente entre qualquer delas."

Sem liberdade de aprender e de ensinar não existe verdadeira liberdade, ainda que, em tese, todas as outras liberdades fundamentais pudessem ser formalmente garantidas.

A Europa dos direitos do homem e da educação é a Europa das famílias livres.

Essa mesma Europa é ainda aquela que necessita de novas mediações entre escola e comunidade local que só as famílias podem assegurar. Por isso, desburocratizar o modelo educativo da modernidade liberal, que gerou dois séculos de monopólio estatal do ensino, é tarefa prioritária no processo de refundação europeia. As escolas têm de ser devolvidas às suas comunidades de pertença e a riqueza da sua vida autonómica não é compatível com a concentração de responsabilidades de gestão num único grupo profissional. Para uma sociedade crescentemente zelosa da diversidade a escola não pode ser igual em toda a parte e a todo o tempo. Para promover a variedade basta autorizar que a

escola reflecta o pulsar da sua comunidade envolvente.

A tarefa educativa é, cada vez mais, um desafio de comunidade.

Ela situa-se no lugar geométrico dos direitos dos vários grupos interessados ("stakeholders"). Mas resulta igualmente de um apurado sentido de responsabilidade social e dos deveres de todos. A cidadania dos direitos tem como contrapartida a cidadania dos deveres.

A gestão descentralizada, e em rede, dos estabelecimentos educativos pressupõe parcerias activas. Entre pais e professores, entre responsáveis locais e centrais, entre empresários e gentes de cultura, entre políticos e cidadãos, entre institutos religiosos e comunidades de prática educativa.

Os pais e as famílias estão no centro de tudo. Afinal uns podem ser professores; outros empresários; ainda outros, políticos; muitos, estudantes. Todavia, o denominador comum é que todos acabam por vivenciar os problemas da educação como actores familiares.

Uma Europa forte nos direitos do homem é uma Europa assente em famílias activas. Senhoras do seu papel educativo e preparadas para intervir, com generosidade mas também com sentido de exigência, no desenvolvimento das missões educativas que lhes cabem.

III. A Reforma Curricular de 1989 e a Educação Moral e Religiosa

A educação portuguesa conheceu um novo comando normativo com a aprovação da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, conhecida por Lei de Bases do Sistema Educativo. No seu artigo 3º, alínea c), esse documento de orientação geral determina que o sistema educativo se deve organizar de modo a "assegurar a formação civil e moral dos jovens".

O desenvolvimento e a operacionalização de tal preceito, ao nível da legislação regulamentar da Lei de Bases, viriam a ser consagrados no quadro do Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, diploma que aprovou a reforma curricular a ser levada a cabo nos anos subsequentes e que, nos seus traços gerais, sobreviveu até aos anos recentes⁵.

Uma das vertentes mais inovadoras desse diploma consistiu na estratégia geral de consagração de uma verdadeira **educação para os valores**. Essa nova abordagem, radicalmente distinta da visão tradicional e normalmente confinada à leccionação de uma disciplina, passou por uma cuidada ponderação do sistema curricular em desenho, e por uma qualificada discussão das opções possíveis com entidades interessadas: pais, professores, Igrejas, pedagogos e peritos em educação, Conselho Nacional de Educação.

19

No termo de um longo processo de consultas que durou cerca de dois anos, o diploma citado viria a estabelecer uma área de **Formação Pessoal e Social (FPS)** com os seguintes contornos fundamentais:

1. Todas as disciplinas curriculares deveriam contribuir para a realização dessa área transversal, seja em matéria de conteúdos, seja no que concerne a proposta geral de métodos pedagógicos, no quadro do projecto educativo da escola.

2. A Área-Escola passaria a compreender um programa de Educação Cívica, obrigatório para todos, a contemplar no 3º ciclo do ensino básico.

3. A antiga disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica passaria a ser substituída por uma nova disciplina de Educação Moral e Religiosa de qualquer confissão religiosa, a ser ministrada de acordo

com a opção livre expressa pelos pais no momento inicial da matrícula para cada ano lectivo.

4. Para aquelas famílias que não optassem por uma disciplina de educação religiosa a escola passaria a oferecer aos respectivos alunos uma disciplina alternativa denominada Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) e de frequência obrigatória.

5. A Formação Pessoal e Social seria ainda um ponto de confluência das actividades de complemento curricular.

Passados quase 14 anos sobre o processo deliberativo - e legislativo - em apreço é possível analisar, da forma desapassionada que o decurso do tempo e o distanciamento psicológico autorizam, algumas dessas opções bem como as condições concretas da sua aplicação (ou não)⁶.

20

Assim, a primeira observação que importa fazer é a de que a característica marcadamente "horizontal" da FPS reclamaria, implicitamente, uma **solução pedagógica sequencial e coerente** com aquela institucionalização, ao nível da organização escolar. Com efeito, adivinhava-se obviamente problemática a respectiva implementação sem um mecanismo de gestão pedagógica claramente articulado com esse *desideratum*.

Esse mecanismo - conforme o desenho mental dos legisladores da reforma curricular - aproximaria-se do modelo de um **regime de tutoria**, orientado para a integração das diversas abordagens disciplinares e das actividades de complemento curricular, tendente a apoiar um processo de amadurecimento "pessoal e social" junto de cada aluno. Por razões diversas, que não vem ao caso, nesta altura, escarpelizar, esse instituto - ou um outro semelhante

- nunca viria a ser criado no ensino oficial, circunstância que constituiu séria limitação à viabilidade da FPS num terreno "minado" por uma concepção fragmentária e isolacionista das diversas disciplinas curriculares.

A segunda observação prende-se com a criação do programa de Educação Cívica. Esgrimida por muitos como a panaceia para uma ordem laica de valores - na linha de solução semelhante testada no decorrer da 1ª República - a Educação Cívica era vista por muitos sectores como uma verdadeira candidata a opção à Educação Moral e Religiosa. Assim não viria a acontecer por duas ordens de razões. Desde logo, porque se consideraria inconstitucional e antidemocrático privar os alunos que tivessem optado por uma disciplina de educação religiosa da necessária formação cívica e de cidadania. Por outro, para evitar uma dicotomia filosófica - que seria gravosa - entre formação religiosa e formação cívica⁷. Daí a **preferência pelo sistema de um programa (não uma disciplina) de Educação Cívica, incluído na nova Área-Escola** e, nestas condições, intrinsecamente aberto ao projecto escolar e à colaboração interdisciplinar entre professores.

A terceira ideia prendia-se com a abertura da disciplina de Educação Moral e Religiosa a outras confissões que não a católica. A questão foi evidentemente controversa, até pela tradição exclusivamente católica da oferta curricular, que perdurou durante décadas. Todavia, a oportunidade revelava-se incontornável para não só responder a um anseio unanimemente expresso por todas as confissões religiosas - incluindo a própria Igreja Católica - como para suprir uma verdadeira "inconstitucionalidade por omissão" (figura teórica, sem jurisprudência real mas cuja formulação era

dific
arra
resc
princ
mo
prati
neni
emb
que
conf
de e

Por
um
deci
disc
Edu
hipó
vent
entã
Edu
ecle
mat
poli
que
ou p
foi
dec
estr
erar

1. M
alur
edu
ela
de i

2. C
Edu
aus
alte
via-
a
sist
um
ma

3. i
cur
de
Rel
po
per
efi

AC

o ensino
constituiu
da FPS
por uma
materia e
disciplinas

ende-se
ama de
ida por
ara uma
na linha
stada no
ca - a
r muitos
dadeira
lucação
não viria
dens de
que se
ional e
alunos
or uma
giosa da
ca e de
a evitar
ue seria
eligiosa
Daí a
de um
lina) de
na nova
dições,
projecto
ração
ssores.

com a
lucação
outras
blica. A
mente
adição
a oferta
durante
inidade
ara não
anseio
r todas
cluindo
- como
adeira
nissão"
idência
ão era

difícilmente rebatível) que se arrastava pelo tempo, sem resolução consentânea com o princípio da liberdade religiosa. **Este modelo é hoje adoptado praticamente sem contestação de nenhuma parte interessada**, muito embora subsista a dúvida sobre o que se considera juridicamente uma confissão religiosa, titular do direito de ensino no seio da escola pública.

Por último, haverá que dissecar com um pouco mais de minúcia a decisão histórica de instituir uma disciplina de DPS, alternativa à Educação Moral e Religiosa. Uma hipótese semelhante tinha já sido ventilada em 1980, quando o autor, então Secretário de Estado da Educação, sondou as autoridades eclesiásticas competentes sobre a matéria. A manifesta instabilidade política reinante - numa altura em que os governos duravam meses ou pouco mais que um ano - não foi propícia à tomada de uma decisão com tamanho alcance estratégico. Todavia, os argumentos eram inescapáveis:

1. Não era sustentável que alguns alunos fossem abrangidos por uma educação moral enquanto outros a ela se subtraíam por razões estritas de natureza religiosa.

2. O próprio estatuto curricular da Educação Moral e Religiosa, na ausência de uma disciplina alternativa de frequência obrigatória, via-se seriamente diminuído, sendo a sua inserção horária sistematicamente relegada para uma situação periférica ou marginal⁸.

3. A consagração de um núcleo curricular integrando os professores de DPS e de Educação Moral e Religiosa de qualquer confissão possibilitaria uma gestão pedagógica mais articulada - e até eficiente - do quadro docente.

A Comissão Episcopal de Educação

Cristã da Igreja Católica viria a comunicar o seu acordo inequívoco a esta solução, muito embora **alertasse vigorosamente contra qualquer ideia de impor a todos uma disciplina de contornos semelhantes**, independentemente da opção pela Educação Moral e Religiosa.

A designação da disciplina alternativa não foi tarefa pacífica nem fácil. Com efeito, adquirido o princípio, importava apurar um nome que não viciasse a apreciação pública sobre o respectivo conteúdo e intencionalidade. A questão era de tal modo delicada que foi objecto de intensa negociação entre o Governo e a Presidência da República no período que antecedeu a promulgação do aludido Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto. Os rótulos mais óbvios foram caindo por uma razão ou por outra: Educação Cívica, por já ter sido "queimado" com o programa a inserir na Área-Escola e também porque um determinado sector muito influente junto do poder político nunca aceitaria um estatuto opcional para a mesma; Educação Ética, ou simplesmente Ética porque essa terminologia levantava sérias oposições e dúvidas de muitos, além de sugerir sobreposições complexas, de difícil resolução, com a disciplina de Filosofia; História das Religiões, também não conviria por ofender um outro sector de pendor mais laicista...

Assim, acabou por "vingar" uma designação inspirada no próprio título da área de FPS, embora com uma acepção mais restritiva, em que se substituiu a palavra Formação por Desenvolvimento. Embora não fosse a solução ideal o que é certo é que ela acabou por ser aceite por todos e por reunir o consenso possível, na altura, sem o qual o diploma da reforma curricular nunca viria a conhecer a luz do dia ou, melhor dito, as páginas do Diário da República. Uma consequência

indirecta - nefasta - dessa designação foi a **constante confusão ulterior entre FPS e DPS** que, como vemos, significavam âmbitos e conceitos muito distintos.

Justamente para significar essa diferença, o Governo investiu fortemente na elaboração do conteúdo da disciplina de DPS tendo inclusivamente incumbido dessa tarefa uma ilustre comissão independente de que viriam a fazer parte nomes tão variados como Barbosa de Melo, Maldonado Gonelha, Mário Raposo, Emília Nadal e Joaquim Coelho Rosa.

As implicações profundas das alterações rapidamente historiadas foram de vasto alcance. Apesar de todas as controvérsias, a verdade é que o sistema instituído viria a manter-se no seu desenho essencial durante uma década, o que significa que, mau grado as legítimas dúvidas que se vieram a levantar e as lacunas de regulamentação subsequentes, ele resistiu aos intensos preconceitos laicistas e às respectivas investidas que nunca se conformaram com o consenso político construído no final dos anos 80.

IV. Os Valores na Educação Portuguesa: um debate ainda por completar

O dealbar do século XXI tem vindo a ser caracterizado por um refluxo da preocupação com os valores por parte de todas as sociedades e sistemas políticos.

Efectivamente, vê-se mal como é que poderemos encetar um novo século - pleno de complexidades e de novos desafios - apenas munidos dos valores vigentes no último quartel do século findo.

Este é, aliás, **o tempo dos novos conhecimentos e das novas competências**. Por todo o lado emerge o discurso das

competências sociais e "fôfas" (*soft skills*) por oposição às competências puramente cognitivas e "duras" da sociedade industrial. Ainda por cima, o mundo dos negócios vem relevando, a todos os níveis, a importância da **ética empresarial** e a imprescindibilidade da sua inserção nas declarações de missão que regem a vida das organizações produtivas.

Por tudo isto, o convívio com valores - bem como o desenvolvimento de uma personalidade consciente dos seus direitos e deveres perante os outros e a sociedade - são cada vez mais ortogonais à definição do projecto educativo. **Os valores são uma parte incontornável do espaço moderno das gnosés.**

Difícilmente a educação - e a escola - podem escapar a esse debate. Um debate que não é exclusivo dos poderes públicos mas que interessa, em primeira mão, as instâncias básicas de educação de uma sociedade, nomeadamente as famílias.

Nos países que mais avançaram na senda dessa discussão as posições antagónicas consolidaram-se em torno de dois eixos fundamentais. Um primeiro, denominado a escola da **Educação do Carácter**, sublinha a importância do património de valores duráveis de uma comunidade e a necessidade de a escola os transmitir e desenvolver no seio das gerações futuras. Valores como a honestidade, a lealdade, a busca de sentido, a relação com o transcendente, o apego à democracia ou a solidariedade, são considerados alicerçantes de uma ordem social coesa e estável e, como tal, incontestáveis numa ordem educativa moderna.

Em sentido contrário se manifestam os defensores da chamada **Clarificação de Valores**. Segundo esta tendência nenhum sistema

educativo pode arvorar-se em defensor de determinada ordem de valores, nem querer "impô-los". Revelando-se preocupados com uma cidadania futura fundada em valores estes activistas entendem, contudo, que a escola e o currículo deverão ser organizados para ajudar cada pessoa a clarificar valores ao invés de os querer fornecer sob a forma de um menu pré-fixado.

Não sendo este o local, nem a sede, adequados para desenvolver os princípios que subjazem a cada uma das teses em confronto⁹, o que é certo é que em Portugal se impõe um debate sereno mas profundo sobre a questão.

Muitas perguntas se podem, a este propósito, levantar. Sendo o modelo da reforma curricular de 1989 reconhecidamente mais próximo dos fundamentos da escola da Educação do Carácter foram essas soluções as mais adequadas ao objectivo em vista? Sentem as famílias e os pais portugueses que o sistema de opções proporcionado pela escola pública é o que melhor serve as suas convicções pessoais e a sua livre expressão? Desejariam as famílias portuguesas dispor de uma efectiva liberdade de escolha entre escolas públicas e privadas, entre ofertas plurais de modelos educativos? Estão as Igrejas e, neste quadro, a Igreja Católica que é esmagadoramente maioritária nas representações da população nacional, plenamente satisfeitas com o sistema em vigor? Foi o Estado suficientemente solícito a implementar, na prática e com efectividade, toda a área de FPS bem como a formação dos professores tida por indispensável para sustentar a disciplina de DPS? E o que se pode dizer da formação contínua e inicial dos professores, em geral, para levar por diante a tarefa transversal da FPS? Conhecem os pais e encarregados de educação resultados de avaliação objectiva e científica do

modelo curricular descrito? Terá a Área-Escola tido a capacidade de ministrar os conteúdos de Educação Cívica que a lei lhe comete? Qual o balanço que professores e famílias fazem da contribuição das actividades de complemento curricular para uma educação aberta aos valores, nomeadamente em vertentes tão díspares como o desporto escolar ou os clubes europeus? Como avalia a sociedade portuguesa o "recuo" da posição da Educação Moral e Religiosa para disciplina facultativa, destituída de opção curricular válida?

O elenco de interrogações não é simples. O debate é exigente.

Mas a verdade é que, na ausência de uma vontade social e comunitária conscientemente formada, o Estado estará sempre em condições de impor as suas determinações unilaterais. Esta solução providencial será sempre a mais fácil, mas a menos conveniente.

O processo de afirmação de uma sociedade civil portuguesa é indissociável do debate e da formação de uma clara vontade colectiva sobre esta candente questão dos valores na educação.

A Igreja Católica ocupa um lugar do maior relevo, pontificando entre as mais importantes instituições da sociedade civil portuguesa. Por isso, a sua voz tem de ser ouvida e respeitada sobre a matéria, contrariando assim as forças poderosas que pretendem negar o seu papel público e a quem relegar para uma ordem puramente privativa da administração da fé aos crentes.

Por tudo isto, a Igreja e os católicos têm o direito e o dever de se exprimirem inequivocamente sobre o que pensam e o que defendem para os seus filhos. Por essa via, terão a possibilidade de se opor activamente a todo e qualquer

“totalitarismo de Estado” em matéria de consciência, como é património do seu magistério consistentemente afirmado ao longo de décadas.

Bem pelo contrário, ao envolver-se sem temor na discussão das complexas questões associadas a uma educação para os valores a Igreja Católica mais não faz do que prestar um serviço à colectividade e de cumprir o dever indeclinável de exercer o seu magistério.

Linda-a-Velha, 18 de Abril de 2003.

Notas

24

1. Este primeiro capítulo do documento retoma, em parte, as teses de um outro artigo publicado no âmbito da Fundação de Serralves denominado “A Europa e a Educação - Um projecto europeu com e para as Pessoas” (1998).

2. Para uma impressionante avaliação do nosso século XX - o “século curto” na visão do autor - veja-se a obra monumental de interpretação histórica de Eric Hobsbawm (1996).

3. Documento-síntese das conclusões do colóquio “Deus e a Europa? - Liberdade religiosa e liberdade política nos Tratados fundadores da Europa reunificada” (Parlamento Europeu, Bruxelas, 3 de Abril de 2003).

4. www.liberdade-educacao.org

5. As alterações curriculares introduzidas no ensino básico não alteraram sensivelmente a matriz curricular de 1989. A anunciada reforma curricular do ensino secundário prevista para entrar em vigor em 2004 permanece ainda “nebulosa” nos seus traços mais marcantes. Todavia, ambas vieram a evidenciar uma ruptura essencial com as opções de Educação Moral e Religiosa no currículo oficial que foram objecto de minuciosa preparação e negociação nos anos 80 como o presente artigo vem recordar.

6. Um excelente ensaio sobre estas questões pode ser encontrado no texto “Alternativa à Educação Moral e Religiosa?” de Pedro da Cunha, inserto em *Educação em Debate* (Cunha, 1997).

7. Esses dois argumentos foram objecto de minuciosa ponderação aquando do processo de promulgação do diploma da reforma curricular de 1989, designadamente no âmbito de frutuoso diálogo estabelecido entre a Presidência da República e o Governo de então.

8. Condição que, infelizmente, voltou a ser a actual onde a Educação Moral e Religiosa regressou à definição de disciplina facultativa sem alternativa curricular.

9. Para uma interessante abordagem de alguns destes conceitos ao longo da história humana ver o ensaio de Féry (2002).

Referências bibliográficas

- CARNEIRO, R. (2001), *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1995), *Enseigner et Apprendre: Vers la Société Cognitive*, Bruxelles.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1997), *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*, Bruxelles.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1997), *Pour une Europe de la Connaissance*, Bruxelles.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1997), *Pour une Europe de la Connaissance - Les Acquis des Programmes*, Bruxelles.
- CUNHA, P. (1997), *Educação em Debate*, Lisboa: Universidade Católica Editora.
- FERRY, L. (2002), *Qu'est-ce qu'une vie réussie?*, Paris: Bernard Grasset.
- FUENTES, C. (1997), *Por un progreso incluyente*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México.
- HOBSBAWM, E. (1996), *A Era dos Extremos*, Lisboa: Presença.
- OECD (1996), *Lifelong Learning for All*, Paris.
- OECD (1996), *Knowledge Bases for Education Policies*, Paris.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1996), *España Invertebrada*, Revista de Occidente en Alianza Editorial, Madrid.
- SAVATER, F. (1997), *El valor de educar*, Barcelona: Ariel.
- UNESCO (1995), *Our Creative Diversity*, Paris.
- UNESCO (1996), *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Porto: UNESCO/Asa.