

288

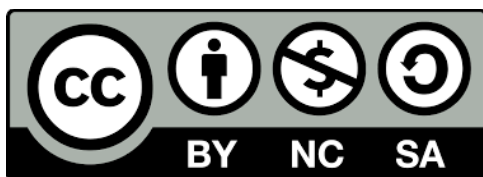
UNIVERSIDADE
AbERTA
PORTUGAL UNIVERSIDADE PÚBLICA
DE ENSINO A DISTÂNCIA
www.uab.pt
EM QUALQUER LUGAR DO MUNDO



ÉTICA E EDUCAÇÃO

J. M. DE BARROS DIAS

ISBN: 978-972-674-596-9



J. M. de Barros Dias

ÉTICA E EDUCAÇÃO

Universidade Aberta

2004

Capa: Vitória de Samotrácia, Museu do Louvre. © Musée du Louvre, Paris. Arranjo gráfico de Esperança Marques.

Copyright © **UNIVERSIDADE ABERTA** – 2004
Palácio Ceia • Rua da Escola Politécnica, 147
1269-001 Lisboa – Portugal
www.uab.pt
e-mail: cvendas@uab.pt

TEXTOS DE BASE (Cursos Formais); N.º 288

ISBN: 978-972-674-596-9



J. M. DE BARROS DIAS

Natural de Lourenço Marques (Moçambique), licenciou-se em Filosofia na Universidade do Porto e doutorou-se em Filosofia (especialidade: Filosofia da Educação) na Universidade de Évora.

É Professor Associado da Universidade de Évora, instituição onde lecciona desde 1987. Investiga temas de Filosofia da Educação, Filosofia em Portugal, Ética e Filosofia Política.

Livros publicados: *Educação e Construção Europeia no Dealbar do terceiro Milénio*, 1999 [Co-autor: Luís Miguel dos Santos Sebastião]; *Cidadania e Deficiência (Organização)*, 2001; *Miguel de Unamuno e Teixeira de Pascoaes. Compromissos Plenos para a Educação dos Povos Peninsulares*, 2002.

11	Agradecimentos
15	Introdução
	1. O Objecto da Ética
19	Objectivos gerais
23	Definição da Ética
24	<i>A Ética como reflexão, influenciada pela Ciência</i>
25	<i>A Ética como Ciência</i>
27	<i>Bibliografia</i>
29	Documento para reflexão
34	<i>Actividade proposta</i>
35	Problemas morais e problemas éticos
38	<i>Bibliografia</i>
40	Documento para reflexão
49	<i>Actividades propostas</i>
50	O campo da Ética
51	<i>Bibliografia</i>
53	Documentos para reflexão
57	<i>Actividade proposta</i>
58	Ética e Filosofia
61	<i>Bibliografia</i>
63	Documento para reflexão
68	<i>Actividades propostas</i>
69	A Ética e as Ciências Humanas e Sociais
71	<i>Bibliografia</i>
73	Documento para reflexão
82	<i>Actividades propostas</i>

2. Problemas Fundamentais da Ética

85	Objectivos gerais
89	A consciência moral e o mundo
92	<i>Bibliografia</i>
94	Documento para reflexão
100	<i>Actividade proposta</i>
101	Natureza da Ética. Fundamentação das normas morais
103	<i>Bibliografia</i>
106	Documento para reflexão
112	<i>Actividade proposta</i>
113	Moral e História: o sentido do Progresso Moral
116	<i>Bibliografia</i>
118	Documento para reflexão
123	<i>Actividades propostas</i>
124	A Ética como crítica das Ideologias
127	<i>Bibliografia</i>
130	Documento para reflexão
138	<i>Actividade proposta</i>

3. Ética e Educação

141	Objectivos gerais
145	Relações entre a Moral e a Educação
146	<i>Diferentes perspectivas da Educação Moral</i>
146	<i>O Modelo de Clarificação dos Valores</i>
149	<i>Educação para o Desenvolvimento Moral</i>
150	<i>Modelo Integrado para a Clarificação dos Valores</i>
152	<i>A Educação nas Virtudes Morais</i>
153	<i>Síntese conclusiva</i>
154	<i>Bibliografia</i>

157	Documento para reflexão
166	<i>Actividades propostas</i>
167	Deontologia Educacional
167	<i>O que é a Deontologia?</i>
167	<i>Código de direitos e deveres no âmbito concreto de acção profissional</i>
167	<i>Reflexão crítica sobre o código deontológico</i>
168	<i>Reflexão dinâmica sobre o código deontológico</i>
168	<i>Procedimento moral concreto no âmbito delimitado</i>
169	<i>O que entender por Deontologia Educacional</i>
169	Deontologia dos educadores
170	Deontologia dos pais e de outros agentes educativos
171	Deontologia dos educandos
171	Deontologia dos administradores da educação e dos políticos da educação
172	Comunicação Social e Deontologia Educacional
172	Agentes Culturais e Deontologia Educacional
173	<i>Bibliografia</i>
175	Documento para reflexão
183	<i>Actividade proposta</i>
187	Bibliografia

À

Ana Cristina e ao José Amadeu

À

Maria São João, também

Página intencionalmente em branco

AGRADECIMENTOS

As páginas que se seguem não seriam possíveis sem um conjunto de contributos que muito as enriqueceram. Desejamos expressar a nossa gratidão aos alunos da disciplina de Ética, da Licenciatura em Filosofia ministrada na Universidade de Évora. Foram eles quem, desde o ano lectivo de 1998/1999, primeira ocasião em que a disciplina foi ministrada naquela Instituição, escutou e reflectiu, em primígena edição mão, acerca de muitas das temáticas aqui abordadas.

Um obrigado sincero é devido aos Colegas que, conosco, ao longo da última década, leccionaram a disciplina de Axiologia Educacional, na Universidade eborense. Foi nas diversas Licenciaturas em Ensino que a temática do valor e do valer conseguiram ganhar dimensão crítica; foi naquela Instituição que o bom, o certo, o correcto se assumiram, para nós, tanto em termos teóricos, quanto em termos vivenciais, como norma de vida. É devida, aqui, uma palavra de grande apreço em relação ao magistério de um dos nossos Mestres, o Prof. Doutor Manuel Ferreira Patrício.

Ao Prof. Doutor Luís de Araújo, nosso Professor de Axiologia e Ética na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vai para vinte anos, é devido o reconhecimento a quem tanto nos ensinou, sem esperar honras públicas ou inconfessas mercês.

Pela paciência e pela compreensão demonstradas ao longo da gestação desta obra, é digno pôr em relevo uma personalidade. É ela a Prof.^a Doutora Maria Ivone Gaspar que, de modo generoso, compreendeu que os livros nascem da vida e que esta, por vezes, nos obriga a rumar certos, por caminhos incertos.

Página intencionalmente em branco

Página intencionalmente em branco

Introdução

Página intencionalmente em branco

Ética e Educação é um manual que, à partida, tem um público-alvo definido. É ele o conjunto de alunos que frequenta o Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Educadores de Infância, ministrado na Universidade Aberta. A definição dos destinatários desta obra, desde logo identificados como não especialistas em Ética, longe de coarctar os objectivos que entendemos serem os desejáveis, obrigou-nos a uma explicitação rigorosa dos mesmos, em ordem a nunca confundirmos divulgação com banalização¹.

Foi nosso mister pôr em evidência, de modo simultaneamente rigoroso e acessível ao leitor profano, alguns dos temas fundamentais da Ética contemporânea. Assim, propomos, num primeiro momento, a abordagem da definição da Ética, dos problemas morais e problemas éticos, do campo da Ética, da relação entre a Ética e a Filosofia, das áreas de comunicação entre a Ética e as Ciências Humanas e Sociais. Seguem-se-lhes a análise crítica da relação copulativa entre a consciência moral e o mundo, da natureza da Ética, dos planos de comunicação crítica entre a Moral e a História, assim como acerca das possibilidades de estabelecimento de uma Ética que permita o controlo das Ideologias. Finalmente, ao focarmos a ligação, umbilical, que deve existir entre a Ética e a Educação, consideramos as correntes que, nos nossos dias, mais têm cativado o interesse dos docentes quando toca à promoção dos valores. Referimo-nos ao modelo da Clarificação dos Valores, à Educação para o Desenvolvimento Moral, ao Modelo Integrado para a Clarificação dos Valores e, ainda, à Educação nas Virtudes Morais. Abordamos, igualmente, a problemática da Deontologia Educacional.

É um escopo, como o acabado de referir, demasiado ambicioso para tempos em que as perspectivas acrílicas acerca do mundo e da vida parecem impor-se como as mais correctas e saudáveis opções, tanto pessoais, quanto colectivas? Estamos firmemente persuadidos de que, hoje como amanhã, só cidadãos moralmente bem formados poderão intervir nos meios em que sucessivamente se integram. Com efeito, em nosso entender, se nenhum de nós pode eximir-se aos actos moralmente valiosos, importa saber, para prever, para prover. Deste modo, numa altura em que a informação não conhece fronteiras e o objecto invade os nossos quotidianos como mero espectáculo televisivo, cada um de nós deve ultrapassar a mera esfera da opinião para agir de modo consciente e crítico.

É nossa convicção de que é na Educação – formal e informal, escolar e extra-escolar – que se joga boa parte daquilo que a pessoa pode vir a ser. O professor é um parceiro privilegiado do aluno, em ordem ao crescimento deste enquanto único entre iguais. Seja o professor especialista em Matemáticas, Língua Portuguesa, Educação Física ou Biologia ele tem a obrigação de ser, sempre, um funcionário do humano. A glória do testemunho, que cada um de nós tem de pôr em prática, obriga-nos a actuar, fora das luzes da ribalta, mas com

¹ Júlio Fragata caracterizou o discurso científico em três sub-conjuntos: o das obras de inovação (aquelas que trazem a novidade à comunidade científica, característica que é específica das investigações de ponta); o das obras de clarificação (destinadas a levar a um público mais amplo, mas ainda assim restrito, o fundamental da mensagem do primeiro tipo de obras); o das obras de divulgação (que têm como destinatário o grande público).

Cf. JÚLIO FRAGATA, *Noções de Metodologia para a Elaboração de um Trabalho Científico*, 3.^a ed., Porto, Livraria Tavares Martins, 1980, pp. 22-23.

empenho continuado, calmo e persistente, na promoção de outrem, que é sempre uma pessoa e só por acréscimo é, ou será, peça de um mercado.

Se, com as páginas que se seguem, conseguirmos interpelar o leitor, promovendo o debate acerca da reflexão dos temas da *Ética* e, também, dos actos morais que clamam pela intervenção de cada um de nós, nos amplos domínios da Educação, consideramos ter cumprido o nosso labor.



Esta obra tem a seguinte estrutura: após a apresentação de cada um dos temas, oferece-se ao leitor uma bibliografia seleccionada sobre a matéria acabada de abordar. Seguem-se-lhe um documento para reflexão – de um autor com reconhecida autoridade na matéria em apreço, mas também fotografia(s) sobre acontecimentos preñhes de impacte –, assim como um ou vários textos para análise. Propõe-se, no termo de cada subcapítulo, uma ou várias actividades.

O livro visa despertar quantos o lerem para o mundo: o autor acredita que *vale mais um livro que fale como um homem, do que um homem fale como um livro*. Se assim é, a estrutura triádica de *Ética e Educação* – exposição, documento, texto ... – almeja fazer com que cada um tenha a possibilidade de, em si próprio e no mundo em que vive, descobrir o valioso que há nos actos morais, reflectindo sobre eles: é a pessoa, para além do aluno, quem decidirá acerca do justo, ou do injusto de determinado comportamento do vizinho ou com a iniquidade daquilo que acabou de ver no noticiário televisivo.

O desafio, que se assume como um convite amigo, fica lançado.

1. O Objecto da Ética

Página intencionalmente em branco

Objectivos gerais

Este capítulo apresenta um conjunto de ideias e argumentos, assim como perspectivas que ajudam a compreender o objecto da Ética.

No final deste capítulo, deve ser capaz de entender os aspectos que aparecem referidos no Quadro I.

Quadro I – O objecto da Ética exige

- a não-identificação da Ética com a Moral.
- a existência de uma Ética que, não sendo científica, recebe o contributo das diversas Ciências a respeito do ser humano.
- que a actuação moral, singular, seja complementada/criticada pela reflexão ética, universal.
- que cada um de nós tenha a consciência de que deparará com problemas morais, ao longo da sua vida.
- que haja, tanto em termos pessoais, quanto em termos colectivos, a passagem da *Moral efectiva* – ou vivida – para a *Moral reflexa* – ou Ética.
- a tomada de consciência para a possibilidade de variação das respostas sobre o que é o “Bom”, consoante as diferentes Éticas.
- a verificação do seguinte facto: a Ética não é uma intra-disciplina da Filosofia.
- que as questões éticas fundamentais devam ser abordadas a partir de pressupostos filosóficos.
- que, através do seu objecto, a Ética se relacione com as Ciências que estudam as relações e os comportamentos dos seres humanos em sociedade.
- a consideração para com o seguinte aspecto: o comportamento moral é uma forma específica do comportamento dos seres humanos.

Página intencionalmente em branco



Figura 1 – Mosteiro de São Jerónimo de Juste: Altar-mor e retablo. © Real Monasterio de San Jerónimo de Juste (España)

Página intencionalmente em branco

1.1 Definição da Ética

Se é certo que os problemas teóricos morais não se identificam com os problemas práticos, embora estejam estritamente relacionados com eles, também não se pode confundir a Ética com a Moral: a Ética não cria a Moral. Apesar de toda a Moral pressupor determinados princípios, normas ou regras de comportamento, não é a Ética que os estabelece numa determinada comunidade.

A Ética depara com uma experiência de índole histórico-social no terreno da Moral, ou seja, com um conjunto de práticas morais já em vigor e é partindo delas que procura determinar

- a essência da Moral;
- a origem da Moral;
- as condições objectivas e subjectivas do acto moral;
- as fontes da avaliação moral;
- a natureza e a função dos juízos morais;
- os critérios de justificação dos juízos morais;
- o princípio que rege a mudança e a sucessão dos diferentes sistemas morais.

A Ética é a teoria do comportamento moral dos seres humanos em sociedade. Ela é, pois, o saber de uma forma específica do comportamento humano.

Quando alguns autores afirmam que a Ética pode ser considerada como Ciência, devemos considerar o que podemos entender por conhecimento científico:

- o processo de investigação, de cariz científico, constitui-se no esforço de apreender e descrever a realidade, rejeitando tanto quanto possível o efeito da subjectividade – visa-se, deste modo, o triunfo da objectividade.

No âmbito da Ciência, o conhecimento traduz-se numa actividade a que é alheia qualquer dimensão valorativa ou estimativa, derivada de uma apreciação subjectiva.

A atribuição de uma dimensão científica à Ética só será possível, segundo Luís de Araújo, se "dela resultar uma racionalidade e uma objectividade tal que permita aos juízos em que se exprime apresentarem-se com esta configuração"². Esta questão foi debatida por filósofos como G. E. Moore, Moritz Schlick, Ludwig Wittgenstein, Rudolph Carnap e A. J. Ayer, que consideraram que os enunciados éticos não possuem, em rigor, uma dimensão científica,

² LUÍS DE ARAÚJO, *A Ética como Pensar Fundamental. Elementos para uma Problemática da Moralidade*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1992, p. 126.

pois exprimem unicamente sentimentos subjectivos, mediante os quais se procuram impor determinadas atitudes de natureza emotiva. A possibilidade de deduzir logicamente de algo que é algo que deve ser, é imperceptível, embora de grande importância, pois o "devo" ou "não devo" expressa uma nova relação de afirmação, que pode ser deduzida de outras que são totalmente diferentes³.

³ Cf. Id., ib., p. 126 e sgs.

Se for possível construir a Ética assente num processo científico de fundamentação, parece tornar-se inevitável o relativismo moral: é possível uma Ética com rigor científico? É desejável uma tal Ética?

1.1.1 A Ética como reflexão, influenciada pela Ciência

Podemos considerar, como autor representativo desta corrente, Luís de Araújo que nos apresenta perspectivas importantes sobre o tema em análise, nomeadamente em *A Ética como Pensar Fundamental. Elementos para uma Problemática da Moralidade*⁴.

⁴ Vide nota 2, *supra*.

Segundo Luís de Araújo⁵, é possível construir uma Ética rigorosa, isto é, uma Ética que, apesar de não ser deduzida das Ciências, se articula com os conhecimentos que vão emergindo a partir destas a respeito da realidade humana.

⁵ Cf. LUÍS DE ARAÚJO, *A Ética como Pensar Fundamental. Elementos para uma Problemática da Moralidade*, op. cit., pp. 129-134.

O conteúdo da reflexão moral resulta, simultaneamente, de uma exigência lógica de coerência conjugada com os conhecimentos científicos que ajudam a traçar a ideia de ser humano que está subjacente à criação e à fruição dos valores.

O fundamento último da verdade moral só poderá ser concebido na dependência de uma Antropologia, isto é, partindo de um conjunto de perspectivas racional e cientificamente alicerçadas a respeito do ser humano, cuja experiência de vida manifesta a insularidade da sua existência, mas também o facto de que a sua consciência moral se desenvolve sempre em sociedade.

A Ética forma-se como uma reflexão integralmente autónoma face às abstracções de natureza metafísica e às proposições intrinsecamente teológicas. Ela configura-se, apesar da ambiguidade e do carácter dubitativo que é inerente a tudo quanto é humano, como um discurso legítimo acerca do agir humano e da sua justificação axiológica.

Se, para se instaurar a Ética como Ciência de rigor, se tiver de recorrer ao ideário positivista, segundo o qual a investigação deverá apoiar-se em processos científico-rationais idênticos ao modelo espistemológico físico-matemático, um tal tipo de abordagem não é esclarecedor – o objecto de estudo não é *o que é*; é, sim, *o que deve ser*.

1.1.2 A *Ética como Ciência*

É Adolfo Sánchez Vázquez quem, de entre outros, defende a *Ética* como *Ciência*⁶, na obra *Ética*. A definição antes referida sublinha os seguintes aspectos, matriciais para o entendimento da *Ética*:

- *A Ética é uma Ciência*. O carácter científico desta disciplina corresponde à necessidade de uma interpretação científica dos problemas morais. De acordo com esta abordagem, a *Ética* ocupa-se de um problema próprio. Trata-se do sector da realidade humana a que chamamos *Moral*, constituído por um tipo peculiar de factos ou actos humanos.

Como *Ciência*, a *Ética* parte de um determinado conjunto de factos, pretendendo descobrir-lhes os princípios gerais. Assim, embora parta de dados empíricos, isto é, da existência de um comportamento moral efectivo, ela não pode permanecer ao nível de uma mera descrição ou registo dos mesmos, mas transcende-os ao elaborar os seus conceitos, hipóteses e teorias. Enquanto conhecimento científico, a *Ética* deve aspirar à racionalidade e à objectividade mais completas e, simultaneamente, deve proporcionar conhecimentos sistemáticos, metódicos e, no limite do possível, comprováveis.

- *A Ética é a Ciência da Moral*, ou seja, de uma esfera do comportamento humano. Não se deve confundir, aqui, a teoria com o seu objecto: o mundo moral. As proposições da *Ética* devem ter o mesmo rigor, a mesma coerência e a mesma fundamentação das proposições científicas. Ao contrário, os princípios, as normas ou os juízos de uma *Moral* determinada não apresentam este carácter. Eles não somente não têm um carácter científico, como a experiência histórica demonstra que, muitas vezes, os princípios, as normas ou os juízos de uma *Moral* são incompatíveis com os conhecimentos fornecidos pelas *Ciências Naturais e Sociais*. Daí que, se podemos falar numa *Ética* científica, não o podemos fazer em relação à *Moral*, porquanto não existe uma *Moral* científica, embora exista – ou possa existir – um conhecimento da *Moral* que pode ser científico.

Aqui, como nas outras *Ciências*, o científico baseia-se no método, na abordagem do objecto, e não no próprio objecto; pode dizer-se que o mundo físico não é científico, embora o seja a sua abordagem ou estudo por parte da *Física*. Se, todavia, não existe uma *Moral* científica em si, pode existir uma *Moral* compatível com os conhecimentos científicos sobre o ser humano, sobre a sociedade e, em particular, sobre o comportamento humano moral.

⁶ Cf. ADOLFO SÁNCHEZ VÁZQUEZ, *Ética*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1970, trad. do espanhol por João Dell'Anna.

- *A Moral não é uma Ciência, mas sim o objecto de uma Ciência* e é neste sentido que é estudada e investigada. A *Ética* não é a *Moral* e, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições, dado que a sua missão consiste em explicar a *Moral* efectiva e, neste sentido, pode influir na própria *Moral*.



Analisemos, como proposta de trabalho, tentativas de definição de *Moral* e da *Ética*.

Apesar de, hoje em dia, não podermos abranger, a partir da leitura etimológica da *Ética* e da *Moral* o campo de aplicações que tem estes conceitos como alvo, aquela permite-nos situá-los no terreno especificamente humano no qual se torna possível e se funda o comportamento moral e as reflexões, sistemáticas e críticas, que realizamos em relação a tais comportamentos, assim como as respectivas meditações.

Ética é um adjectivo substantivado em cuja origem etimológica encontramos dois vocábulos: *éthos* – que significa costume, uso, maneira (exterior) de proceder – e (*êthos*) – que se reporta à residência, toca, morada habitual, maneira de ser, carácter⁷.

Defendemos que, actualmente, a palavra *Ética* se usa em três sentidos:

- no sentido de ordem moral ou ordem ética, entendida como a totalidade do dever moral;
- no sentido de estrutura fundamental das ideias morais ou ideias éticas, reconhecidas por uma pessoa, ou por um grupo;
- no sentido de conduta moral efectiva, tanto de uma pessoa, como de um grupo⁸.

A *Moral*, por seu turno, tem origem no latim *mos, mores*, entendido no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito⁹. O comportamento moral, que revela o adquirido ou o conquistado pelo ser humano, no que há nele de pura natureza, dá-nos, simultaneamente, a dignidade do humano, nas suas singularidades e aspirações.

Enquanto a *Moral* se reporta a comportamentos concretos, de índole particular, que pressupõem a coexistência da liberdade e da responsabilidade por parte daquele que os leva a cabo, a *Ética*, de feição tendencialmente universal, diz respeito ao princípio normativo daqueles comportamentos. A *Ética* é a base normativa da *Moral*, surgindo depois da *Moral*, com capacidade para clarificar

⁷ Cf. ROQUE CABRAL, "Ética", in AAVV, *Logos. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, Lisboa-São Paulo, Editorial Verbo, 1990, Vol. II, cols. 334-335.

⁸ Cf. MANUEL PATRÍCIO, *Lições de Axiologia Educacional*, Lisboa, Universidade Aberta, 1993, p. 155.

⁹ Vide, no plano etimológico, a respeito das analogias e diferenças existentes entre a *Ética* e a *Moral*, JOSÉ LUIS ARANGUREN, *Ética*, 3.^a reimp., Madrid, Alianza Editorial, 1985, pp. 19-26.

e, inclusive, rectificar os comportamentos morais efectivos. Consideramos que os seres humanos não só agem moralmente, como reflectem sobre esse(s) comportamento(s) prático(s), tomando-o(s) como objecto do seu pensamento e da sua reflexão. Uma tal dimensão almeja atingir, e esclarecer, as mais relevantes actuações humanas, isto é, aquelas que se reportam, consciente e livremente, ao bom, ao certo, ao correcto, ao justo, ao prudente. Todos nós deparamos, no nosso quotidiano, com a necessidade de pautar o nosso comportamento por aquelas normas que reputamos como as mais dignas de ser cumpridas: tais normas, uma vez aceites, são reconhecidas como obrigatórias, e é de acordo com elas que temos o dever de agir de determinada maneira, rejeitando todas as outras possibilidades de actuação moral.

Admitindo que o mundo dos valores é uno e coerente, todos os valores devem convergir para um núcleo axiológico: aquele que é constituído pelo Bem. A relação moral é, sempre, com o outro e pelo outro: o outro é, de acordo com Emmanuel Lévinas, o pobre por quem posso tudo e a quem tudo devo¹⁰, sem esperar que, da alteridade, surja a reciprocidade em relação aos actos valiosos por mim levados a cabo. É no outro que eu me dou e, simultaneamente, me realizo sob o ponto de vista moral. São os comportamentos valiosos, sob o ponto de vista moral, aqueles que permitem realizar os objectivos peculiares do ser humano, existente numa sociedade concreta.

¹⁰ "O 'Tu não matarás' é a primeira palavra do rosto. Ora, é uma ordem. Há no aparecer do rosto um mandamento, como se um mestre me falasse. Apesar de tudo, ao mesmo tempo, o rosto de outrem está nu; é o pobre por quem posso tudo e a quem tudo devo. E eu, que sou eu, mas enquanto 'primeira pessoa', sou aquele que encontra processos para responder ao apelo.", EMMANUEL LÉVINAS, *Éthique et Infini*, Paris, Librairie Arthème Fayard-Radio France, 1982, p. 83 [trad. do francês].

1.1.3 Bibliografia

ARANGUREN, José Luis

1985 *Ética*, 3.^a ed., Madrid, Alianza Editorial.

ARAÚJO, Luís de

1992 *A Ética como Pensar Fundamental. Elementos para uma Problemática da Moralidade*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

ARISTÓTELES

1991 (Estudo preliminar, preâmbulos e notas de Francisco de P. Samaranch), *Obras. Tratados Ético-Morales*, 2.^a reimp., Madrid, Aguilar, S. A. de Ediciones, trad. do grego por Francisco de P. Samaranch.

CABRAL, Roque

1990 "Ética", in AAVV, *Logos. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, Lisboa-São Paulo, Editorial Verbo, Vol. II, cols. 334-335.

-
- 2000 *Temas de Ética*, Braga, Publicações da Faculdade de Filosofia-
-Universidade Católica Portuguesa.
- CARDIA, Mário Sottomayor
1992 *Ética. I. Estrutura da Moralidade*, Lisboa, Editorial Presença.
- CORTINA, Adela; MARTÍNEZ NAVARRO, Emilio
2001 *Ética*, 3.^a ed., Madrid, Ediciones AKAL.
- KOLAKOWSKI, Lezek
1997 "Ética", in RUGGIERO ROMANO (Dir.), *Enciclopédia Einaudi*,
Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Vol. 37 (*Conceito –
Filosofia/Filosofias*), pp. 300-339.
- RICOEUR, Paul
1990 "Éthique et Morale", *Revista Portuguesa de Filosofia*, Braga,
Faculdade de Filosofia, Tomo XLVI, Fasc. 1, pp. 5-17.
- RUPERT DE VENTÓS, Xavier
1996 (Prólogo à edição norte-americana de Harvey Cox), *Ética sin Atri-
butos*, Barcelona, Editorial Anagrama.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo
1970 *Ética*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, trad. do es-
panhol por João Dell'Anna.
- TUGENDHAT, Ernst, et al.
2003 *O Livro de Manuel e Camila. Diálogos sobre Ética*, Lisboa, Edi-
torial Presença, trad., a partir da versão castelhana, de Maria
Pilar Millan.
- VIANO, Carlo Augusto
1977 *Ética*, Barcelona, Editorial Labor, trad. do italiano por Marisa
Martínez Agaccio.
- VIDAL, Marciano
s.d. [1991] *Dicionário de Moral. Dicionário de Ética Teológica*, Porto, Edi-
torial Perpétuo Socorro, trad. do espanhol por A. Maia da Rocha
e J. Sameiro.

DOCUMENTO PARA REFLEXÃO

"O conceito de pessoa foi, ao longo da história, muito acompanhado de implicações teológicas, num sentido amplo – ser absoluto, transcendência, ponto absoluto de referência – insuspeitáveis, enquanto que o conceito de pessoa indica a singularidade específica do homem aberto na sua espiritualidade a ultrapassar os horizontes finitos da sua corporeidade. Dito com palavras de Ortega, *ensimesmamento e alteração* – parece-me que seria mais acertado falar de *alteridade* – radical e profundamente orientados para o ser na sua totalidade. Esta orientação e abertura é a condição a priori da relação horizontal, imanente, de juízo e objectivação a respeito de outras existências humanas.

Além da sua espiritualidade, a liberdade, quer dizer, a auto-posseção e a auto-disposição de si mesmo, até tal ponto determinantes do ser do homem que pôde pensar-se na seguinte definição de homem: '*animal liberum idioque contradictorium*'. Talvez nada mais trágico e culminante da especificação humana como a sua possibilidade de contraditoriedade: aceitação inclusive simultânea, em opção dialecticamente suicida de A e não-A, de luz e vazio luminoso, de vida e morte...

Como tal, ser pessoa é a auto-posseção do sujeito enquanto tal, em referência conhecida e livre à realidade na sua totalidade e na sua fundamentação última.

Isto é evidentemente uma formulação excessivamente conceptualizada, mas prenhe de múltiplas possibilidades de casos concretos, sejam opções políticas, sejam decisões pessoais, sejam disposições sobre a vida ou a não-vida, etc.

Por fim, a 'personidade' do homem enquanto é homem e não é outro tipo, deve ser entendida como realizável unicamente na sua corporeidade concreta, no seu *hic et nunc* histórico, no diálogo como o outro tu e, como tal, na comunidade de estar exposto à experiência sofredora e também libertadora do mundo."

RAFAEL GIL COLOMER, "Ética y Persona", in AAVV, *Filosofía de la Educación Hoy. Conceptos. Autores. Temas*, Madrid, Dykinson, 1989, p. 549 [trad. do espanhol].

Página intencionalmente em branco

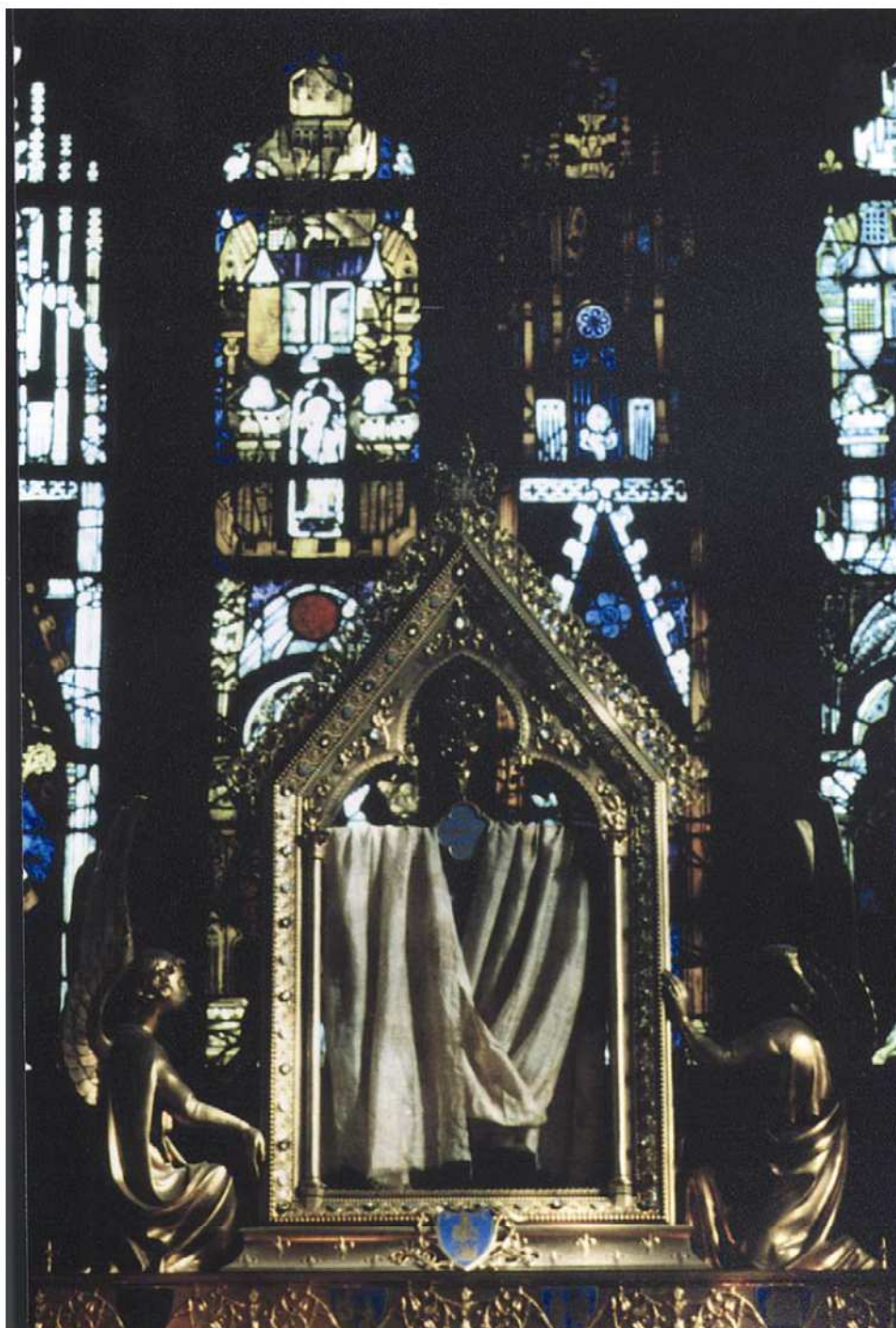


Figura 2 – "O Véu da Virgem", Catedral de Chartres, Photo Valoire-Estel-Bois

Página intencionalmente em branco

TEXTO A

"A ética, como a *lógica* e a *metafísica*, é um ramo da filosofia: intimamente ligada à religião e ao direito, ela ocupa-se das normas que regem ou devem reger as relações de cada indivíduo com os outros e dos *valores* que cada indivíduo deve realizar no seu comportamento. Ao contrário das normas legais, as da ética não são no entanto impostas por uma *repressão* manifesta ou oculta, não são sustentadas por um poder, mas quando muito por uma autoridade, que não pode deixar de fazer apelo para um sentimento de responsabilidade face a algo que está para além do individual: um deus, a *sociedade* ou a *humanidade* considerada como um todo. Temos conhecimento de diversas tentativas no sentido de fundar as normas e os valores éticos; elas podem ser referidas ao problema da *utilidade*, às exigências de uma vida social harmoniosa, aos fins que o homem é chamado a realizar. Não menos controversos são o campo de aplicação destas normas, o seu carácter absoluto ou relativo, universal ou limitado a uma sociedade ou a uma cultura particular, a sua dependência relativamente à história."

LEZEK KOLAKOWSKI, "Ética", in RUGGIERO ROMANO (Dir.), *Enciclopédia Einaudi*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1997, Vol. 37 (*Conceito – Filosofia/Filosofias*), p. 339, texto adaptado.

TEXTO B

"Admitida a existência de verdadeiros deveres ou obrigações, e não parece sustentável a sua negação, sendo irrelevante, para a presente questão, a diferença de opiniões acerca dos deveres concretos que obrigam determinada pessoa ou a possibilidade de erro a esse respeito, segue-se logicamente que o homem não é totalmente autónomo, 'senhor' de si mesmo. Enquanto susceptível de obrigações, ele revela-se antes como subordinado, dependente. Com efeito, mesmo no caso das obrigações que se originam num compromisso assumido pelo sujeito, este não é a única nem a mais radical fonte dessa obrigação: quando alguém assume um compromisso, passa certamente a ter uma obrigação ou dever que existe precisamente graças ao dito compromisso; mas não só: isso apenas se verifica porque existe a obrigação de cumprir os compromissos e esta não depende de qualquer decisão do sujeito, antes o vincula independentemente dele mesmo. Ou seja: a própria capacidade de se obrigar revela que o homem não é plenamente autónomo. Também não seria difícil demonstrar que nenhum homem ou sociedade pode, só por si, ser fonte de verdadeiras obrigações, por muito importante que seja o papel desempenhado, neste contexto, pela educação, pela pressão social, pela existência de

direitos a respeitar e, muito particularmente, pelas ordens emanadas de quem tenha o direito de mandar. Rejeitamos, portanto, a tese comum às diversas modalidades do positivismo ou, mais exactamente, de extrinsecismo ético. Tese inaceitável porque uma ordem só pode originar obrigação num ser que tenha obrigação de obedecer, num ser 'obrigável' e portanto subordinado. Os deveres e obrigações concretos pressupõem como condição de possibilidade, uma 'obrigatoriedade' ontológica, que eles concretizam: quem tem esta obrigação é obrigável, capaz-de-obrigação. Por sua vez, esta dependência-na-liberdade implica dependência no ser homem; em última análise, manifesta que o homem não existe por si mesmo, mas antes devido a outro, a quem se 'deve'."

ROQUE CABRAL, "Dever", in *Temas Fundamentais de Ética*, Braga, Publicações da Faculdade de Filosofia – Universidade Católica Portuguesa, 2000, p. 25.

1.1.4 *Actividade proposta*

Realize, a partir da leitura dos textos A e B, um pequeno ensaio em que seja explicitada uma tentativa pessoal de definição de Ética.

1.2 Problemas morais e problemas éticos

Nas relações quotidianas que as pessoas estabelecem entre si surgem problemas como estes:

- quando me encontro em apuros, devo fazer uma promessa com a intenção de não a cumprir?
- se alguém se aproxima de mim, de maneira suspeita, e receando que possa agredir-me, devo baleá-lo, aproveitando o facto de não haver testemunhas, eliminando, assim, a possibilidade de uma agressão?
- relativamente aos crimes de guerra cometidos num qualquer conflito bélico, devemos considerar os soldados que os cometeram, no estrito cumprimento de ordens militares, como sendo moralmente responsáveis pelos seus actos?
- devo dizer sempre a verdade, ou há ocasiões em que posso mentir?
- quem, num conflito armado, sabe que um amigo colabora com o inimigo, deve ocultar este facto – em nome da amizade –, ou deve denunciá-lo como traidor?
- se alguém procura fazer o bem e as consequências das suas acções são prejudiciais àqueles que pretendia favorecer, porque lhes causa mais prejuízo do que benefício, devemos julgar que age correctamente do ponto de vista moral, quaisquer que tenham sido as consequências da sua acção?
- devo usar papel reciclado devido ao facto de, para os meus colegas, este ser "politicamente correcto" em termos ambientais?

Em todas as situações acima referidas estamos ante problemas práticos, ou seja, problemas que se apresentam nas relações efectivas, reais, entre pessoas, ou quando se julgam determinadas acções das mesmas. Por outro lado, estamos ante problemas cuja solução não diz unicamente respeito à pessoa que os propõe, mas também àquele, ou aqueles, que sofrem as consequências da sua acção, ou da sua decisão. É, pois, sempre no plano da inter-subjectividade que os problemas acima apresentados têm lugar e é desde a exigência de uma inter-subjectividade co-actuante que eles devem ser reflectidos.

Em situações como aquelas que antes enumerámos, as pessoas defrontam-se com a necessidade de pautar o seu comportamento por normas que se julgam serem as mais apropriadas ou mais dignas de ser cumpridas. Estas normas são aceites intimamente e reconhecidas como obrigatórias e é de acordo com elas que as pessoas compreendem que têm o dever de agir desta ou daquela maneira.

Nestes casos, dizemos que o ser humano age moralmente e que no seu comportamento se evidenciam vários traços característicos que permitem a diferenciação relativamente a outras modalidades de conduta humana. Sobre este comportamento, que é resultado de uma decisão reflectida e, como tal, não é puramente espontânea ou natural, os outros julgam, à luz de normas estabelecidas, e formulam juízos como aqueles que passamos a indicar:

António agiu bem mentindo naquelas circunstâncias

Manuel deveria denunciar o seu amigo, traidor

Temos, pois, de um lado, actos e formas de comportamento dos seres humanos em face de determinados problemas, que chamamos morais, e, por outro lado, juízos que aprovam ou desaprovam moralmente esses mesmos actos.

Mas, por sua vez, tanto os actos quanto os juízos pressupõem certas normas que apontam o que se deve fazer. Deste modo

"Z deveria denunciar o seu amigo, traidor", pressupõe a norma: "os interesses da pátria devem ser postos acima dos da amizade", ou, "o Bem comum prevalece sobre o Bem particular".

Na vida quotidiana, deparamos com problemas práticos, da índole dos acima enumerados, e aos quais ninguém pode eximir-se. Para resolvê-los, as pessoas recorrem a normas, cumprem determinados actos, formulam juízos e, por vezes, servem-se de determinados argumentos ou razões para justificar a decisão adoptada ou os passos dados.

Tudo isto pertence a um comportamento efectivo, tanto das pessoas, como dos grupos sociais, quer no passado, quer hoje em dia. De facto, o comportamento humano prático-moral, ainda que sujeito a variações de uma época para outra e de uma sociedade para outra, remonta às próprias origens do ser humano como ser social.

Ao comportamento prático-moral, que encontramos nas formas mais primitivas de comunidades humanas, sucedeu, milénios mais tarde, a reflexão sobre ele. Desde então, os seres humanos não só agem moralmente – isto é, enfrentam determinados problemas nas suas relações mútuas, tomam decisões e levam a cabo certos actos para resolvê-los – como, em simultâneo, julgam ou avaliam de uma determinada maneira estas decisões e estes actos, mas também reflectem sobre o seu comportamento prático e tomam-no como objecto para o seu pensamento e para a sua reflexão.

De acordo com o acabado de referir, verifica-se a passagem do plano da prática moral para o da teoria moral ou, por outras palavras, da *Moral efectiva* –

vivida –, para a *Moral reflexa*. Quando se verifica esta passagem, que historicamente coincide com os inícios do pensamento filosófico, estamos na esfera dos *problemas teórico-morais*, ou *éticos*.

Ao contrário dos problemas *prático-morais*, ou particulares, os *problemas éticos* são gerais. Se na sua vida, um ser humano enfrenta uma determinada situação que se reporta à esfera concreta do Bem, deve resolver por si mesmo, de acordo com o auxílio da norma que reconhece e aceita intimamente, o problema de *como agir de maneira a que a sua acção possa ser boa*, isto é, *moralmente valiosa*. A Ética poderá dizer-lhe, em termos gerais, o que é um comportamento pautado por normas, ou em que consiste o fim – o Bom – visado pelo comportamento moral, do qual faz parte o procedimento da pessoa concreta, ou o de todas as pessoas de uma determinada sociedade e de um dado tempo.

O problema de *o que fazer em cada situação concreta* é um problema *prático-moral* e não *teórico-ético*. Por outro lado, definir o que é o Bom é um problema moral cuja solução não cabe à pessoa, singular, mas sim ao investigador da Moral, ou seja, aquele que se debruça sobre o problema ético – que é um problema teórico, de carácter geral, como já dissemos. A teoria pode influenciar o comportamento moral-prático, pois traça um caminho geral, em cujo marco os seres humanos podem orientar a sua conduta nas diversas situações particulares.

No entanto, o problema prático que a pessoa tem de solucionar na sua vida quotidiana, e o problema teórico, que o investigador da Moral procura resolver, não podem ser identificados. Muitas teorias éticas organizaram-se em torno da definição do Bom, na suposição de que, se soubermos determinar o que é, poderemos saber o que devemos, ou não, fazer. As respostas sobre o que é Bom variam de uma teoria para outra: para uns, o Bom é a felicidade ou o prazer; para outros, é o útil, o poder, a auto-criação do ser humano.

Juntamente ao problema central, acabado de referir, colocam-se outros problemas éticos fundamentais, tais como o de definir a essência ou os traços essenciais do comportamento moral, em contraponto com outras formas do comportamento humano, tais como a Religião, a Política, o Direito, a Arte, a actividade científica, o trato social.

O problema da essência do acto moral remete-nos para outro problema muito importante: o da responsabilidade. É possível falar em comportamento moral somente quando o sujeito que assim se comporta é responsável pelos seus actos, mas isto, por sua vez, envolve o pressuposto de que ele pôde fazer o que queria fazer, ou seja, de que pôde escolher entre duas ou mais alternativas, e conseguiu agir de acordo com a decisão tomada. O problema da liberdade da vontade é, por isso, inseparável do da responsabilidade. Decidir e agir numa

situação concreta é um problema prático-moral; investigar o modo pelo qual a responsabilidade moral se relaciona com a liberdade e com os condicionalismos que podem entorpecer os nossos actos é um problema teórico, cujo estudo é da competência da Ética. Problemas éticos são, também, o da obrigatoriedade moral, isto é, o da natureza e dos fundamentos do comportamento moral enquanto obrigatório, bem como o da realização moral, não só encarado como empreendimento pessoal, mas também como empreendimento colectivo.

No entanto, os seres humanos, no seu comportamento prático-moral, não levam a cabo somente determinados actos, mas julgam ou avaliam esses mesmos actos: formulam juízos de aprovação ou de reprovação, e sujeitam-se livre e conscientemente a certas normas ou regras de acção.

Os problemas teóricos e os problemas práticos, no terreno moral, diferenciam-se, mas não estão separados por uma barreira intransponível. As soluções que damos aos primeiros não deixam de influir na colocação e na solução dada aos segundos, isto é, penetram a própria prática moral; por sua vez, os problemas propostos pela Moral prática, vivida, assim como as suas soluções, constituem a matéria de reflexão, o facto ao qual a teoria ética tem de regressar constan-temente para que não seja uma especulação estéril, mas sim a teoria de um modo efectivo, real, do comportamento do ser humano.

1.2.1 *Bibliografia*

ARANGUREN, José Luis

1985 *Ética*, 3.^a reimp., Madrid, Alianza Editorial.

ARAÚJO, Luís de

1992 *A Ética como Pensar Fundamental. Elementos para uma Problemática da Moralidade*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

ARISTÓTELES

1991 (Estudo preliminar, preâmbulos e notas de Francisco de P. Samaranch), *Obras. Tratados Ético-Morales*, 2.^a reimp., Madrid, Aguilar, S. A. de Ediciones, trad. do grego por Francisco de P. Samaranch.

CABRAL, Roque

- 2000 *Temas de Ética*, Braga, Publicações da Faculdade de Filosofia-
-Universidade Católica Portuguesa.

CARDIA, Mário Sottomayor

- 1992 *Ética. I. Estrutura da Moralidade*, Lisboa, Editorial Presença.

CORTINA, Adela

- 2000 *Ética sin Moral*, 4.^a ed., Madrid, Editorial Tecnos.

MARTÍNEZ NAVARRO, Emilio

- 2001 *Ética*, 3.^a ed., Madrid, Ediciones AKAL.

LÉVINAS, Emmanuel

- 1982 (Diálogos com Philippe Nemo), *Éthique et Infini*, Paris, Librairie
Arthème Fayard-Radio France.

- 1988 *Totalidade e Infinito*, Lisboa, Edições 70, trad. do francês por
José Pinto Ribeiro – revisão de Artur Morão.

RAE, Scott B.

- 1995 *Moral Choices. An Introduction to Ethics*, Grand Rapids-
-Michigan, Zondervan Publishing House.

RICOEUR, Paul

- 1990 "Éthique et Morale", *Revista Portuguesa de Filosofia*, Braga,
Faculdade de Filosofia, Tomo XLVI, Fasc. 1, pp. 5-17.

RUPERT DE VENTÓS, Xavier

- 1996 (Prólogo à edição norte-americana de Harvey Cox), *Ética sin
Atributos*, Barcelona, Editorial Anagrama.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo

- 1970 *Ética*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, trad. do
espanhol por João Dell'Anna.

SARTRE, Jean-Paul

- 1943 *L'Être et le Néant. Essai d'Ontologie Phénoménologique*, 4.^a ed.,
Paris, Gallimard.

1970 *L'Existentialisme est un Humanisme*, Paris, Les Éditions Nagel.

SCHELER, Max

1955 *Le Formalisme en Éthique et l'Éthique Matériale des Valeurs*, 6.^a ed., Paris, Gallimard, trad. do alemão por Maurice de Gandillac.

VIANO, Carlo Augusto

1977 *Ética*, Barcelona, Editorial Labor, trad. do italiano por Marisa Martínez Agaccio.

VIDAL, Marciano

s. d. [1991] *Dicionário de Moral. Dicionário de Ética Teológica*, Porto, Editorial Perpétuo Socorro, trad. do espanhol por A. Maia da Rocha e J. Sameiro.

DOCUMENTO PARA REFLEXÃO

"A questão do constitutivo formal da moralidade quase só foi explicitamente tratada pelos autores escolásticos. Para os tomistas e muitos outros, a moralidade consiste formalmente na relação transcendental entre o acto e a norma moral (ou, mais exactamente, entre o acto e o seu objecto, regulado pela norma); os escotistas reduzem a moralidade à liberdade, enquanto os suarezianos a consideram uma denominação tirada da razão (que dirige o acto) e da vontade, agindo com pleno domínio. Além desta moralidade formal, ou propriamente dita – a única a afectar os actos e seus autores –, pode falar-se de uma moralidade material ou objectiva, própria dos actos em si mesmos considerados. Também esta moralidade consiste numa relação: a relação 'material' entre o acto e a norma objectiva.

A diversa especificação da moralidade dos actos – roubar não é o mesmo que assassinar; é moralmente diferente cumprir um compromisso por medo, honestidade ou interesse, etc. – resulta de factores que influem na relação acto-norma. Designados pelos escolásticos fontes de moralidade, tais factores podem reduzir-se a três: a intenção

(ou fim), a acção (ou objecto) e as circunstâncias moralmente relevantes. Sendo fácil ver que qualquer destes factores influi na especificação moral dos actos, já não é tão fácil precisar, em cada caso, a qualidade moral ou a moralidade do acto em questão. Com efeito, tal acto é normalmente uma realidade complexa, 'composta' de um acto interno (elícito) da vontade e de um acto externo (à vontade) realizado, sob o comando da vontade, por outras potências ou faculdades (acto 'imperado'). A existência destes dois co-factores especificantes pode dar origem a uma só espécie do acto total (p. ex., um roubo feito com a intenção de enriquecer ou uma esmola dada com a intenção de ajudar um necessitado) ou a mais do que uma (como aconteceria no caso de alguém roubar para se drogar ou de dar esmola para subornar alguém ou por vaidade). E podem ainda verificar-se circunstâncias que alterem a moralidade do acto: ofender um benfeitor acrescenta à malícia da ofensa a da ingratidão. Uma intenção má perverte a moralidade de uma acção em si boa; e uma acção em si má não é susceptível de ser 'justificada' por um fim ou intenção boa (Meio). Quanto à importância a dar à intenção ou à acção, pode dizer-se que a intenção, porque afecta mais formalmente a moralidade, qualifica mais o sujeito ou autor: quem rouba para se embebedar é, segundo Aristóteles, mais bêbedo do que ladrão. Por sua vez a acção, porque determina mais material ou objectivamente a moralidade, especifica mais o acto total: no exemplo anterior, o que foi praticado foi um roubo."

ROQUE CABRAL, "Moralidade", in *Temas de Ética*, Braga, Publicações da Faculdade de Filosofia – Universidade Católica Portuguesa, 2000, pp. 83-84.

Página intencionalmente em branco

Clonaid's Services



CLONAIID™: New cloning services

- If you are a sterile couple with no more hope of having the child you dream of,
- If you are a homosexual couple with a profound desire to have a child carrying your own genes,

- If you are infected with the HIV virus and you would like to have a child carrying your own genes without passing on the virus to the baby nor to your partner,
- If you just lost a beloved family member and would like to see an identical twin of him/her live again,
- If you want to be cloned, whatever your reasons may be, then CLONAIID™ has the right program for you.

CLONAIID™ Activities:

"Our first goal at CLONAIID™, was to develop a safe and reliable way of cloning a human being " Dr. Brigitte Boisselier, Ph.D. in physical and biomolecular chemistry and CLONAIID's™ President. Since the birth of Dolly, the first cloned mammal, several other experiments performed on mice and cows, for instance, have shown that cloning is possible and leads to very healthy offspring.

CLONAIID's™ scientists have done extensive research in order to define the best cloning process, adapted to human cells.

We are very happy that we have been able to give birth successfully to five clone babies. We are now offering our services on a worldwide basis, in strict respect of local laws. If you want to reserve and be among the next ones to receive this service, please **contact us**.

INSURACLONE™:

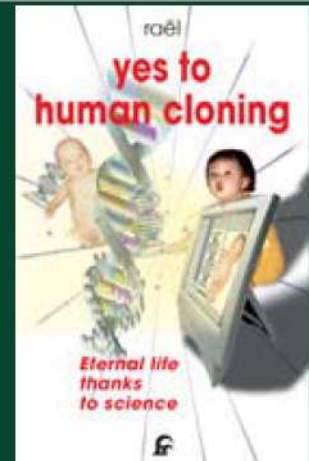


Available now!!!! Your cells preserved for a lifetime!!!!

- If you want to keep your genetic material safe while you are in good health.
- If you want to be cloned one day.
- If you want to make sure that when you need

to, you can benefit from a new organ generation and transplant thanks to your own genetic repair kit, the INSURACLONE™ program is right for you

Learn More..



Almost six years ago, His Holiness Raël, the well-known spiritual leader of the Raelian Movement, the world's largest UFO-related organization numbering



60,000 members in almost 100 countries, founded Clonaid, the first company offering to clone human beings. In this book, he explains how today's cloning technology is the first step in the quest for eternal life.

Once we can clone exact replicas of ourselves, the next step will be to transfer our memories and personality into our newly cloned brains, which will allow us to truly live forever. Since we will be able to remember all our past, we will be able to accumulate knowledge ad infinitum.

Thus today, man's ultimate dream of eternal life, which past religions only promised will occur after death in a mythical paradise, becomes a scientific reality. Raël, with exceptional vision, allows us an extraordinary glimpse into an amazing future and explains how our nascent technology will revolutionize our world and transform our lives. For example, he describes how nanotechnology will make agriculture and heavy industry redundant, how super-artificial intelligence will quickly

How to get *INSURACLONE™*:

A CLONAIID™ representative will come to your place or the location of your choice to collect cell samples of yourself and/or your loved ones. These cell samples will then be placed in a safe and confidential place, under cryogenic temperature and will remain there until you decide to use them. CLONAIID™ guarantees complete confidentiality.

You can benefit from the insuraclone services for only \$200 per year. An initial fee will be charged depending on your location and cell processing time. This service allows your cells to be preserved for a lifetime.

For further information please contact our **biologist**.

perform human intelligence, how eternal life in a computer will be possible without the need for a biological body, and much, much more.

And as His Holiness says, don't be mistaken in thinking that this is 22nd-century science fiction. All this will happen within the next 20 years! This is a book written to prepare us for an unimaginably beautiful world turned into a paradise where no one needs work anymore!



Your own genetic repair kit:

Each of us could have at our disposal a personal "genetic repair kit" in a very near future!

Scientists have discovered a means to

stop the evolution of stem cells before they become differentiated in the fetus. They also claim that they will soon be able to trigger the stem cells to evolve into specific organs. If a sample of your cells is preserved today, the genetic material it contains could later be used to generate new stem cells through cloning and, in turn, used to repair the defective organs that you may suffer from. This would prevent organ rejection since the genetic material would be yours and therefore compatible with your body.

Applications to diabetes, Alzheimer's disease and many others are anticipated.

Our unique protocol to produce stem cells will enable you to have this "repair kit" whenever needed. For more information, contact our **biologist**.

OVULAID™

CLONAIID™ is proud to offer a new service to infertile women: OVULAID™ that will offer eggs to women for as low as \$5,000 (plus transplantation fee).

The right to choose the appearance of your future baby! OVULAID™ will give women and couples the possibility of choosing their future babies from a catalog showing the pictures of the donor egg women, and even meet with the candidates before making their final choice so as to judge their personality and intelligence as well as their physical aspects!

Come and return to your country pregnant with the child of your dreams!

If you would like to buy eggs, or sell your own eggs for \$5,000, please contact our **biologist**.



CLONAPET™:

CLONAIID™ will soon offer a new service: the cloning of pets to wealthy individuals who wish to see their lost pet brought back to life. This service will also be offered to the owners of

racing horses.

CLONAIID™ will be ready to start its animal cloning operation in the very near future.

CLONAIID™ and other cloning companies:

CLONAIID™ welcomes the involvement of other scientific companies in the area of human cloning and is willing to subcontract any laboratory wishing to be part of this research. However, such company must be located in a country where the study related to human cloning is not forbidden by law. If you want to apply for such funding, please contact **investor relations**.

Figura 3 - Página web da Clonaid, <http://www.clonaid.com>

Página intencionalmente em branco

TEXTO A

"A paternidade é uma relação com um estranho que, sendo completamente outro, é eu. A relação do eu com um eu-mesmo que, contudo, me é estranho. Com efeito, o filho não é simplesmente obra minha, como um poema ou como um objecto fabricado; nunca é minha propriedade. Nem as categorias do poder nem as do ter podem indicar a relação com o filho. Nem a noção de causa, nem a noção de propriedade permitem compreender o facto da fecundidade. Não tenho o meu filho, sou, de alguma maneira, o meu filho. Só que as palavras 'eu sou' têm aqui um significado diferente do significado eleático ou platónico. Há uma multiplicidade e uma transcendência que até falta às análises existencialistas mais audaciosas. Por outro lado, o filho não é um acontecimento qualquer que me acontece como, por exemplo, a minha tristeza, a minha prova ou o meu sofrimento. É um eu, é uma pessoa. Enfim, a alteridade do filho não é a dum alter ego; a paternidade não é uma simpatia, pela qual me posso colocar no lugar do filho; é pelo meu ser que sou o meu filho e não pela simpatia [...]. Não é segundo a categoria da causa, mas segundo a categoria do pai que se faz a liberdade e se cumpre o tempo [...]. A paternidade não é simplesmente uma renovação do pai no filho e a sua confusão com ele. É também a exterioridade do pai relativamente ao filho."

EMMANUEL LÉVINAS, *Le Temps et l'Autre*, 3.^a ed., Paris, Presses Universitaires de France, 1989, pp. 86-87 [trad. do francês].

TEXTO B

"Os bebés são seres sencientes que não são nem racionais nem autoconscientes. Logo, se considerarmos os bebés em si, independentemente das atitudes dos seus pais, uma vez que a espécie a que pertencem não é relevante para o seu estatuto moral, os princípios que regem o que há de mal em matar animais não humanos também se aplicam neste caso. Como vimos, os argumentos mais plausíveis para atribuir um direito à vida a um ser só se aplicam se este tiver alguma consciência de si próprio como um ser que existe ao longo do tempo ou como uma entidade mental persistente. A autonomia tão-pouco se pode aplicar onde não existe capacidade para ela. [...].

Uma deficiência relativamente comum no nascimento é um desenvolvimento defeituoso da coluna vertebral conhecido por 'espinha bífida'. A sua incidência varia de país para país, podendo afectar 1 em cada 500 nados-vivos. Em casos mais graves, a criança pode ficar permanentemente paralisada da cintura para baixo e ter incontinência fecal e urinária. Muitas vezes acumula-se fluido em excesso no cérebro, situação que se denomina 'hidrocefalia' e que pode dar origem a

deficiências mentais. Embora existam algumas formas de tratamento, se a criança estiver gravemente afectada à nascença, a paralisia, a incontinência e a deficiência intelectual não podem ser ultrapassadas.

Alguns médicos ligados de perto a crianças que sofrem de espinha bífida profunda pensam que a vida das mais afectadas é tão miserável que é um mal recorrer à cirurgia para as manter vivas. Descrições públicas da vida destas crianças apoiam o juízo de que as crianças mais afectadas têm uma vida de dor e aflição. Necessitam de grandes operações sucessivas para evitar a curvatura da coluna, devido à paralisiação, e para corrigir outras anomalias. Algumas crianças com espinha bífida foram sujeitas a 40 grandes intervenções cirúrgicas antes de chegarem à puberdade.

Quando a vida de uma criança for tão miserável que não valha a pena vivê-la, da perspectiva interna do ser que terá essa vida, tanto a perspectiva da 'existência prévia' como a versão 'total' do utilitarismo implicam que, se não houver razões 'extrínsecas' para manter a criança viva – como os sentimentos dos pais –, é melhor ajudar a criança a morrer para obviar ao seu sofrimento posterior. Surge um problema mais difícil – e termina a convergência entre as duas perspectivas – quando se consideram as deficiências que tornam as perspectivas da vida da criança menos promissoras que as de uma criança normal, mas não tão remotas a ponto de não valer a pena viver a vida da criança. A hemofilia está provavelmente nesta categoria. O hemofílico não possui o elemento do sangue normal que o faz coagular e, assim, arrisca-se a hemorragias prolongadas, em especial hemorragias internas, à mais pequena ferida. Se a hemorragia não estancar, pode sobrevir uma deficiência permanente e, por fim, a morte. A hemorragia é muito dolorosa e, embora a melhoria dos tratamentos tenha eliminado a necessidade de constantes transfusões sanguíneas, os hemofílicos têm ainda de passar muito tempo no hospital. Não podem praticar a maioria dos desportos e vivem constantemente à beira da crise. Apesar de tudo, os hemofílicos não passam o tempo a pensar se devem ou não pôr um fim a tudo isso; a maioria pensa que vale bem a pena viver a vida, pese embora as dificuldades que têm de enfrentar.

Atendendo a estes factos, suponhamos que é diagnosticada hemofilia a um bebé recém-nascido. Os pais, assustados com a perspectiva de terem de criar um filho nestas condições, não anseiam pela sua sobrevivência. Poderia a eutanásia ser defendida neste caso? A nossa primeira reacção pode muito bem ser um rotundo não, porque se pode esperar que a criança tenha uma vida que valha a pena viver, mesmo que não seja tão boa como a de uma criança normal. A versão da 'existência prévia' do utilitarismo apoia este juízo. A criança existe. É de esperar que a sua vida contenha um balanço positivo de felicidade em relação ao infortúnio. Matá-la seria privá-la deste balanço positivo de felicidade. Logo, seria um mal.

Contudo, na versão 'total' do utilitarismo, não podemos tomar uma decisão somente com base nesta informação. A versão total torna necessário perguntar se a morte do bebé hemofílico levaria à criação de outro ser que de outro modo não teria existido. Por outras palavras, se provocarmos a morte ao bebé hemofílico, os seus pais terão outro filho que não teriam se o filho hemofílico vivesse? E, em caso afirmativo, é provável que o segundo filho tenha uma vida melhor que o filho cuja morte se provocou?

Será muitas vezes possível responder a ambas as perguntas pela afirmativa. Uma mulher pode planejar ter dois filhos. Se um morrer enquanto ela estiver na idade fértil, pode conceber outro em seu lugar. Suponhamos que uma mulher que planeia ter dois filhos tem um filho normal e dá à luz uma criança hemofílica. O fardo dos cuidados a dispensar-lhe pode impedi-la de criar um terceiro filho. Também é plausível supor que as perspectivas de uma vida feliz são maiores para uma criança normal que para uma criança hemofílica.

Quando a morte de uma criança deficiente leva ao nascimento de outra criança com melhores perspectivas de uma vida feliz, a quantidade total de felicidade será maior se provocarmos a morte do bebé deficiente. A perda de uma vida feliz da primeira criança será superada pelo ganho de uma vida mais feliz da segunda. Logo, se matar a criança hemofílica não tiver efeitos adversos nos outros, de acordo com a perspectiva total seria um bem fazê-lo."

PETER SINGER, *Ética Prática*, Lisboa, Gradiva-Publicações, 2000, trad. do inglês por Álvaro Augusto Fernandes – revisão científica de Cristina Beckert e Desidério Murcho, pp. 203-206.

1.2.2 *Actividades propostas*

Após a análise crítica dos textos A e B, responda às seguintes questões:

1. Considera que, tendo em vista a obtenção da felicidade, os seres humanos devem exigir que os seus direitos prevaleçam sobre os seus deveres?
2. Tendo como horizonte prévio para a sua análise do problema, a fruição da vida feliz, na esfera matrimonial, como avalia as propostas feitas por Peter Singer no texto B?

1.3 O campo da Ética

Os problemas éticos caracterizam-se pela sua generalidade, distinguindo-se assim dos problemas morais da vida quotidiana, que são aqueles que se nos apresentam no dia-a-dia. No entanto, uma vez que a solução dada aos problemas morais influi na Moral vivida, a Ética pode contribuir para fundamentar ou justificar uma determinada forma de comportamento moral. Assim, se a Ética revela uma relação entre o comportamento moral e as necessidades e os interesses sociais, ela ajuda-nos a situar, no devido lugar, a Moral efectiva de um grupo social que tem a pretensão de que os seus princípios e as suas normas tenham validade universal, sem ter em conta as necessidades e os interesses concretos de outros grupos sociais.

Por outro lado, se a Ética, ao definir o que é o bom, se recusa a reduzi-lo àquilo que satisfaz o interesse próprio de uma determinada pessoa, influirá na prática moral, ao rejeitar um comportamento egoísta como sendo moralmente válido.

Devido ao seu alcance prático, enquanto disciplina teórica, procurou ver-se na Ética uma disciplina normativa, cuja função fundamental consistiria em indicar o tipo específico de comportamento que seria o mais desejável, sob o ponto de vista moral. No entanto, esta caracterização da Ética como disciplina normativa pode levar-nos a esquecer o seu carácter propriamente reflexivo: é certo que muitas Éticas tradicionais partem da ideia de que a missão do teórico, neste campo, é dizer aos seres humanos o que devem fazer, ditando-lhes as normas ou os princípios pelos quais devem pautar os seus comportamentos.

No entanto, a função da Ética é idêntica à de qualquer outra teoria: explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, elaborando os conceitos correspondentes sem pretender, com o labor das suas investigações, criar qualquer tipo de proselitismo na sociedade da qual ela brotou.

Por outro lado, a realidade moral varia historicamente e, com ela, variam os seus princípios e as suas normas: a ambição de formular princípios e normas universais, deixando de lado a experiência moral histórica, afastaria da teoria a realidade que pretendia explicar.

A Ética é a teoria, a investigação ou a explicação de um tipo de experiência humana, ou forma de comportamento dos seres humanos, a que chamamos Moral, considerado na sua totalidade, diversidade e variedade. Aquilo que se afirma na Ética sobre a natureza ou fundamento das normas morais deve valer para a Moral da sociedade grega, ou para a Moral que vigora numa comunidade humana contemporânea. É isto que assegura o carácter teórico da Ética, e evita a sua redução a uma disciplina normativa ou programática.

O valor da Ética, como teoria, está naquilo que explica, e não no facto de prescrever ou recomendar algo com vista à acção em situações concretas. A Ética diz respeito, não ao *ser* ou ao *fazer*, mas sim ao *dever ser*.

Como reacção aos excessos normativistas das Éticas tradicionais tem-se procurado, ao longo das últimas décadas, limitar o domínio da Ética aos problemas da linguagem e do raciocínio moral, renunciando-se a abordar questões como a definição do bom, a essência da Moral, o fundamento da consciência moral. No entanto, apesar de as questões sobre a linguagem, a natureza e o significado dos juízos morais terem uma grande importância – o que justifica o destaque do seu estudo na área da Metaética¹¹ –, elas não podem ser as únicas questões tratadas na Ética, como também não podem ser abordadas independentemente dos problemas éticos fundamentais, levantados pelo estudo do comportamento moral, da Moral efectiva em todas as suas manifestações. Este comportamento apresenta-se como uma forma de comportamento humano, como um facto, e cabe à Ética explicá-lo, tomando a prática moral da humanidade, no seu conjunto, como objecto da sua reflexão. Assim, a Ética é uma explicação daquilo que foi ou é, e não é uma simples descrição: não lhe cabe formular juízos de valor sobre a prática moral de outras sociedades, ou de outras épocas, em nome de uma Moral absoluta e universal, mas deve, antes, explicar a razão de ser desta pluralidade e das mudanças de Moral – cabe-lhe esclarecer o facto de os seres humanos terem recorrido a práticas morais diferentes e, mesmo, opostas entre si.

¹¹ Ramo da Ética dedicado à definição e à análise das noções éticas.

A Ética tem em consideração a existência da história da Moral, isto é, toma como ponto de partida a diversidade de Morais ao longo do tempo, com os seus respectivos valores, princípios e normas. Como teoria, a Ética não se identifica com os princípios e normas de nenhuma Moral em particular e não pode adoptar uma atitude de indiferença eclética diante delas. A par da explicação das suas diferenças, a Ética deve investigar o princípio que permita compreendê-las no seu movimento, assim como no seu desenvolvimento.

A Ética trabalha com actos concretos. A singularidade destes actos serem, sempre, actos humanos implica, por seu lado, que eles sejam actos de valor, consideração que não prejudica, em nada, as exigências de um estudo objectivo e racional. A Ética estuda uma forma peculiar do comportamento humano que os seres humanos julgam como valioso e que, além disto, é obrigatório e irrecusável.

1.3.1 *Bibliografia*

ARANGUREN, José Luis

1985 *Ética*, 3.^a reimp., Madrid, Alianza Editorial.

ARAÚJO, Luís de

- 1992 *A Ética como Pensar Fundamental. Elementos para uma Problemática da Moralidade*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

CABRAL, Roque

- 2000 *Temas de Ética*, Braga, Publicações da Faculdade de Filosofia-Universidade Católica Portuguesa.

CARDIA, Mário Sottomayor

- 1992 *Ética. I. Estrutura da Moralidade*, Lisboa, Editorial Presença.

CORTINA, Adela; MARTÍNEZ NAVARRO, Emilio

- 2001 *Ética*, 3.^a ed., Madrid, Ediciones AKAL.

OLIVEIRA, Manfredo A. de (Organizador)

- 2000 *Correntes Fundamentais da Ética Contemporânea*, Petrópolis, Editora Vozes.

RAE, Scott B.

- 1995 *Moral Choices. An Introduction to Ethics*, Grand Rapids-Michigan, Zondervan Publishing House.

RUPERT DE VENTÓS, Xavier

- 1996 (Prólogo à edição norte-americana de Harvey Cox), *Ética sin Atributos*, Barcelona, Editorial Anagrama.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo

- 1970 *Ética*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, trad. do espanhol por João Dell'Anna.

VIANO, Carlo Augusto

- 1977 *Ética*, Barcelona, Editorial Labor, trad. do italiano por Marisa Martínez Agaccio.

VIDAL, Marciano

- s. d. [1991] *Dicionário de Moral. Dicionário de Ética Teológica*, Porto, Editorial Perpétuo Socorro, trad. do espanhol por A. Maia da Rocha e J. Sameiro.

DOCUMENTOS PARA REFLEXÃO



Figura 4 – Florença, Palácio Capponi.



Figura 5 – Auschwitz: entrada principal do campo de concentração.

Página intencionalmente em branco

TEXTO A

“Os golpes da sorte vêm-nos de improviso e são muito diferentes na sua importância. Ora bem: estes acontecimentos, felizes ou desgraçados, se são de um interesse mediano, não fazem muita coisa na nossa vida; se nos são especialmente favoráveis e se repetem, aumentam a felicidade da nossa vida, porque a sua natureza torna-os aptos para adorná-la e o seu uso embeleza e consolida a existência. A adversidade, por seu turno, restringe e destrói a felicidade, pois causa-nos penalidades e entorpece muitas actividades. Contudo, mesmo neste caso, a virtude resplandece quando o sábio e prudente suporta os infortúnios graves com a frente serena, não por insensibilidade, mas por generosidade e grandeza da alma. Mas, se é verdade que a actividade domina, em absoluto, a nossa vida, como dissemos, nenhum ser feliz será desgraçado, pois jamais levará a cabo actos odiosos e vis. Com efeito, o homem autenticamente bom e consciente põe boa cara a todos os golpes da sorte, e saberá, em todas as circunstâncias, tirar o melhor partido possível; desta maneira, um bom general utiliza o melhor possível o exército de que dispõe para ganhar a guerra; e assim, tal como o sapateiro faz, com o couro que se lhe deu, o melhor sapato possível, o mesmo é válido a respeito de todos os demais artesãos. Se isto for assim, jamais pode ser desgraçado um ser que possui a felicidade, nem ele deixa de ser feliz, ainda que lhe sobrevenham as desgraças de Príamo. Não é, pois, variável nem facilmente acessível à mudança. Não será fácil afastá-lo da sua felicidade, pois as desgraças comuns não serão suficientes; serão necessárias, para isso, grandes e múltiplas desgraças, em consequência das quais necessitará de tempo para reconquistar a sua felicidade; se chegar a este ponto, será depois de um longo período de tempo e depois de ter conseguido grandes e belas satisfações. Há, pois, alguma razão que nos impeça de denominar feliz o homem que actua segundo uma virtude perfeita e suficientemente provido de bens externos? [...] Ou é, por acaso, necessário acrescentar a isto que continuará vivendo desta maneira e que morrerá de uma maneira que esteja de acordo com o modo como viveu? Mas, o porvir está-nos escondido e conviemos em considerar a felicidade como um fim, e um fim perfeito, em todos os casos.”

ARISTÓTELES, *Eth. Nic.*, 1100b-1101-a

TEXTO B

“Existem muitas forças que *limitam* a nossa liberdade, dos terremotos ou doenças aos tiranos. Mas também a nossa liberdade é uma força no mundo, a *nossa* força. Contudo, se falares com as pessoas, verás que a maioria tem muito mais consciência daquilo que limita a sua liberdade do que da própria liberdade. Vão dizer-te: ‘Liberdade? Mas de que liberdade me estás a falar? Como seremos livres, se nos lavam o cérebro a começar

pela televisão, se os governantes nos enganam e nos manipulam, se os terroristas nos ameaçam, se as drogas nos escravizam, e se além disso me falta dinheiro para comprar uma moto, que era o que eu queria?’ Se reflectires um bocadinho, verás também que os que falam assim parecem queixar-se, mas na realidade estão muito satisfeitos por saberem que não são livres. No fundo, pensam: ‘Uf! Que belo peso tirámos de cima das costas! Como não somos livres, não podemos ter a *culpa* de nada que nos aconteça...’ Mas eu tenho a certeza de que ninguém – *ninguém* – acredita de veras que não é livre, ninguém aceita sem mais que funciona como um mecanismo inexorável de relojoaria ou como uma térmita. Uma pessoa pode considerar que optar livremente por certas coisas em certas circunstâncias é muito *difícil* (entrar numa casa em chamas para salvar uma criança, por exemplo, ou combater firmemente um tirano) e que é melhor dizer que não há liberdade para não se reconhecer que livremente se prefere o mais fácil, quer dizer, esperar pelos bombeiros ou lamber a bota que nos pisa a garganta. Mas nas tripas sentimos qualquer coisa que insiste em dizer-nos: ‘Se tivesses querido...’

Quando alguém se esforçar por te negar que nós, seres humanos, somos livres, aconselho-te a que lhe apliques a prova do filósofo romano. Na Antiguidade, um filósofo romano estava a discutir com um amigo que negava a liberdade humana e garantia que, para todos os homens, não há maneira de evitar fazer o que fazem. O filósofo pegou no seu bastão e começou a dar-lhe pauladas com toda a força que tinha. ‘Já chega, não batas mais!’ dizia-lhe o outro. E o filósofo, sem deixar de sorrir, continuou a argumentar: ‘Não dizes que não sou livre e que quando faço uma coisa não posso evitar fazê-la? Pois então não gastes saliva a pedir-me que pare: sou automático.’ Até que o amigo reconheceu que o filósofo podia livremente deixar de bater-lhe, e só então o filósofo deu descanso ao seu pau. A prova é boa, mas só deves administrá-la em casos extremos e sempre com amigos que não saibam artes marciais...

Em resumo: ao contrário de outros seres, vivos ou inanimados, nós, seres humanos, podemos *inventar* e *escolher* em parte a nossa forma de vida. Podemos optar pelo que nos parece bom, quer dizer, conveniente para nós, frente ao que nos parece mau e inconveniente. E, como podemos inventar e escolher, podemos *enganar-nos*, que é uma coisa que não costuma acontecer a castores, abelhas e térmitas. Assim, parece prudente estarmos bem atentos ao que fazemos e procurar adquirir um certo saber viver que nos permita acertar. Esse saber viver, ou *arte de viver*, se preferires, é aquilo a que se chama *ética*.”

FERNANDO SAVATER, *Ética para Um Jovem*, 10.^a ed., Lisboa, Editorial Presença, 2002, trad. do espanhol por Miguel Serras Pereira, pp. 27-28.

1.3.2 *Actividade proposta*

Elabore um texto que procure responder à seguinte questão: a minha responsabilidade ética e a minha decisão moral devem ser endossadas a terceiros?

1.4 Ética e Filosofia

Ao ser definida como um conjunto sistemático de conhecimentos racionais e objectivos sobre o comportamento humano moral, a Ética apresenta-se-nos com um objecto específico que se pretende estudar racionalmente e sem subordinação, quer metodológica, quer objectual, a nenhum outro ramo do saber já constituído. Esta pretensão opõe-se à concepção tradicional da Ética, que a reduzia a um mero capítulo da Filosofia, na maioria dos casos, especulativa.

A favor da concepção tradicional de Ética propõem-se vários argumentos de importância desigual, que levam à negação do carácter racional e independente da Ética: argumenta-se que esta não elabora proposições objectivamente válidas, mas sim juízos de valor ou normas que não podem pretender essa validade. Mas isto aplica-se a um tipo determinado de Ética – a Ética normativa –, ao qual se atribui a função fundamental de fazer recomendações e formular um conjunto de normas e prescrições morais. No entanto, tal objecção não atinge a teoria ética, que pretende explicar a natureza, fundamentos e condições da Moral, relacionando-os com as necessidades sociais dos seres humanos. Um código moral, ou um sistema de normas, não é Ciência, mas pode ser explicado com o contributo crítico das diversas Ciências, seja qual for o seu carácter ou as necessidades sociais às quais corresponda. A Moral não é científica, mas as suas origens, fundamentos e evolução podem ser investigadas racional e objectivamente, isto é, do ponto de vista da Ciência. Como qualquer outro tipo de realidade, natural ou social, a Moral não pode excluir uma abordagem crítica, tão objectiva quanto possível.

Na negação de qualquer relação da Ética com a Ciência alguns autores querem ater-se à dependência exclusiva da Ética em relação à Filosofia. A Ética é, nesta perspectiva, apresentada como uma parte da Filosofia especulativa, isto é, constituída sem ter em conta as solicitações oriundas, quer da Ciência, quer da vida real. Esta Ética filosófica preocupa-se mais em procurar a concordância com princípios filosóficos universais do que com a realidade moral no seu desenvolvimento histórico: daqui resulta o carácter absoluto e apriorístico das suas afirmações sobre o bom, o dever, os valores morais. Embora a história do pensamento filosófico esteja repleta deste tipo de Éticas, devemos ter presente que, numa época em que a História, a Antropologia, a Psicologia e as Ciências Sociais nos proporcionam materiais muito valiosos para o estudo do acto moral, já não se justifica a existência de uma Ética puramente filosófica, especulativa, alheada do saber científico e da própria realidade humana moral.

Ao defender o carácter puramente filosófico da Ética argumenta-se, também, que as questões éticas constituíram, desde sempre, uma parte do pensamento filosófico. Isto é válido para grande parte da história da Filosofia, período em que, por ainda não estar constituído um saber científico sobre diversos ramos

da realidade natural e/ou humana, a Filosofia se apresentava como um saber que se ocupava praticamente de tudo, dando-lhe os instrumentos necessários para se enquadrar harmoniosamente no universo dos saberes constituídos. No entanto, à medida que se lançaram as bases de um verdadeiro conhecimento científico, e na medida em que a abordagem científica se estendeu progressivamente, desde o século XIX, a novos objectos e a novos sectores da realidade, vários ramos do saber desligaram-se do tronco comum da Filosofia para constituir Ciências particulares, com um objecto específico de investigação e com uma abordagem sistemática, metódica, objectiva e racional comum às diversas Ciências – um dos últimos ramos que se desprende do tronco comum foi a Psicologia, Ciência simultaneamente natural e social.

De entre as várias disciplinas, tradicionalmente associadas à Filosofia, que trilham o seu caminho próprio, encontramos a Ética. Todavia, o processo de conquista de uma verdadeira identidade assume, como característica, a ruptura com as Filosofias especulativas, que pretendem sujeitá-las, e uma aproximação às Ciências, que lhe põem em mãos conclusões proveitosas. Assim, a Ética tende a estudar um tipo de fenómenos que se verifica na vida do ser humano como ser social, e que constitui aquilo que designamos por *mundo moral*. Simultaneamente, a Ética procura estudá-los, não deduzindo as suas conclusões de princípios absolutos ou apriorísticos, mas tendo as suas raízes na própria existência histórica e social do ser humano.

O facto de termos a Ética *concebida como um saber que tem um objecto próprio, tratado racionalmente*, ou seja, um saber que procura uma autonomia idêntica à de qualquer saber científico, não significa que esta autonomia possa ser considerada como absoluta em relação aos demais ramos do saber e, também, em relação à Filosofia, dado que as contribuições da reflexão filosófica no terreno da Ética, para além de não poderem ser relegadas para o esquecimento, devem ser postas em evidência pois, em muitos casos, conservam a sua riqueza e vitalidade.

Uma Ética racional pressupõe necessariamente uma concepção filosófica imanentista e racionalista do mundo e do ser humano, na qual se eliminam instâncias ou factores extra ou super-humanos e irracionais. De acordo com esta perspectiva, a Ética é incompatível com qualquer cosmovisão universal e totalizadora que se pretenda colocar acima das Ciências ou em contradição com elas.

As questões éticas fundamentais – como são aquelas que dizem respeito às relações entre responsabilidade, liberdade e necessidade – devem ser abordadas a partir de pressupostos filosóficos básicos, como o da dialéctica da necessidade, da liberdade e da responsabilidade. Por outro lado, a Ética assumida como teoria de uma forma específica do comportamento humano, não pode deixar de partir de uma determinada concepção filosófica do ser humano. Podemos

afirmar que é a partir da minha *weltanschauung* que eu expesso a coerência do mundo em que me integro e pelo qual luto, e que, simultaneamente, procuro melhorar.

O comportamento moral é próprio do ser humano como ser histórico, social e prático, isto é, como ser que transforma conscientemente o mundo em que vive; que faz da natureza externa um mundo à sua medida humana, e que, desta maneira, transforma a sua própria natureza.

Se a Moral é inseparável da actividade do ser humano – tanto no plano material, quanto no espiritual –, a Ética nunca poderá deixar de ter como fundamento a concepção filosófica do ser humano, que nos dá uma visão deste como ser social, histórico e criador. Há todo um conjunto de conceitos com os quais a Ética trabalha que são oriundos da Filosofia – liberdade, necessidade, valor, consciência, sociabilidade: o uso destes conceitos pressupõe um esclarecimento filosófico, propedêutico à reflexão ética.

Por outro lado, os problemas que se relacionam com o conhecimento moral ou com a forma, significação e validade dos juízos morais exigem que a Ética recorra a disciplinas filosóficas especiais, tais como a Lógica, a Filosofia da Linguagem, a Epistemologia e a Antropologia Filosófica.

Deve afirmar-se, em suma, que a Ética está estreitamente relacionada como a Filosofia, embora não com qualquer Filosofia. Esta relação, longe de excluir o seu carácter racional, pressupõe-o necessariamente, quando se trata de uma Filosofia que se apoia na positividade dos conhecimentos que informam o mundo que nos foi dado viver.

1.4.1 Bibliografia

ARANGUREN, José Luis

1985 *Ética*, 3.^a reimp., Madrid, Alianza Editorial.

ARAÚJO, Luís de

1992 *A Ética como Pensar Fundamental. Elementos para uma Problemática da Moralidade*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

ARISTÓTELES

1991 (Estudo preliminar, preâmbulos e notas de Francisco de P. Samaranch), *Obras. Tratados Ético-Morales*, 2.^a reimp., Madrid, Aguilar, S. A. de Ediciones, trad. do grego por Francisco de P. Samaranch.

BRANDENSTEIN, Béla Freiherr von

1983 *Problemas de una Ética Filosófica*, Barcelona, Editorial Herder, versão castelhana de Claudio Gancho.

CABRAL, Roque

2000 *Temas de Ética*, Braga, Publicações da Faculdade de Filosofia-Universidade Católica Portuguesa.

CARDIA, Mário Sottomayor

1992 *Ética. I. Estrutura da Moralidade*, Lisboa, Editorial Presença.

CORTINA, Adela; MARTÍNEZ NAVARRO, Emilio

2001 *Ética*, 3.^a ed., Madrid, Ediciones AKAL.

HOERSTER, Norbert

1992 *Problemas de Ética Normativa*, Colonia del Carmen [México], Distribuciones Fontamara, trad. do alemão por Ernesto Garzón Valdés.

LAVELLE, Louis

1991 *Traité des Valeurs*, 2.^a ed., Paris, Presses Universitaires de France, Tomo I (*Théorie Générale de la Valeur*).

1991 (Palavras prévias de René Le Senne), *Traité des Valeurs*, 2.^a ed., Paris, Presses Universitaires de France, Tomo II (*Le Système des Différentes Valeurs*).

MÉNDEZ, José María, et al.

2002 (Apresentação de Fernando Fernández Rodríguez), *Comunicar Valores Humanos*, Madrid, Unión Editorial.

RUPERT DE VENTÓS, Xavier

1996 (Prólogo à edição norte-americana de Harvey Cox), *Ética sin Atributos*, Barcelona, Editorial Anagrama.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo

1970 *Ética*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, trad. do espanhol por João Dell'Anna.

VIANO, Carlo Augusto

1977 *Ética*, Barcelona, Editorial Labor, trad. do italiano por Marisa Martínez Agaccio.

VIDAL, Marciano

s. d. [1991] *Dicionário de Moral. Dicionário de Ética Teológica*, Porto, Editorial Perpétuo Socorro, trad. do espanhol por A. Maia da Rocha e J. Sameiro.

DOCUMENTO PARA REFLEXÃO

“A preeminência da palavra ‘valor’ na linguagem filosófica moderna é testemunha de uma mudança de orientação no olhar que a consciência dirige para o mundo. Pode dizer-se, de uma maneira geral, que o sujeito se considerou a si mesmo, durante muito tempo, como colocado perante um espectáculo que se tratava, para ele, de descrever. Ele permanecia, pois, de alguma forma, como exterior ao mundo do qual se tratava para ele apenas, de obter a representação. E era o próprio ser desse sujeito consciente aquilo que causava dificuldade. Acabava-se por lhe atribuir uma existência exclusivamente formal, isto é, que só tinha sentido em relação à representação que precisamente ele estava encarregado de sustentar.

[...].

Pelo contrário, a consideração do valor obriga o eu a interrogar-se já não sobre a representação, mas sobre a existência. Pois *o que vale, não pode ser senão a própria existência, na medida em que ela se quer e que ela quer as suas próprias determinações*. A representação é a partir daí relegada para uma posição secundária. Ela conta não só para esclarecer o querer: e o que é próprio da inteligência é revelar ao querer as suas razões, muito mais do que descobrir um espectáculo ao qual ele permaneceria estranho. Estamos aqui, por conseguinte, no próprio coração do ser, quer dizer, mesmo no segredo do acto criador, aí onde o eu põe e justifica a sua própria existência e busca, a propósito de cada coisa, o direito desta à existência, e caso não o tenha, obriga-se a fornecer-lho. O problema do valor, em vez de nos colocar perante o universo como um enigma a decifrar, torna-o solidário de uma responsabilidade de que nós estamos encarregados e que não pode ser separada da responsabilidade que temos por nós mesmos.

[...].

Também não é de espantar que o valor nunca possa ser transformado em conhecimento: ele aparece apenas quando a pessoa se empenha interiormente, quando sente, quando deseja. *A axiologia é como que uma metafísica da sensibilidade e do querer.*”

LOUIS LAVELLE, *Traité des Valeurs*, 2.^a ed., Paris, Presses Universitaires de France, 1991, Tomo I (*Théorie Générale de la Valeur*), pp. 24-26 [trad. do francês].

Página intencionalmente em branco



Figura 6 – Redon, “Ramo de Flores Silvestres”, cerca de 1912, Museu d’Orsay.
© Photo RMN.



Figura 7 – Dias, “Jenin”, 2002, Coleção Particular.

Página intencionalmente em branco

TEXTO

“Por que razão uma Ética filosófica constitui um problema? Desde Aristóteles até Nikolai Hartmann, aproximadamente, dá-se por adquirido que ela seja uma disciplina filosófica, menos fundamental do que conclusiva, e de uma extraordinária importância teórica e prática. E, contudo, hoje constitui uma raridade – não só nos escritos filosóficos de língua alemã – e os cursos filosóficos sobre Ética talvez sejam pouco procurados e solicitados, mas ainda são menos aqueles que podemos encontrar. Porquê?”

Primeiro, porque é muito pequena a procura e a oferta da Filosofia, em geral, e menos ainda o é a de uma Filosofia sistemática. [...]. Por outro lado, o facto de a Ética filosófica se ter convertido num problema reclama uma meditação especial. A Filosofia, hoje tantas vezes posta em xeque, é, ainda, tema de actualidade no campo da Lógica, da Teoria do Conhecimento, e até da doutrina da Ciência; é, inclusive, mais fácil encontrar alguma atenção em relação a questões de índole metafísica, muito mais do que em relação a um tratamento completo da Ética filosófica.

Em segundo lugar, temos de advertir que do nosso mundo, proverbialmente *pluralista*, na sua visão e actividade prática, é difícil esperar uma ‘validade universal’, como a que se admitiu sempre, pelo menos relativa, no sentido de limitada de alguma maneira na sua vigência, sendo muito difícil a compreensão e, mais ainda, o reconhecimento de uma Ética tendente a um tipo de normatividade absoluta. A tentativa de exposição de tal Ética conduz a um atoleiro dificilmente superável. Fracassa, aqui, o propósito de uma Ética filosófica.

Caberia, talvez, aduzir uma terceira razão, a da valoração essencialmente positiva, que explica a problematização de uma Ética filosófica: o incremento de uma consciência, de nenhum modo destrutiva mas perfeitamente honesta e crítica, com uma tendência singularmente auto-crítica. A consciência de que o moralista ético é interrogado com toda a razão, e não só pelos outros mas sobretudo por si mesmo: como se comporta ele, pessoalmente, face a um *ethos* entendido como valor positivo, se no fundo não é um niilista axiológico e se, na teoria e na prática, não argumenta de um modo totalmente relativista, podendo aplicar-se-lhe o velho provérbio de predicar a água e – abertamente ou às escondidas – beber vinho. Com efeito, essa pergunta, ante tudo e sobretudo, se se dirige à própria pessoa, pode fazer com que, a um pensador verdadeiramente auto-crítico, se lhe amarguem as considerações obtidas, a reflexão sobre a reflexão de uma Ética filosófica, tornando-a arriscada.

E, finalmente, o problema de uma Ética filosófica teria de ser resolvido com uma resposta breve e simples: a resposta de que a Ética filosófica não se tornou problemática, nem sequer desapareceu a realidade, mas só em relação ao homem; transformou-se e ficou reduzida à politologia, tendo aí um papel profundamente vital, apaixonado, ideológico – quer dizer, com uma ‘cosmovisão combativa’ –, emocional e carregada de sentimentos.”

BÉLA FREIHERR VON BRANDENSTEIN. *Problemas de una Ética Filosófica*, Barcelona, Editorial Herder, 1983, versão castelhana de Claudio Gancho, pp. 7-8 [trad. do espanhol].

1.4.2 *Actividades propostas*

Após ler, com atenção, o texto A, responda à seguinte questão:

- Considera ser necessário o debate, contemporâneo, acerca da validade da Ética filosófica?

Na sequência da leitura do texto, elabore um pequeno ensaio acerca sobre a importância da dimensão axiológica para a Ética.

1.5 A Ética e as Ciências Humanas e Sociais

É através do seu objecto que a Ética se relaciona com as Ciências que, sob perspectivas diversas, estudam as relações e os comportamentos dos seres humanos em sociedade, proporcionando elementos que contribuem para esclarecer o tipo peculiar de comportamento humano que é o moral.

Os agentes morais são, em primeiro lugar, as pessoas que fazem parte de uma comunidade. Os seus actos são morais unicamente se considerados nas suas relações com os outros; contudo, apresentam sempre um aspecto subjectivo, constituído por motivos, impulsos, actividade da consciência que, ao propor-se atingir fins, selecciona meios, escolhe entre as diversas alternativas, formula os juízos de aprovação ou de desaprovação; neste aspecto psíquico, subjectivo, inclui-se também a actividade subconsciente.

Ainda que o comportamento moral corresponda à necessidade social de regular as relações dos seres humanos numa determinada direcção, a actividade moral é vivida interna ou intimamente pelo sujeito num processo subjectivo, para cuja elucidação contribui, em muito, a Psicologia – como Ciência do psíquico, a Psicologia auxilia a Ética quando põe em evidência a dinâmica e as motivações do comportamento do ser humano, assim como quando modeliza a estrutura do carácter e da personalidade. Aquela disciplina dá a sua ajuda à Ética quando se examinam os actos voluntários, a formação dos hábitos, a génese da consciência moral e dos juízos morais.

A explicação psicológica do comportamento humano possibilita a compreensão das condições subjectivas dos actos dos seres humanos e, deste modo, contribui para a compreensão da sua dimensão moral. Problemas morais como o da responsabilidade e o da culpabilidade não podem ser abordados sem se considerarem os factores psíquicos que intervieram no acto pelo qual o sujeito se considera/é considerado responsável/culpado. A Psicologia, ao analisar as motivações ou os impulsos irresistíveis, diz-nos, também, quando um acto humano escapa a uma avaliação ou julgamento moral.

A Ética tem, igualmente, uma relação estreita com as Ciências que estudam as leis que regem o desenvolvimento e a estrutura das sociedades humanas. Entre estas Ciências figuram a Antropologia Social e a Sociologia. Nelas, estuda-se o comportamento do ser humano como ser social, sob o ponto de vista de determinadas relações; estudam-se, também, as estruturas nas quais se integram estas relações, assim como as formas de organização e de relação dos seres humanos dentro delas. Estas relações, assim como as instituições e as organizações sociais, não existem sem as pessoas, mas às Ciências Sociais interessam, sobretudo, não o aspecto psíquico ou subjectivo do comportamento humano – esta é uma tarefa da Psicologia – mas as formas sociais em cujo âmbito actuam os seres humanos.

O sujeito do comportamento moral é a pessoa concreta que parte de uma determinada estrutura social, e é desde a consideração dessa estrutura que o seu modo de comportar-se, moralmente, não pode ser considerado como unicamente particular: ele é, sempre, social. É devido à relação existente entre a Moral e a sociedade que a Ética não pode prescindir do conhecimento objectivo das estruturas sociais, das suas relações, das instituições, conhecimento que é proporcionado pelas Ciências Sociais e, em particular, pela Sociologia, como Ciência do facto e do acto social.

Enquanto a Sociologia procura estudar a sociedade humana, em geral, a Antropologia Social estuda, fundamentalmente, as sociedades primitivas, ou desaparecidas, sem se preocupar com a sua inserção num processo histórico de sucessão e de mudança.

No estudo do comportamento dessas sociedades, a Antropologia Social analisa, igualmente, o comportamento moral: os seus dados e as suas conclusões assumem uma grande importância no exame das origens, das fontes e da natureza da Moral. Os antropólogos conseguiram estabelecer relações entre a estrutura social de uma comunidade e o código moral que as regia, demonstrando, deste modo, que as normas que, actualmente, parecem ser imorais – *v. g.*, o não respeito para com a vida dos anciãos e dos prisioneiros –, correspondiam a determinada forma de vida social.

As conclusões dos antropólogos constituem um aviso sério para as pretensões dos teóricos da Moral que, desconhecendo a relação entre a Moral e as condições sociais concretas, procuram elevar ao plano do absoluto certos princípios e certas normas que correspondem a uma forma concreta da vida social.

Se existe uma diversidade de Morais, não só no tempo, mas também no espaço, é necessário que a Ética, como teoria da Moral, não ignore que está sempre, na presença de comportamentos humanos que variam e se diversificam no tempo.

O antropólogo social, por um lado, o historiador, por outro, colocam ante nós elementos importantes para termos em consideração o carácter mutável das Morais, a sua mudança e sucessão de acordo com a mudança e a sucessão das sociedades.

Qualquer Ciência do comportamento humano, ou das relações entre os seres humanos, pode trazer uma contribuição útil para a Ética como reflexão acerca da Moral. Além de relacionar-se com o Direito – estudo do comportamento do ser humano como comportamento normativo –, a Ética também se relaciona com a Economia Política – Ciência das relações económicas que os seres humanos contraem no âmbito dos processos de produção.

Temos, pois, que a Ética se relaciona estreitamente com as Ciências Sociais, dado que o comportamento moral não é outra coisa senão uma forma específica do comportamento do ser humano, que se manifesta em diversos planos: psicológico, social, prático-utilitário, jurídico, religioso, estético, hedonístico. No entanto, a relação da Ética com as Ciências Sociais, baseada numa relação íntima das diferentes formas do comportamento humano, não nos deve fazer esquecer o seu objecto peculiar, enquanto saber reflexivo acerca do comportamento moral.

1.5.1 *Bibliografia*

ARANGUREN, José Luis

1985 *Ética*, 3.^a reimp., Madrid, Alianza Editorial.

ARAÚJO, Luís de

1992 *A Ética como Pensar Fundamental. Elementos para uma Problemática da Moralidade*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

ARISTÓTELES

1991 (Estudo preliminar, preâmbulos e notas de Francisco de P. Samaranch), *Obras. Tratados Ético-Morales*, 2.^a reimp., Madrid, Aguilar, S. A. de Ediciones, trad. do grego por Francisco de P. Samaranch.

BRANDENSTEIN, Béla Freiherr von

1983 *Problemas de una Ética Filosófica*, Editorial Herder, versão castelhana de Claudio Gancho.

CABRAL, Roque

2000 *Temas de Ética*, Braga, Publicações da Faculdade de Filosofia-Universidade Católica Portuguesa.

CARDIA, Mário Sottomayor

1992 *Ética. I. Estrutura da Moralidade*, Lisboa, Editorial Presença.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo

1970 *Ética*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, trad. do espanhol por João Dell'Anna.

VIANO, Carlo Augusto

1977 *Ética*, Barcelona, Editorial Labor, trad. do italiano por Marisa Martínez Agaccio.

VIDAL, Marciano

s. d. [1991] *Dicionário de Moral. Dicionário de Ética Teológica*, Editorial Perpétuo Socorro, trad. do espanhol por A. Maia da Rocha e J. Sameiro.

DOCUMENTO PARA REFLEXÃO

- “– Olá, bom dia! – disse o principezinho.
- Olá, bom dia! – disse o agulheiro.
- O que estás aqui a fazer? – perguntou o principezinho.
- Faço pacotes de passageiros. Cada pacote leva mil – disse o agulheiro. – Faço a expedição dos comboios que os transportam, uns para a direita, outros para a esquerda...
- E um rápido iluminado, a rugir como um trovão, fez tremer a cabina do agulheiro.
- A pressa com que eles vão! – exclamou o principezinho. – Andam à procura de quê?
- Nem o próprio maquinista sabe – disse o agulheiro.
- E passou outro rápido, a rugir, em sentido inverso.
- Já estão de volta? – perguntou o principezinho.
- Não são os mesmos – respondeu o agulheiro. – É uma troca.
- Mas não estavam bem onde estavam?
- Nunca se está bem onde se está – disse o agulheiro.
- E rugiu o trovão de outro rápido iluminado.
- Estes andam atrás dos outros? – perguntou o principezinho.
- Não, não andam atrás de nada – disse o agulheiro. – Vão dentro do comboio a dormir ou então a abrir a boca. Só as crianças é que vão de nariz esborrachado nas janelas...
- Só as crianças sabem do que andam à procura – disse o principezinho. – São capazes de perder tempo com uma boneca de trapos que, por causa disso, passa a ser muito importante para elas. Se alguém lha tira, desatam a chorar...
- Que sorte têm as crianças! – disse o agulheiro.”

ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, *O Principezinho*, 20.^a ed., Lisboa, Editorial Presença, 2001, trad. do francês por Joana Morais Varela, pp. 75-76.

Página intencionalmente em branco



Figura 8 – Mosteiro de São Jerónimo de Yuste: Coro. © Real Monasterio de San Jerónimo de Yuste (España).



Figura 9 – “Vénus de Milo” [pormenor], cerca de 100 a. C., Museu do Louvre. © Musée du Louvre, Paris.

Página intencionalmente em branco

TEXTO A

“As normas morais mudam de sociedade para sociedade, e modificam-se no decorrer da história. O antigo guerreiro considerava altamente moral fazer uma incursão em território inimigo e trazer de lá a cabeça dos adversários mortos. Os Romanos consideravam digno e meritório pôr a ferros os chefes dos exércitos derrotados, arrastá-los atrás do carro dos vencedores, e depois destruí-los. A nós, isso parece-nos um acto inútil, cruel e mesquinho. Os inquisidores torturavam as feiticeiras e depois queimavam-nas numa fogueira, convencidos de proceder em nome de Deus. Nós ficamos horrorizados.

A variedade dos costumes, as suas transformações no tempo demonstraram-nos que não existe um direito natural. A natureza não prescreve nada. A natureza não conhece a lei da sobrevivência do mais hábil. Só sobrevive quem conseguiu fugir às inúmeras insídias do ambiente, às infinitas armadilhas que lhe são estendidas pelos outros seres vivos. Quem conseguiu comer sem ser comido, quem conseguiu expulsar do seu nicho ecológico o concorrente mais perigoso ou conviver astutamente com ele. Quem conseguiu vencer os seus adversários na competição sexual, procriar, difundir o seu património genético.

Tudo é competição. Pelo território, pela comida, pelo sexo. E a competição desenvolve-se não só entre indivíduos, mas também entre sociedades organizadas como no caso dos insectos. Ou então entre órgãos, mesmo a nível celular, entre espermatozóides. Esta competição não se desenvolve na base de princípios cavalheirescos ou seguindo regulamentos imutáveis. Cada nova espécie viola as regras anteriores, dá-lhe voltas, dá à competição novas formas. Os estratagemas para se conseguir a sobrevivência assumem todas as formas possíveis, e parecem-nos bizarros, geniais ou monstruosos.

Também nós, apesar da nossa cultura e da nossa moral, damo-nos conta de que estamos envolvidos nestas forças primordiais, na guerra e na fome. Quando a fome destrói os nossos sentimentos morais, transformando-nos em feras empenhadas numa luta sem quartel pela sobrevivência.

[...].

A teoria do gene egoísta, elaborada pelos sociobiólogos, diz que os indivíduos não agem para maximizar a própria utilidade pessoal, mas para difundir os seus próprios genes. São os genes que utilizam os indivíduos para sobreviverem e se reproduzirem. Mas os genes são moléculas e não têm uma moralidade do tipo humano. Os homens julgam seguir os seus próprios princípios morais, quando na realidade obedecem apenas às exigências dos próprios genes.

A solidariedade social, segundo esta teoria, pode ser considerada um meio para aumentar a difusão dos genes. Se um homem se sacrifica para

defender os seus consanguíneos, o pai, a mãe, o irmão, a irmã, os filhos, renuncia a procriar mas, em compensação, favorece uma bem maior proliferação dos genes semelhantes aos seus. Do ponto de vista do gene, o balanço é positivo.

A lealdade para com o grupo e o amor da pátria são, porém, todos explicáveis como consequência da selecção genética. Na competição pela existência, a ajuda recíproca favorece a sobrevivência das origens mais sociáveis. Contudo, nos momentos de grande escassez e de conflito violento, uma excessiva solidariedade e um excessivo altruísmo tornam-se perigosos. Nos campos de concentração não sobreviveram os mais generosos e os mais altruístas mas, frequentemente, os mais violentos ou aqueles que colaboravam com o inimigo.

Nós somos filhos de quem se demonstrou capaz de sobreviver. Quem se comportou de outra forma não pode falar. Os seus descendentes não chegaram a nascer. E ressurge assim a pergunta que, de tantas formas perturbou o Ocidente cristão. Os pobres de espírito, os mansos, os bons, os puros de coração, aqueles que não defendem com unhas e dentes o seu território e a sua prole, combatendo contra o inimigo, que não o aniquilam quando é perigoso, que não disseminam os próprios genes a todo o custo, esses estão em desvantagem na luta pela vida e não deixarão descendentes.

Apenas sobrevivem os filhos de Caim. Disse-o a sabedoria bíblica, Abel está morto. Apenas ficou Caim e nós somos a sua primogenitura. Também na evolução, todos aqueles que eram como Abel morreram. Com Abel a vida não se teria desenvolvido. Como se poderá continuar a repetir que Abel era bom e que Caim era mau? Uma moral que parte dos interesses e das necessidades, que quer favorecer a vida, encontra-se em sérias dificuldades para considerar boa a renúncia, a mansidão, o puro amor incondicionado.”

FRANCESCO ALBERONI, *Valores*, s. 1., Círculo de Leitores, 2001, trad. do italiano por Maria Carlota Álvares da Guerra, pp. 5-8.

TEXTO B

“ – Lembras-te – prosseguiu – de escreveres no teu diário que ‘Liberdade é a liberdade de dizer que dois e dois são quatro’?

– Lembro-me – confirmou Winston.

O’Brien ergueu a mão esquerda, com a palma voltada para si, o polegar escondido e os outros quatro dedos esticados.

– Quantos dedos tenho aqui, Winston?

– Quatro.

A palavra terminou num grito de dor. O ponteiro do mostrador fora até aos cinquenta e cinco. O corpo de Winston cobria-se de suores. O ar dilacerava-lhe os pulmões ao entrar, e tornava a sair em profundos gemidos que nem cerrando os dentes conseguia evitar. O'Brien olhava-o, ainda com os quatro dedos esticados. Puxou a alavanca em sentido contrário. Desta vez a dor só abrandou ligeiramente.

– Quantos dedos, Winston?

– Quatro.

O ponteiro foi aos sessenta.

– Quantos dedos, Winston?

– Quatro! Quatro! Como é que eu posso dizer outra coisa? Quatro!

O ponteiro devia ter subido outra vez, Winston nem olhou. O rosto rude e severo e os quatro dedos preenchiam todo o seu campo de visão. Os dedos erguiam-se diante dos seus olhos como pilares, enormes, desfocados, e parecendo vibrar, mas não havia dúvida de que eram quatro.

– Quantos dedos, Winston?

– Quatro! Pára, pára! Como podes ser capaz de continuar com isto? Quatro! Quatro!

– Quantos dedos, Winston?

– Cinco! Cinco! Cinco!

– Não, Winston, não vale a pena. Estás a mentir. Ainda achas que são quatro. Quantos dedos, por favor?

– Quatro! Cinco! Quatro! Os que tu quiseres. Mas pára, pára, pára com a dor!

Deu por si sentado na cama, com o braço de O'Brien à volta dos ombros. Talvez tivesse perdido os sentidos por alguns segundos. As correias que lhe prendiam o corpo tinham sido desapertadas. Sentia muito frio, tremia incontrolavelmente, os dentes batiam, corriam-lhe lágrimas pela cara abaixo. Por momentos agarrou-se a O'Brien como uma criança, estranhamente reconfortado com aquele braço forte a apertar-lhe os ombros. Tinha a impressão de O'Brien ser o seu protector, de que a dor era uma coisa vinda de fora, com outra origem, e O'Brien preservá-lo-ia dela.

– Aprendes devagar, Winston – disse brandamente O'Brien.

– Que posso eu fazer? – soluçou Winston. – Como é que posso não ver o que tenho diante dos olhos? Dois e dois são quatro.

– Às vezes, Winston. Outras vezes são cinco. Outras três. Outras ainda são as três coisas ao mesmo tempo. Tens que te esforçar mais. O caminho para a sanidade mental não é fácil.

Deitou Winston na cama. As correias à volta do corpo tornaram a ser apertadas, mas a dor desvanecera-se e o tremor cessara, deixando-o simplesmente fraco e gelado. O'Brien chamou com um aceno de cabeça o homem de bata branca, ali imóvel, desde o início. O homem inclinou-se e examinou atentamente os olhos de Winston, tomou-lhe o pulso, encostou-lhe o ouvido ao peito, deu umas pancadinhas aqui e ali; depois, voltando-se para O'Brien, acenou afirmativamente.

– Outra vez – disse O'Brien.

A dor percorreu o corpo de Winston. O ponteiro devia estar nos setenta, setenta e cinco. Desta vez fechara os olhos. Sabia que os dedos ainda lá estavam, quatro dedos. Já só importava continuar vivo, a todo o custo, até passar o espasmo. Nem sabia se estava ou não a gritar. A dor tornou a abrandar. Abriu os olhos. O'Brien fizera recuar a alavanca.

– Quantos dedos, Winston?

– Quatro. Acho que são quatro. Se eu conseguisse, via cinco. Estou a tentar ver cinco.

– Que é que queres: convencer-me de que vêes cinco, ou vê-los realmente?

– Quero vê-los mesmo.

Talvez o ponteiro estivesse nos oitenta, nos noventa. Winston só intermitentemente se lembrava por que motivo lhe era infligida aquela dor. Por detrás das pálpebras cerradas, uma floresta de dedos parecia vogar numa espécie de dança, aproximando-se e fastando-se, desaparecendo atrás uns dos outros e voltando a aparecer. E ele procurava contá-los, sem se lembrar porquê. Só sabia ser impossível contá-los, e que isto se devia, de alguma maneira, à misteriosa identidade entre cinco e quatro. A dor voltou a atenuar-se. Quando abriu os olhos, continuava a ver a mesma coisa. Inúmeros dedos, como árvores dançantes, vogavam em todas as direcções, cruzando-se e tornando a cruzar-se. Fechou de novo os olhos.

– Quantos dedos, te estou a mostrar, Winston?

– Não sei. Não sei. Se me tomas a fazer o que agora fizeste, eu morro. Quatro, cinco, seis... sinceramente, não sei.

– Estás melhor – disse O'Brien.

Uma agulha espetou-se no braço de Winston. Quase instan-taneamente, um calor reconfortante, delicioso, invadiu-lhe o corpo todo. Quase

esquecera a dor. Abriu os olhos, fitando O'Brien com gratidão. Ao ver aquela face rude, sulcada de rugas, tão feia e tão inteligente, deu-se uma reviravolta no seu coração. Se pudesse mexer-se teria estendido a mão para a pousar no braço de O'Brien. Nunca a afeição que lhe tinha fora tão profunda como naquele momento, e não apenas por ter interrompido o seu sofrimento. Voltava à sua antiga sensação de que, no fundo, tanto fazia saber se O'Brien era amigo ou inimigo. Com O'Brien podia-se falar. Talvez uma pessoa preferisse ser compreendida e amada. O'Brien torturava-o até ao limiar da loucura, e, o mais certo, dentro em breve condená-lo-ia à morte. Mas isso não tinha importância. Num certo sentido, mais profundo do que a amizade, eles eram íntimos: embora as palavras talvez nunca viessem a ser efectivamente pronunciadas, existia algures um lugar onde poderiam encontrar-se e conversar. O'Brien olhava-o com uma expressão em que se adivinhava ter-lhe ocorrido exactamente o mesmo pensamento. Quando voltou a falar, fê-lo com a ligeireza de uma conversa amena.

- Sabes onde estás, Winston? – perguntou.
- Não sei, mas calculo. No Ministério do Amor.
- Sabes há quanto tempo aqui estás?
- Não, não sei. Dias, semanas, meses... acho que já lá vão meses.
- E porque será que, em tua opinião, nós trazemos as pessoas as pessoas para aqui?
- Para as obrigar a confessar.
- Não, não é por isso. Tenta lá outra vez.
- Para as castigar.
- Não! – exclamou O'Brien. A voz alterara-se-lhe muitíssimo, de súbito o seu rosto ficara simultaneamente severo e animado. – Não! Não apenas para te extorquir uma confissão, nem para te castigar. Queres que eu te diga por que motivo te trazemos para aqui? Para te curar! Para fazer de ti uma pessoa sã de espírito! Conseguirás entender, Winston, que nenhuma das pessoas que trazemos para aqui sai das nossas mãos sem estar curada? Nós não estamos interessados nesses estúpidos crimes que cometeste. O Partido não se interessa pelos actos declarados: o que nos interessa é o pensamento. Não nos limitamos a destruir os inimigos; nós modificamo-los. Entendes o que eu quero dizer com isto?"

GEORGE ORWELL, *Mil Novecentos e Oitenta e Quatro*, 4.^a ed., Lisboa, Edições Antígona, 2002, trad. do inglês por Ana Luísa Faria – revisão de Paulo da Costa Domingos, pp. 251-254.

1.5.2 *Actividades propostas*

Após ler o texto A, elabore um pequeno ensaio que procure clarificar a seguinte problemática:

- Estou em condições de julgar moralmente períodos históricos que não me são contemporâneos?

Após a leitura do texto B, elabore um pequeno ensaio no qual procure responder à seguinte questão:

- A Ética pode impedir, no mundo actual, a propagação dos totalitarismos, manifestos e velados?

2. Problemas Fundamentais da Ética

Página intencionalmente em branco

Objectivos gerais

O objectivo geral deste capítulo consiste em apresentar os problemas fundamentais da Ética, tal como eles ocorrem no mundo contemporâneo.

No final do capítulo, deve estar apto a entender, de modo crítico, os tópicos que integram o Quadro II.

Quadro II – Problemas fundamentais da Ética

- A consciência é, sempre, uma consciência de valor.
- O ser humano recusa a indiferença ante o mundo em que está inserido e ante aquilo que o rodeia.
- A liberdade afirma-se no exercício de auto-determinação de cada pessoa.
- A finalidade superior da reflexão moral visa a obtenção da *felicidade, na dignidade*.
- Cada um de nós está obrigado a responder à seguinte questão: *o que devo fazer?*
- O progresso moral não pode ser reduzido ao progresso histórico.
- Se o progresso histórico cria condições para a existência do progresso moral, ele não gera, por si só, o progresso moral.
- Se a Ideologia é fundamental para expressar os anseios dos diferentes grupos sociais, ela é pernicioso ao tentar emascarar a realidade sócio-político-económico-mental.

Página intencionalmente em branco

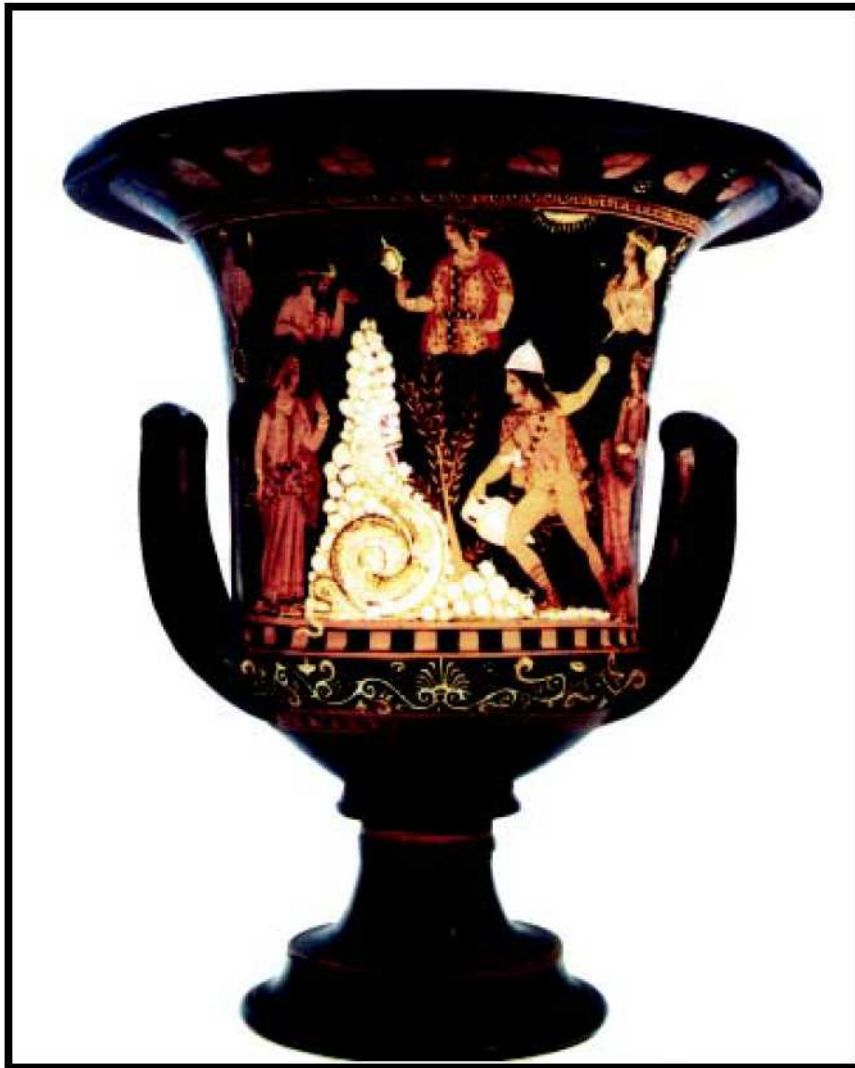


Figura 10 – Vaso atribuído a Python – “Cadmos e o Dragão”, Museu do Louvre. © Musée du Louvre, Paris.

Página intencionalmente em branco

2.1 A consciência moral e o mundo

A imagem da vida humana que se nos impõe à consciência reflexiva pode ser captada em várias estruturas que, em síntese, podem ser reduzidas a duas fundamentais:

- a **estrutura empírica**, que abrange os elementos a descobrir na experiência simples, e que dão a conhecer a corporeidade do ser humano. Trata-se de elementos como o sexo, a idade, o corpo, propriamente dito, tanto no seu aspecto físico, quanto na manifestação da sua diacronia;
- o **âmbito em que se constroem os projectos existenciais**, que é um sinal da não-indiferença do ser humano perante o mundo, e é reflexo de um confronto permanente com a situação em que está inserido, dando-nos conta da estrutura moral que suporta as suas decisões morais.

Cada ser humano constitui uma unidade que tenta conhecer, a partir da sua situação, a sua própria existência, verificando que todas as suas atitudes serão avaliadas a partir de si mesmo, pois nele inter-relacionam-se natureza e carácter, inteligência e moralidade. Devemos reter que tanto o conhecimento, quanto a valoração estão, sempre, a par na contextura do *cogito*, que se manifesta sempre como um *quero* que se assume, de acordo com Louis Lavelle, como uma consciência que é sempre consciência de valor¹.

Só através de uma fenomenologia existencial é possível esclarecer as questões que se relacionam com a explicação do fundamento da acção moral². Assim,

- é preciso distinguir na consciência humana a dimensão em que esta se revela como representação da realidade daquela perspectiva em que se assume como possibilidade de apreciação dessa mesma realidade – na captação do mundo, há realidades que são, como afirma Risieri Frondizi, “qualidades estruturais” dos objectos³.
- a assunção da atitude axiológica sugere que a consciência humana vivencia o sentimento da existência dos valores, cuja natureza constitui um tema controverso na história da Axiologia: ao aceitamos que a criação de valores resulta de uma actividade efectiva da consciência, o argumento do interesse ou do desejo perfila-se como elemento primordial do acto valorador. Não é legítimo iludir um certo carácter ontológico com que os valores se apresentam – assim, não poderá confundir-se a valoração com os valores, posto que parece ser possível admitir uma certa transcendência dos valores, visto que estes terão de existir para serem captados.

¹ Cf. LOUIS LAVELLE, *Traité des Valeurs*, 2.^a ed., Paris, Presses Universitaires de France, 1991, Tomo I (*Théorie Générale de la Valeur*), p. 518.

² Cf. LUÍS DE ARAÚJO, *A Ética como Pensar Fundamental. Elementos para uma Problemática da Moralidade*, op. cit., p. 32.

³ Cf. RISIERI FRONDI, *¿Qué son los Valores? Introducción a la Axiología*, 3.^a ed., 11.^a reimp., México, Fondo de Cultura Económica, 1992, pp. 15-19.

- estamos em condições de abordar uma consequência importante para a análise da consciência como núcleo revelador da natureza da liberdade humana: é neste poder da consciência, função de cada *eu*, que reside o carácter da sua natureza, ou seja, a razão determinante que revela o sujeito como pessoa, manifestando-se, deste modo, a índole ética da condição humana.

De onde surge a consciência moral?: resulta da estrutura genética de cada pessoa? Ou pressupõe a existência de um Ser Supremo que rege o Universo?

Se se responder afirmativamente a esta última questão, dada a índole metafísica de que a mesma se reveste, estamos ante um impasse para a construção de uma Ética, dado que não encontramos uma explicação racional e apodítica, i. e., um fundamento firme e inabalável para o acto humano de criação de valores.

Desde uma outra perspectiva, importa reconhecer o papel da herança genética para a formação da identidade pessoal, dado que, tanto quanto nos é dado saber, “em toda a população viva, inclusive unicelular, não há dois indivíduos exactamente semelhantes, mesmo quando dispõem dum genótipo idêntico. Cada indivíduo detém, portanto, como traço constitutivo de individualidade, pelo menos uma minúscula mas irrefragável diferença que o torna original no meio dos seus congéneres”⁴. No entanto, é mister termos presente que é numa teia complexa de relações com um eco-sistema, onde Natureza e Cultura se cruzam, que o desenvolvimento humano, bio-cerebral, origina determinadas emergências sócio-culturais, que estão na base de teorias dos valores ordenadoras da vida moral.

⁴ EDGAR MORIN, *O Método*, Mem Martins, Publicações Europa-América, s. d., Vol. II (*A Vida da Vida*), trad. do francês por Maria Gabriela de Bragança, p. 141.

O *cogito* axiológico é, sempre, mais ou menos influenciado tanto por motivações biológicas, quanto por condicionalismos históricos e sociais. Deste modo, a consciência moral não se apresenta unicamente como uma estrutura afectiva, mas como uma síntese de aspectos íntimos e de aspectos exteriores, ou seja, a partir do cruzamento dos dados da consciência com aquilo que, do mundo, nos afecta.

Ao recusar a indiferença perante o mundo em que está inserido, o ser humano recusa uma atitude meramente contemplativa, e ao assumir-se como participante, movido pelo imperativo da realização pessoal, é solicitado a orientar as suas acções mediante o dinamismo que se traduz num acto emergente da liberdade, e causa eficiente da “decisão”.

Estamos, agora, no âmago da questão que passará a ocupar-nos: a liberdade. Temos de reflectir *em que consiste a liberdade* e no *que é um ser livre*.

Se admitirmos que a liberdade humana se caracteriza pela ausência de constrangimentos interiores e exteriores da pessoa, isto equivale a não

aceitarmos os dados da experiência e a ignorarmos, deliberadamente, as condições bio-culturais em que se origina a capacidade de opção, architectando, assim, uma teoria ilusória, que abre as portas ao indeterminismo.

Tendo presente a organização bio-psico-social, que está presente em cada pessoa, é possível explicar a liberdade humana como sendo resultante de um processo cujas raízes biológicas determinam a formação de operações cognitivas que, por seu turno, desenvolvem as condições para o aparecimento de alternativas que a consciência – reflexiva e voluntária – expressará sob a forma de comportamentos.

A afirmação da liberdade humana apenas terá sentido se se admitir uma concepção de personalidade em que se reconheça a intervenção estruturante das matrizes biológica, antropológica e cultural⁵ Assim, pode conceber-se o ser humano como capaz de se auto-determinar, consciente de que não é um fragmento do cosmos, nem um ser absolutamente indeterminado. Deste modo, no exercício da auto-determinação, a vontade humana manifesta-se como uma predisposição para a escolha de fins, que se descobrem em ligação com os valores previamente elaborados pela consciência que, a si mesma, se compromete.

⁵ Cf. LUÍS DE ARAÚJO, *A Ética como Pensar Fundamental. Elementos para uma Problemática da Moralidade*, op. cit., p. 99.

Reconhecendo-se forçosamente determinado a aderir a valores, o ser humano necessita de estabelecer o critério que servirá de sustentáculo à hierarquia em que irão revelar-se as suas preferências, fundamentar as escolhas que fizer e as acções que levar a cabo. Os critérios de preferência pressupõem um processo mais ou menos oculto na base originária dos valores. Assim, os critérios de preferência originam-se numa relação funcional entre pessoa e circunstância, relação esta sempre apta a ser aperfeiçoada.

Tendo por adquirido que é da reflexão livre sobre a vida que surgem os valores, todos invocamos necessariamente a liberdade como fundamento último da(s) nossa(s) pauta(s) axiológica(s). É neste contexto que surge a chamada “eleição existencial”, que está apoiada na motivação e se apresenta como o produto mais importante da actividade decisória – o processo dinâmico consciência <-> mundo revela-nos a estrutura moral do *cogito*, pois a consciência é, a um tempo, *consciência daquilo que sou* e *consciência daquilo que devo ser*: a finalidade superior da reflexão moral consiste em promover as condições peculiares para que o ser humano consiga alcançar *a felicidade na dignidade*.

2.1.1 Bibliografia

ARANGUREN, José Luis

1985 *Ética*, 3.^a reimp., Madrid, Alianza Editorial.

ARAÚJO, Luís de

1992 *A Ética como Pensar Fundamental. Elementos para uma Problemática da Moralidade*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

s. d. *Sentido Existencial da Filosofia*, Porto, Rés-Editora.

ARISTÓTELES

1991 (Estudo preliminar, preâmbulos e notas de Francisco de P. Samaranch), *Obras. Tratados Ético-Morales*, 2.^a reimp., Madrid, Aguilar, S. A. de Ediciones, trad. do grego por Francisco de P. Samaranch.

CABRAL, Roque

2000 *Temas de Ética*, Braga, Publicações da Faculdade de Filosofia-Universidade Católica Portuguesa.

CARDIA, Mário Sottomayor

1992 *Ética. I. Estrutura da Moralidade*, Lisboa, Editorial Presença.

FERRATER MORA, José; COHN, Priscilla

1996 *Ética Aplicada. Del Aborto a la Violencia*, 2.^a ed., 4.^a reimp., Madrid, Alianza Editorial.

FRONDIZI, Risieri

1992 *¿Qué son los Valores? Introducción a la Axiología*, 3.^a ed., 11.^a reimp., México, Fondo de Cultura Económica.

HESSEN, Johannes

1980 (Prefácio de L. Cabral de Moncada), *Filosofia dos Valores*, 5.^a ed., Coimbra, Arménio Amado, Editor, Sucessor, trad. do alemão por L. Cabral de Moncada.

LAVELLE, Louis

1991 *Traité des Valeurs*, 2.^a ed., Paris, Presses Universitaires de France, Tomo I (*Théorie Générale de la Valeur*).

-
- 1991 (Palavras prévias de René Le Senne), *Traité des Valeurs*, 2.^a ed., Paris, Presses Universitaires de France, Tomo II (*Le Système des Différentes Valeurs*).

LÉVINAS, Emmanuel

- 1982 (Diálogos com Philippe Nemo), *Éthique et Infini*, Paris, Librairie Arthème Fayard-Radio France
- 1988 *Totalidade e Infinito*, Lisboa, Edições 70, trad. do francês por José Pinto Ribeiro – revisão de Artur Morão.

MORIN, Edgar

- s. d. *O Método*, 2.^a ed., Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. I (*A Natureza da Natureza*), trad. do francês por Maria Gabriela de Bragança.
- s. d. *O Método*, Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. II (*A Vida da Vida*), trad. do francês por Maria Gabriela de Bragança.
- s. d. *O Método*, Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. III (*O Conhecimento do Conhecimento/1*), trad. do francês por Maria Gabriela de Bragança.
- s. d. *O Método*, Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. IV (*As Ideias: A sua Natureza, Vida, Habitat e Organização*), trad. do francês por Emílio Campos Lima.
- s. d. *O Método*, Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. V (*A Humanidade da Humanidade: A Identidade Humana*), trad. do francês por José Espadeiro Martins.
- s. d. *O Paradigma Perdido: A Natureza Humana*, 3.^a ed., Mem Martins, Publicações Europa-América, trad. do francês por Hermano Neves.

RAE, Scott B.

- 1995 *Moral Choices. An Introduction to Ethics*, Grand Rapids-Michigan, Zondervan Publishing House.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo

- 1970 *Ética*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, trad. do espanhol por João Dell'Anna.

SCHELER, Max

- 1955 *Le Formalisme en Éthique et l'Éthique Matériale des Valeurs*, 6.^a ed., Paris, Gallimard, trad. do alemão por Maurice de Gandillac.

VIANO, Carlo Augusto

- 1977 *Ética*, Barcelona, Editorial Labor, trad. do italiano por Marisa Martínez Agaccio.

DOCUMENTO PARA REFLEXÃO

“Ora bem, o que são os valores?”

Dissemos que os valores não existem por si mesmos, pelo menos neste mundo: necessitam de um depositário sobre o qual assentam. Aparecem-nos, portanto, como meras qualidades desses depositários: beleza *de* um quadro, elegância *de* um vestido, utilidade *de* uma ferramenta. Se observarmos o quadro, o vestido ou a ferramenta veremos, contudo, que a qualidade valorativa é diferente das outras qualidades.

Há nos objectos mencionados algumas qualidades que parecem essenciais para a própria existência do objecto; a extensão, a impenetrabilidade e o peso, por exemplo. Nenhum destes objectos poderia existir se lhe faltasse alguma destas qualidades. Por outro lado, são qualidades que os objectos valiosos partilham com os demais objectos e que eles próprios possuíam antes que se lhes incorporasse o valor. Tais qualidades fazem parte da existência do objecto, conferem-lhe ser. Mas o valor não confere nem acrescenta ser, pois a pedra existia plenamente antes de ser talhada, antes de ser transformada num bem. Aquelas qualidades fundamentais, sem as quais os objectos não poderiam existir, são as chamadas ‘qualidades primárias’. Junto a elas estão as ‘qualidades secundárias’ ou qualidades sensíveis, como a cor, o sabor, o cheiro, etc. – que podem distinguir-se das ‘primárias’ devido à sua maior ou menor subjectividade, mas que se assemelham àquelas, pois fazem parte do ser do objecto. Seja a cor uma impressão subjectiva ou esteja no objecto, é evidente que não pode haver um ferro, um quadro ou um mármore que não tenha cor. A cor pertence à realidade do objecto, ao seu ser. A elegância, a utilidade ou a beleza, em contrapartida, não fazem necessariamente parte do ser do objecto, pois podem existir coisas que não tenham tais valores.

[...].

Por serem qualidades, os valores são entes parasitários – que não podem viver sem se apoiarem em objectos reais – e de frágil existência, pelo menos enquanto adjectos dos ‘bens’. Enquanto que as qualidades primárias não podem eliminar-se dos objectos, bastam umas pancadas de martelo para terminar com a utilidade de um instrumento ou com a beleza de uma estátua. Antes de incorporar-se ao portador ou depositário, os valores são meras ‘possibilidades’, isto é, não têm existência real mas sim virtual.

Não se devem confundir os valores com os chamados objectos ideais – essências, relações, conceitos, entes matemáticos –; enquanto estes são ideais os valores não o são. A diferença vê-se melhor se se comparar a beleza, que é um valor, com a ideia de beleza, que é um objecto ideal. Captamos a beleza, primordialmente, por via emocional, enquanto que a ideia de beleza se apreende por via intelectual. Uma obra sobre estética não produz nenhuma emoção, pois está constituída por conceitos e proposições com significação e sentido intelectual. Não acontece o mesmo com um poema, onde a metáfora que o poeta usa tem uma intenção expressiva e de contágio emocional, e não descritiva ou de conhecimento. Daí também que os criadores de beleza – poetas, pintores, compositores –, sejam com frequência maus teóricos até da própria arte que cultivam.

[...].

Em nosso entender, a irrealidade do valor deve interpretar-se como uma qualidade estrutural (*Gestaltqualität*). Uma estrutura não equivale à soma das partes, embora dependa dos membros que a constituem; tais membros não são homogêneos. A estrutura não é abstracta, como os conceitos, mas concreta, individual. Uma orquestra sinfónica é um exemplo claro de estrutura.

Se se interpretar a irrealidade do valor como uma qualidade estrutural, explica-se o seu carácter, aparentemente contraditório, de depender das qualidades empíricas em que se apoia mas, ao mesmo tempo, não poder reduzir-se a tais qualidades.”

RISIERI FRONDIZI, *¿Qué son los Valores? Introducción a la Axiología*, 3.^a ed., 11.^a reimp., México, Fondo de Cultura Económica, 1992, pp. 15-19 [trad. do espanhol].

Página intencionalmente em branco



Figura 11 – “Feria de San Isidro”, Madrid, 23 de Maio de 2001.

Página intencionalmente em branco

TEXTO A

“Cão é cão, costumava dizer o meu pai. Cão é cão, dizia, em certos momentos de revolta, minha mulher. Mas quem é que o convencia? Quem é que, ao fim e ao cabo, a nós próprios nos convencia? Porque mesmo eu, ainda que também, às vezes desesperado, quase gritasse cão é cão, a verdade é que nem eu conseguia ter com o bicho, se assim se pode chamar-lhe, relações de pessoa a cão. Não direi que eram de pessoa a pessoa, não cairei nesse exagero, mas eram relações algo híbridas, digamos que entre humanos e um cão que tendia a deixar de o ser sem todavia lograr ser mais que cão. O que era sumamente complicado.

Por exemplo: quando comecei a dedicar-me à pesca ao achigã, quase todos os fins de semana saíamos para o campo, primeiro para o Lavre, depois para o açude do Vale do Cobrão. Ao princípio, ainda o cão se sentou a meu lado, à espera. Mas assim que viu o peixe, cheirou e olhou para mim sem disfarçar o seu desdém. Posso mesmo garantir que abanou a cabeça, tal como, segundo o meu pai, fazia um dos seus cães sempre que o via errar uma perdiz.

É isto normal num cão? Olhar para o dono com desdém e abanar a cabeça em sinal de reprovação?

Mas a verdade é que depois de eu deixar de caçar e o meu pai morrer, o cão ficou, por assim dizer, desempregado.

Então começou a caçar sozinho. Sobretudo na Foz do Arelho. De quando em quando aparecia com um coelho ou uma perdiz na boca, todo contente, a dar ao rabo. Eram momentos de trégua.

- Cão bonito, dizia-lhe eu, fazendo-lhe festas ou apertando-lhe o nariz para ele largar a presa. Nestas alturas ele portava-se como um cão propriamente dito, dava corridas e pulos de contentamento. O que me fez chegar à conclusão de que tudo seria diferente se ele tivesse podido ser, como era por certo a sua vocação, um cão de caça. De certo modo foi um desperdício. Hoje sei que teria sido, apesar dos tiques, um cão de caça excepcional. Mesmo que por vezes abanasse a cabeça quando eu errasse um tiro.

Estou ainda a vê-lo a correr pelos campos do Vale do Cobrão atrás de tudo e de nada, coelhos e lagartos, perdizes, borboletas, lebres. E talvez vento. Foram os seus momentos mais felizes.”

MANUEL ALEGRE, *Cão como Nós*, 3.^a ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote, 2002, pp. 39-41.

TEXTO B

“O facto de que a nossa experiência (ou capacidade de experiência) seja mais rica e variada do que a dos animais não humanos não justifica que a nossa vida seja mais valiosa que a sua. Brigid Brophy indica que pensar o contrário não é mais apropriado que imaginar uma pessoa a dizer a outra: ‘Vou degolar-te e comer-te, porque sou uma pessoa refinadíssima, capaz de gostar de Mozart, da lógica formal e do canibalismo, enquanto o teu mundo imaginário parece limitar-se ‘leitura de novelas cor-de-rosa e ao consumo de ‘spaghetti’’. Isto não seria admissível; o importante é o que a vida e a percepção são para a pessoa considerada, não para mim, como o importante é ‘o que a vida da ovelha, e as suas percepções ovelheiras, são para a própria ovelha’ (Id., p. 129). De facto, Taylor remata no mesmo cravo ao perguntar: ‘Por que razão deveria supor-se que os padrões baseados em valores humanos devem ser os únicos critérios válidos para determinar o mérito e, por conseguinte, os únicos dignos de superioridade?’ (“The Ethics of Respect for Nature”, p. 212).

Caberia alegar que os seres humanos, simplesmente pelo facto de serem humanos – ou, o que é o mesmo, em virtude do seu código genético –, são as únicas criaturas dignas de possuir direitos, porquanto são as únicas inerentemente valiosas.”

JOSÉ FERRATER MORA; PRISCILLA COHN, *Ética Aplicada. Del Aborto a la Violencia*, 4.^a reimp., Madrid, Alianza Editorial, 1996, p. 146 [trad. do espanhol].

2.1.2 *Actividade proposta*

Responda, de modo crítico, à seguinte questão:

- A obtenção do meu prazer justifica o uso de categorias histórico-sociais para invocar a existência de espectáculos que inflijam sofrimento aos animais?

2.2 Natureza da Ética. Fundamentação das normas morais

Os sistemas éticos que, ao longo da História, têm sido formulados, mais não são do que uma tentativa explícita para responder à problemática fundamental da Ética, que consiste na necessidade de cada pessoa ter de responder à seguinte questão: *o que devo fazer?* Todavia, ao enraizarem numa determinada concepção antropológica, exprimem uma diversidade que constitui um desafio ao esforço de unificação, levado a cabo pela razão.

Animado pela vontade de verdade, aquele que se ocupa da Ética tem de esforçar-se por procurar uma síntese entre o conhecimento e a vida, síntese a partir da qual se torna possível a constituição da moralidade: existe, para a acção humana, reconhecido pelas sociedades contemporâneas, um *uno necessário* que se baseie em leis fundamentais de princípio, frente ao qual a vida volitiva de cada pessoa se encontra submetida a uma legalidade normativa que configure como ideia a vida moralmente boa⁶?

Admitindo, com José Luis Aranguren, que a Ética é uma Ciência “especulativamente prática”⁷, cabe perguntar qual é a natureza específica do conhecimento moral.

O traço fundamental do conhecimento humano manifesta-se na articulação íntima entre as estruturas bio-cerebrais e sócio-culturais do ser humano, e os dados exteriores que se apresentam à consciência, em ordem à sua plena inteligibilidade – trata-se, assim, de um processo em que o pensamento e experiência, intimamente correlacionados, desenvolvem um movimento de abertura à realidade, movimento que acrescenta um sentido ou um significado cuja configuração axiológica deriva do poder de iniciativa do sujeito, unido à consciência dos valores.

No âmbito do conhecimento moral, o sujeito não emite somente juízos de realidade – através dos quais exprime juízos de realidade –, mas formula igualmente juízos de valor – o conhecimento ético expressa-se numa dupla dimensão, que engloba a realidade fáctica e, em simultâneo, abarca uma realidade axiológica.

O conhecimento ético apresenta-se como uma experiência fundamental que se norteia intencionalmente pela exigência de consolidação de um sistema de valores capaz de definir o contexto dos fins mais indeléveis da vida humana, nos quais radica o critério de moralidade para a actuação. Este conhecimento capta e valora, em simultâneo, a realidade, problematizando os seus dados e construindo as linhas de rumo de um projecto existencial.

A Ética procura responder às mais sérias questões da vida humana, assumindo-se como crítica e meditação da vocação activa do ser humano em ordem à

⁶ Para uma exploração crítica desta problemática, cf. LUÍS DE ARAÚJO, *A Ética como Pensar Fundamental. Elementos para uma Problemática da Moralidade*, op. cit., p. 120 e sgs.

⁷ Cf. JOSÉ LUIS ARANGUREN, *Ética*, op. cit., p. 54.

Adianta o autor: a Ética é uma Ciência “prática porque procura o *cognoscere* como fundamento do *dirigere*. Especulativamente, porque, ao invés da direcção espiritual e da prudência, não se propõe dirigir imediatamente, mas conhecer. É uma ciência directiva do operar humano, mas unicamente enquanto aos princípios gerais. Não se propõe dizer a cada um o que deve fazer ou omitir.”, *Ibidem* [trad. do espanhol].

instauração dos valores e das normas que lhe possibilitem tornar-se pessoa, quer dizer, criador autónomo e responsável do seu devir histórico-social.

O conhecimento moral, preocupado em analisar como os motivos, os meios e os fins formam o contexto justificativo das acções humanas, requer uma investigação atenta sobre o método como condição do seu rigor.

É em função da índole especulativa e prática do saber ético, que a atitude metódica neste âmbito de conhecimento implica a presença da seguinte grelha analítica:

- uma análise serena das circunstâncias reais em que tem lugar a conduta humana;
- esta análise deve orientar-se para o exame crítico da experiência interior que as pessoas têm a respeito daqueles valores que reconhecem como ideais a realizar;
- dado que o saber ético se preocupa com o que é mais essencial na vida humana, é absolutamente necessária uma reflexão rigorosa sobre a *praxis*;
- a reflexão ética deve preocupar-se em promover e consolidar uma perspectiva doutrinal e uma ordem de valores, actividade que deve estar subordinada à responsabilidade, mas também, à tolerância;
- como ponto de partida metodológico, é necessário considerar a necessidade de determinação das múltiplas estruturas do fenómeno humano com vista a captar a sua dimensão moral. O terreno em que tal investigação se levará a cabo é o da Antropologia, enquanto revelador das capacidades humanas e, também, das estruturas objectivas, de índole espaço-temporal, em que aquelas se encontram situadas.

⁸ Vide, a este respeito, LUÍS DE ARAÚJO, *A Ética como Pensar Fundamental. Elementos para uma Problemática da moralidade*, op. cit., p. 132 e sgs.

O itinerário acima referido comporta dois momentos nucleares⁸:

- uma compreensão exigente do humano;
- uma atitude prescritiva a respeito do que deve ser a recta e paradigmática forma de vida humana.

Se o saber científico deve contribuir para a compreensão do humano – as conclusões ultrapassam, em muito, o plano da subjectividade e anunciam-se com um estatuto rigoroso –, outro tanto não acontece com a atitude prescritiva a respeito do que deve ser a recta e paradigmática forma de vida humana, pois tudo quanto vier a ser enunciado carece de fundamentação científica, dado que não se trata de uma análise de factos, mas sim de afirmações de feição normativa, cuja natureza se situa fora do âmbito empírico.

Se a tarefa da Ética consiste em apontar o caminho para que a existência humana se projecte liberta de alienações e orientada por uma ordem justa,

importa reflectir acerca do conteúdo desta Ética: o facto de considerarmos a Ética a partir de uma matriz humanista, não significa que dela estejam ausentes questões de natureza metafísica – são exemplo do que acabamos de afirmar, as questões que se relacionam com o sentido da vida e a explicação última da realidade. Por outro lado, ao sublinhar as relações, inevitáveis, que toda a Ética assume com a problemática metafísica, tal não significa que se afirme a dependência do pensamento normativo face à Metafísica: deseja-se, sim, exprimir o facto de que a análise da existência suscita, inevitavelmente, mais cedo ou mais tarde, uma reflexão acerca das questões mais intensas e de difícil compreensão, como são aquelas que dizem respeito ao significado e sentido dessa mesma existência. Nesse momento, a razão humana ou desenvolve especulativamente uma aproximação às realidades metafísicas, ou suspende o seu discorrer, consciente do carácter precário e limitado dos seus recursos.

O que pretende afirmar-se quando se diz que é na matriz antropológica que reside a fundamentação da Ética? Trata-se de um esforço, onde se incluem não só os traços fundamentais que permitem a caracterização do ser humano, mas também a análise da evolução histórica das ideias, em articulação com o desenvolvimento dos padrões culturais.

O projecto de uma tal Ética encerra em si uma exigência de rigor, exequível mediante a captação das estruturas complexas do fenómeno humano, e também por meio de uma fenomenologia existencial que esclareça o trânsito do *eu* para uma dimensão inter-pessoal.

Podemos afirmar que, após esta tarefa, a Ética está em condições de propor um conjunto de directrizes ou de princípios vocacionados para o aperfeiçoamento pessoal e, concomitantemente, para a sociedade?

Decerto que sim, desde que a procura de critérios de moralidade não deixe de ser norteadada por uma intensa preocupação em estabelecer a unidade entre a teoria e a prática, visto que somente a partir da aliança entre a especulação e a experiência directa, a reflexão moral terá a possibilidade de intervir com eficácia no processo de transformação das estruturas psicológicas e culturais que influenciam o comportamento dos seres humanos.

2.2.1 Bibliografia

ARANGUREN, José Luis

1985 *Ética*, 3.^a reimp., Madrid, Alianza Editorial.

ARAÚJO, Luís de

- 1992 *A Ética como Pensar Fundamental. Elementos para uma Proble-
mática da Moralidade*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da
Moeda.

ARISTÓTELES

- 1991 (Estudo preliminar, preâmbulos e notas de Francisco de P.
Samaranch), *Obras. Tratados Ético-Morales*, 2.^a reimp., Madrid,
Aguilar, S. A. de Ediciones, trad. do grego por Francisco de P.
Samaranch.

CABRAL, Roque

- 2000 *Temas de Ética*, Braga, Publicações da Faculdade de Filosofia-
-Universidade Católica Portuguesa.

FERRATER MORA, José; COHN, Priscilla

- 1996 *Ética Aplicada. Del Aborto a la Violencia*, 4.^a reimp., Madrid,
Alianza Editorial.

FRONDIZI, Risieri

- 1992 *¿Qué son los Valores? Introducción a la Axiología*, 3.^a ed.,
11.^a reimp., México, Fondo de Cultura Económica.

HESSEN, Johannes

- 1980 (Prefácio de L. Cabral de Moncada), *Filosofia dos Valores*,
5.^a ed., Coimbra, Arménio Amado, Editor, Sucessor, trad. do ale-
mão por L. Cabral de Moncada.

LAVELLE, Louis

- 1991 *Traité des Valeurs*, 2.^a ed., Paris, Presses Universitaires de France,
Tomo I (*Théorie Générale de la Valeur*).
- 1991 (Palavras prévias de René Le Senne), *Traité des Valeurs*, 2.^a ed.,
Paris, Presses Universitaires de France, Tomo II (*Le Système des
Différents Valeurs*).

LÉVINAS, Emmanuel

- 1982 (Diálogos com Philippe Nemo), *Éthique et Infini*, Paris, Librairie
Arthème Fayard-Radio France.
- 1988 *Totalidade e Infinito*, Lisboa, Edições 70, trad. do francês por
José Pinto Ribeiro – revisão de Artur Morão.

MORIN, Edgar

- s. d. *O Método*, 2.^a ed., Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. I (*A Natureza da Natureza*), trad. do francês por Maria Gabriela de Bragança.
- s. d. *O Método*, Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. II (*A Vida da Vida*), trad. do francês por Maria Gabriela de Bragança.
- s. d. *O Método*, Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. III (*O Conhecimento do Conhecimento/I*), trad. do francês por Maria Gabriela de Bragança.
- s. d. *O Método*, Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. IV (*As Ideias: A sua Natureza, Vida, Habitat e Organização*), trad. do francês por Emílio Campos Lima.
- s. d. *O Método*, Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. V (*A Humanidade da Humanidade: A Identidade Humana*), trad. do francês por José Espadeiro Martins.
- s. d. *O Paradigma Perdido: A Natureza Humana*, 3.^a ed., Mem Martins, Publicações Europa-América, trad. do francês por Hermano Neves.

RAE, Scott B.

- 1995 *Moral Choices. An Introduction to Ethics*, Grand Rapids-Michigan, Zondervan Publishing House.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo

- 1970 *Ética*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, trad. do espanhol por João Dell'Anna.

SCHELER, Max

- 1955 *Le Formalisme en Éthique et l'Éthique Matériale des Valeurs*, 6.^a ed., Paris, Gallimard, trad. do alemão por Maurice de Gandillac.

VIANO, Carlo Augusto

- 1977 *Ética*, Barcelona, Editorial Labor, trad. do italiano por Marisa Martínez Agaccio.

VIDAL, Marciano

- s. d. [1991] *Dicionário de Moral. Dicionário de Ética Teológica*, Porto, Editorial Perpétuo Socorro, trad. do espanhol por A. Maia da Rocha e J. Sameiro.

DOCUMENTO PARA REFLEXÃO

“A crise moral de hoje não se reduz apenas ao fenómeno da desmoralização. Tem raízes mais profundas e exprime-se em sinais de significado mais amplo. A mudança cultural do presente repercute-se na Moral, operando uma notável variação na ‘estimativa moral’ do homem.

Apontam-se três factores que revelam a crise moral actual:

- a) *Perda do ‘lar ético’*. Já se afirmou que o homem ocidental, nascido da modernidade, se encontra sem lar significativo. A grande crise da época actual é ter de viver à intempérie, sem tecto protector e sem solo nutritivo. A crise dos valores morais envolve percepções relevantes e comprometedoras no significado atribuído à realidade. Se as grandes áreas significativas da realidade (mundo, homem, Deus) são obscurecidas, é normal que apareça a crise moral no horizonte humano.

Ortega y Gasset estabeleceu a ligação correcta entre a crise moral e a crise de cultura e de civilização. Para ele, a Europa dos anos vinte tinha ficado ‘sem trabalho e sem programa de vida’; por isso, sofria uma ‘desmoralização radical’. As afirmações de Ortega são lapidares: ‘Esta é a pura verdade. Todo o mundo – nações, indivíduos – está desmoralizado’. ‘O problema é este: a Europa acabou por não ter moral’ (*La rebelión de las masas* [Madrid, 1961] 199, 261).

Por isso, a crise moral identifica-se com a perda de sentido. ‘Des-moralização’ é o mesmo que ‘des-orientação’. Crise moral é o mesmo que crise de cosmovisão.

- b) *As ‘corrosões’ da estimativa moral*. Na estrutura da estimativa moral actual há um conjunto de condições que originam necessariamente nela uma profunda crise. Enumeram-se a seguir os factores da estimativa moral actual que geram dificuldade especial para o seu normal funcionamento:

- *A embriaguez da autonomia da razão ética*. A estimativa moral moderna nasce com a estrutura da autonomia. A justificação kantiana da ética é a raiz da Moral moderna. É uma justificação irrenunciável, assim como a autonomia é uma condição imprescindível da Moral.

No entanto, a afirmação unidimensional da autonomia ética conduziu, de facto, à negação ou, pelo menos, ao obscurecimento da Moral. O homem moderno está embriagado de autonomia. Por vezes, a própria autonomia ética se tem desvirtuado ou azedado.

Esta embriaguez de autonomia da razão ética tem muitas repercussões na estimativa moral: 1) Gera uma Moral sem limites, isto é, sem a contrapartida dos factores que a superam: a 'graça' e o 'pecado'. 2) Origina inevitavelmente uma Moral prometeica, insensível à 'gratuidade' do dom e da promessa. 3) Formenta uma Moral 'hipotética', isto é, sem referências absolutas; verifica-se a profecia trágica de Dostoievsky: se Deus não existe, então tudo é permitido.

A estimativa moral moderna ainda não encontrou a via apropriada para viver sã e criativamente a sua condição autónoma. A crise moral é a febre – delirante e esgotante – da razão autónoma.

- *A exacerbação da suspeita perante os produtos da consciência moral.* O homem moderno está habituado a deixar-se interpelar pelos três 'mestres da suspeita': Marx, Nietzsche e Freud. Estes três exegetas da modernidade utilizam a chave da suspeita para analisar os produtos da consciência do homem moderno. O resultado é tornar patente a génese e os mecanismos que fazem da consciência moderna uma 'consciência falsa'.

Aplicando essa hermenêutica aos produtos da consciência moral, chega-se à suspeita de que a ética é uma projecção doentia do indivíduo (Freud), uma falsificação ideológica da classe social (Marx), uma justificação melindrada da debilidade humana (Nietzsche). Ainda não se abandonaram tais suspeitas. Continuam a pesar sobre os produtos da estimativa moral.

A crise moral actual é uma crise de credibilidade. A exacerbação da suspeita conduz a que se duvide não somente dos produtos morais vigentes (Moral burguesa, Moral convencional, Moral de partido, Moral de Igreja), mas também da própria faculdade estimativa do homem. É o sujeito humano necessariamente um falsificador?

c) *O singular avança para o proscénio e exige o primeiro plano no filme da realidade. Algumas teorias proclamaram a morte e o conseqüente desaparecimento do sujeito. Apesar disso, parece que tal proclamação foi como que o canto do galo louco que já não é sensível antes da aurora. O sujeito ganhou tal importância no mundo da Moral que se produziu uma hipertrofia de subjectividade.*

A dimensão moral constitui-se pela síntese dialéctica entre subjectividade e objectividade. A modernidade supôs uma crise nessa tensão dialéctica: contra um exagerado ‘objectivismo’ anterior, realçou-se a importância da subjectividade. Este realce do pólo subjectivo verifica-se: 1) na avaliação da pluralidade cultural face à unidade convergente supracultural; 2) na ênfase da variação histórica face à continuidade do permanente; 3) na exaltação da situação individual face à generalização do humano; 4) na aceitação do ‘diferente’ face ao monolitismo do ‘normal’.”

MARCIANO VIDAL, *Dicionário de Moral. Dicionário de Ética Teológica*, Porto, Editorial Perpétuo Socorro, s. d. [1991], trad. do espanhol por A. Maia da Rocha e J. Sameiro, pp. 133-135 [texto adaptado].

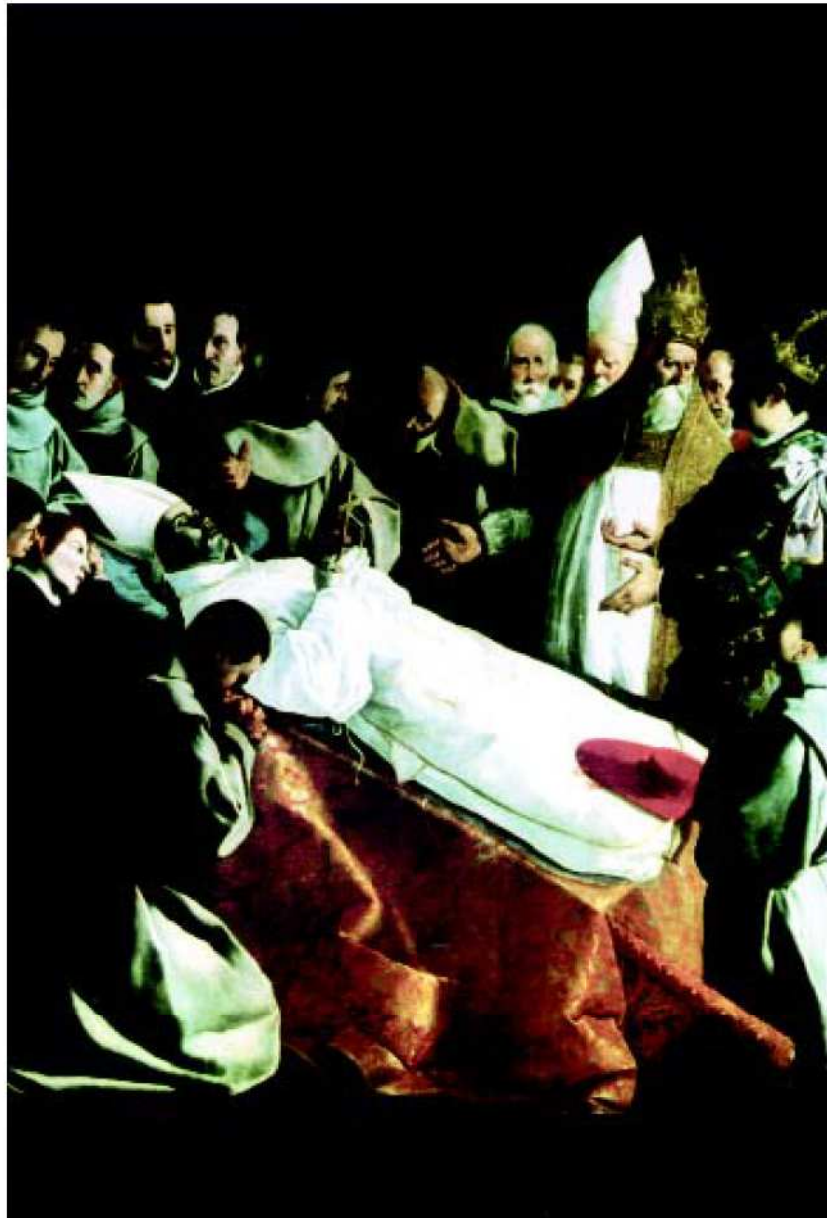


Figura 12 – Francisco de Zurbarán, “Exposição do Corpo de S. Boaventura”, cerca de 1629, Museu do Louvre.
© Musée du Louvre, Paris.

Página intencionalmente em branco

TEXTO

“O Homem não vale nada, e a sua memória está cheia de buracos que ele nunca poderá passar. É preciso, no entanto, fazer muitas coisas que nunca esquecemos. Cada um de nós esquece o seu quotidiano. Comigo, eram os móveis a que limpei o pó dia após dia, e a muita loiça que havia para lavar. E como cada qual me sentei para comer a minha refeição, mas como cada qual também era um simples saber de que não há para lembrar, como se não houvesse clima, nem o bom nem o mau tempo. Mesmo o prazer que gozei tornou-se para mim um espaço sem clima, e embora me tenha ficado o reconhecimento pela vida, foram-se apagando os nomes e os traços dos rostos que em tempos significaram prazer e mesmo amor. Desapareceram na transparência de um reconhecimento que já não tem conteúdo. Copos vazios, copos vazios. E no entanto, se não houvesse este vazio, se não houvesse este aquecimento, o inesquecível não poderia desenvolver-se. O esquecimento transporta o inesquecível nas suas mãos vazias, e nós somos transportados pelo inesquecível. Nós alimentamos o tempo, alimentamos a morte com tudo o que foi esquecido. Mas o inesquecível é um presente, é um presente que a morte nos dá, e no momento em que nós o recebemos estamos ainda neste momento aqui, onde nos encontramos, mas ao mesmo tempo estamos já além, lá onde o mundo se precipita na escuridão. O inesquecível é um pedaço do futuro, um pedaço do intemporal com que fomos presenteados antecipadamente, que nos transporta e suaviza a nossa queda nas trevas como se fosse um deslizar. O que se passou entre o Sr. de Juna e eu era um presente da morte, um presente escuro, suave e intemporal; e ajudar-me-á um dia a transportar-me, suavemente levada pela plenitude das minhas recordações. Todos dirão que foi o amor, o amor, até à morte. Mas não, não tem a ver com o amor, e ainda menos com o chorrilho sentimental. Muitas coisas se podem tornar no inesquecível, nos podem transportar acompanhando-nos, nos podem acompanhar transportando-nos sem que nunca tenham sido o amor, e sem que nunca se pudessem tornar no amor. O inesquecível é um momento de maturidade, produto de outros infinitos momentos, de infinitas semelhanças que o precederam, infinitamente numerosas, que os transportaram. É o momento em que sentimos que formando somos formados, fomos formados, que existimos. É perigoso confundir isso com o amor.”

HERMANN BROCH, *A Criada Zerlina*, 2.^a ed., Lisboa, Difel-Difusão Editorial, 2002, versão de António S. Ribeiro, com a colaboração de José Ribeiro da Fonte, a partir da tradução de Suzana Muñoz, pp. 27-29.

2.2.2 *Actividade proposta*

Tendo presente o conceito de “crise”, elabore um comentário crítico, quer ao documento para reflexão, quer ao texto acima apresentado.

2.3 Moral e História: o sentido do Progresso Moral

A História apresenta-nos uma sucessão de Morais que correspondem às diferentes sociedades que se substituíram ao longo do tempo. Mudam os princípios e as normas morais, a concepção daquilo que é bom, certo, correcto, justo.

As mudanças acabadas de referir, que se verificam no campo da Moral, devem ser colocadas numa relação de continuidade, de tal maneira que a conquista de uma época, ou de uma sociedade, prepare o caminho para um nível superior? As mudanças que estamos a considerar verificam-se numa ordem ascensional, do inferior para o superior?

Se compararmos uma sociedade com outra que lhe é anterior, podemos estabelecer uma relação entre as suas Morais respectivas, considerando que uma Moral é mais avançada, mais elevada, ou mais fecunda do que a de outra sociedade. As antigas sociedades escravagistas, por exemplo, mostram a sua superioridade moral relativamente às sociedades primitivas, quando suprimiram o canibalismo, quando passaram a respeitar a vida dos prisioneiros e a vida dos anciãos, quando estabeleceram as relações sexuais monogâmicas, ou quando descobriram o conceito de responsabilidade moral.

Há, pois, um progresso moral que não se verifica à margem das mudanças radicais de carácter social. O progresso moral não pode dissociar-se da passagem de uma sociedade para outra, ou seja, do movimento histórico pelo qual se ascende de um modelo de sociedade, que esgotou as suas possibilidades de desenvolvimento, para um outro modelo de sociedade, imediatamente posterior.

No entanto, devemos reter que o progresso moral não pode ser reduzido ao progresso histórico, ou, sequer, que o progresso histórico seja, por si só, condição para o progresso moral. Dizemos, tão somente, que o progresso moral não pode ser concebido independentemente do progresso social e histórico.

O que entendemos por progresso social e histórico?

Falamos de progresso em relação à mudança e à sucessão das formações económico-sociais, isto é, reportamo-nos às sociedades consideradas como totalidades nas quais se articulam as seguintes estruturas: mentais, sociais, económicas e políticas. Ainda que, para cada povo, esta mudança e sucessão possuam as suas peculiaridades, falamos do seu progresso social e histórico considerando a história da Humanidade no seu conjunto.

Em que sentido afirmamos que há progresso, ou que a História humana avança segundo uma linha evolutiva tendencialmente ascensional?

Progredimos nas actividades humanas fundamentais e nas formas de relação ou de organização que os seres humanos contraem nas suas actividades práticas e espirituais.

Devemos reter que a *praxis* desempenha um papel muito importante no contexto da vida humana: o ser humano é um ser prático, criador, transformador da Natureza. Contrariamente ao animal, o ser humano conhece e conquista a sua própria natureza, conservando-a e enriquecendo-a com o seu trabalho.

Todavia, o ser humano só produz em sociedade, isto é, contraindo determinadas relações sociais – ele é, não só um produto, mas um produtor de cultura, tanto no plano sincrónico, quanto no plano diacrónico da sua existência. Os diferentes tipos de organização social mostram uma relação *sui generis* existente entre os diferentes grupos sociais e, também, entre a pessoa e a sociedade.

O ser humano não produz unicamente sob o ponto de vista material: ele produz sob o ponto de vista espiritual. As Ciências, as Artes, a Educação e os demais ramos do saber são produtos, ou criações, do ser humano. Tanto no plano material, quanto no plano espiritual, a pessoa afirma-se como criadora, inovadora. Deste modo, podemos falar de progresso histórico na esfera da produção material, da organização social e da cultura. Estas não são linhas independentes do progresso, mas sim três ramos do progresso que se relacionam e que se condicionam mutuamente, pois o sujeito do progresso, verificado nestas três direcções, é sempre o *ser humano*, entendido como *ser social*.

O progresso histórico resulta da actividade produtiva, social e espiritual dos seres humanos. Nesta actividade, cada pessoa participa como ser consciente, procurando realizar os seus projectos e as suas intenções.

O progresso histórico, considerado à escala global, não é igual para todos os povos e para todos os seres humanos. Determinados povos progridem mais do que outros, e numa mesma sociedade nem todas as pessoas participam do progresso da mesma maneira, ou recebem o benefício do seu trabalho em proporções iguais. Cabe mesmo afirmar que, actualmente, e pela primeira vez na História, vários povos vivem em patamares muito diferentes da evolução histórica.

Estas são as características do progresso histórico e social, que devem ser tidas em consideração ao relacionarmos o progresso moral com ele. Das características deduzem-se as conclusões que passamos a enunciar⁹:

- o progresso histórico e social cria as condições necessárias para o progresso moral;
- o progresso histórico e social afecta, de uma maneira ou de outra – positiva ou negativamente – os seres humanos de uma determinada sociedade, sob o ponto de vista moral.

⁹ Cf. ADOLFO SÁNCHEZ VÁZQUEZ, *Ética*, op. cit., pp. 43-44.

Embora o progresso histórico crie as condições para a existência do progresso moral e seja portador de consequências para este, ele não gera, por si só, um qualquer tipo de progresso moral, porque os seres humanos não evoluem sempre na direcção moralmente boa, mas também evoluem na direcção má: enveredam pela violência, pelo crime ou mesmo pela degradação moral.

O progresso histórico e social pode ter consequências positivas, ou negativas, do ponto de vista moral. No entanto, apesar das consequências morais do progresso histórico e social, não podemos julgar moralmente o progresso histórico – só posso julgar moralmente os actos realizados livre e conscientemente e, não o podemos esquecer, o progresso histórico e social não é o resultado de uma acção planeada pelos seres humanos.

O facto de o progresso histórico não dever ser julgado à luz de categorias morais não significa que, histórica e objectivamente, não possa registar-se um progresso moral que, tal como o progresso histórico, não foi até agora o resultado de uma acção planeada, livre e consciente dos seres humanos.

Em que se baseia o conteúdo objectivo do progresso moral¹⁰?

- O progresso moral mede-se, em primeiro lugar, pela ampliação da esfera moral na vida social. Esta ampliação revela-se ao serem reguladas moralmente as relações entre as pessoas – que, antes, se regiam por normas externas, como as do Direito, ou as do costume.
- O progresso moral determina-se, em segundo lugar, pela elevação do carácter consciente e livre do comportamento das pessoas ou dos grupos sociais e, conseqüentemente, pelo crescimento da responsabilidade das pessoas ou dos grupos sociais no seu comportamento moral.

Uma sociedade é tanto mais rica, sob o ponto de vista moral, quanto mais possibilidades oferece aos seus membros para assumirem a responsabilidade, pessoal ou colectiva, pelos seus actos, isto é, quanto mais ampla for a margem proporcionada para aceitar livre e conscientemente as normas que regulam as suas relações com os demais. É neste sentido que dizemos que o progresso moral é inseparável do desenvolvimento da personalidade livre.

- O progresso moral determina-se, em terceiro lugar, pelo grau de articulação e de coordenação entre os interesses pessoais e os interesses colectivos. Joga-se aqui, de modo notório, a tensão entre o plano público e o plano privado. É o pagamento dos impostos, por exemplo, aquilo que, por um lado, permite a redistribuição da riqueza e, por outro lado, aquilo que assegura as tarefas acometidas à manutenção da Saúde e à preservação da integridade territorial.

¹⁰ Para o aprofundamento deste tema, cf. Id., ib., pp. 45-47.

-
- Em quarto lugar, devemos dizer que o progresso moral se manifesta como um processo dialéctico de negação e de conservação de elementos morais anteriores. Se se abandona a vingança de sangue, a passagem do tempo não abre as portas ao abandono de valores como a solidariedade, a amizade, a lealdade, ou a honradez.

2.3.1 Bibliografia

ARANGUREN, José Luis

1985 *Ética*, 3.^a reimp., Madrid, Alianza Editorial.

ARAÚJO, Luís de

1992 *A Ética como Pensar Fundamental. Elementos para uma Problemática da Moralidade*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

ARISTÓTELES

1991 (Estudo preliminar, preâmbulos e notas de Francisco de P. Samaranch), *Obras. Tratados Ético-Morales*, 2.^a reimp., Madrid, Aguilar, S. A. de Ediciones, trad. do grego por Francisco de P. Samaranch.

CABRAL, Francisco Sarsfield

2001 “Liberdade, Justiça e Globalização”, in *Ética na Sociedade Plural*, Coimbra, Edições Tenacitas, pp. 121-222.

CABRAL, Roque

2000 *Temas de Ética*, Braga, Publicações da Faculdade de Filosofia-Universidade Católica Portuguesa.

FERRATER MORA, José; COHN, Priscilla

1996 *Ética Aplicada. Del Aborto a la Violencia*, 2.^a ed., 4.^a reimp., Madrid, Alianza Editorial.

FRONDIZI, Risieri

1992 *¿Qué son los Valores? Introducción a la Axiología*, 3.^a ed., 11.^a reimp., México, Fondo de Cultura Económica.

LÉVINAS, Emmanuel

- 1982 (Diálogos com Philippe Nemo), *Éthique et Infini*, Paris, Librairie Arthème Fayard-Radio France.
- 1988 *Totalidade e Infinito*, Lisboa, Edições 70, trad. do francês por José Pinto Ribeiro – revisão de Artur Morão.

MORIN, Edgar

- s. d. *O Método*, 2.^a ed., Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. I (*A Natureza da Natureza*), trad. do francês por Maria Gabriela de Bragança.
- s. d. *O Método*, Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. II (*A Vida da Vida*), trad. do francês por Maria Gabriela de Bragança.
- s. d. *O Método*, Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. III (*O Conhecimento do Conhecimento/1*), trad. do francês por Maria Gabriela de Bragança.
- s. d. *O Método*, Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. IV (*As Ideias: A sua Natureza, Vida, Habitat e Organização*), trad. do francês por Emílio Campos Lima.
- s. d. *O Método*, Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. V (*A Humanidade da Humanidade: A Identidade Humana*), trad. do francês por José Espadeiro Martins.
- s. d. *O Paradigma Perdido: A Natureza Humana*, 3.^a ed., Mem Martins, Publicações Europa-América, trad. do francês por Hermano Neves.

RAE, Scott B.

- 1995 *Moral Choices. An Introduction to Ethics*, Grand Rapids-Michigan, Zondervan Publishing House.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo

- 1970 *Ética*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, trad. do espanhol por João Dell'Anna.

SCHELER, Max

- 1955 *Le Formalisme en Éthique et l'Éthique Matériale des Valeurs*, 6.^a ed., Paris, Gallimard, trad. do alemão por Maurice de Gandillac.

VIANO, Carlo Augusto

- 1977 *Ética*, Barcelona, Editorial Labor, trad. do italiano por Marisa Martínez Agaccio.

DOCUMENTO PARA REFLEXÃO



Figura 13 – Campo de concentração de Maidanek: boca de saída do gás Ziklon-B.

TEXTO

“Em todas as regiões onde existem carvão, petróleo e hulha branca podem ser forjadas armas apontadas ao coração da própria civilização Fáustica. Aqui começa a vingança do mundo explorado sobre os seus senhores. As multidões incontáveis de Mãos da raça de cor, tão capazes como as Mãos das outras raças, mas muito menos exigentes, corroeram a organização económica dos Brancos até aos seus alicerces. Os hábitos de vida do trabalhador branco, luxuosos se comparados ao do Kulí, serão a sua perda, pois o seu trabalho, mais dispendioso, chegará a ser indesejável. As enormes massas humanas concentradas nas regiões carboníferas setentrionais, cidades e regiões inteiras com seus complexos industriais, os capitais aí investidos, tudo isso vê surgir a probabilidade de uma derrota nesta competição. O centro de gravidade da produção afasta-se constantemente, tal como se desvaneceu, após a primeira Guerra Mundial, o respeito das raças de cor pelos Brancos.

[...].

Só o homem Fáustico pensa, vive e sente nas suas formas. Para ele, isso é uma necessidade espiritual, não uma mera resposta a necessidades económicas; são as vitórias que essa técnica propicia aquilo que realmente conta – ‘navigare necesse est, vivere non est necesse’. Para as massas de cor, pelo contrário, a técnica não passa de uma arma na sua luta contra a civilização fáustica, arma semelhante a um ramo que se corta da árvore depois de cumprida a sua tarefa. Essa técnica mecanicista desaparecerá com a Civilização Fáustica e, um dia, os seus despojos serão espalhados, esquecidos, as nossas vias férreas e paquetes jazerão olvidados, como as estradas romanas ou a Muralha da China; as nossas cidades gigantes e os nossos arranha-céus quedarão em ruínas, como as constuições de Memphis e da Babilónia. A história dessa técnica dirige-se célere para o seu fim inelutável. Será corroída e devorada a partir do seu interior, como todas as grandes formas de outras Culturas. Porém, ignoramos quando e como tal acontecerá.

Confrontados com tal destino, uma só concepção da vida é digna de nós, aquela que já foi designada por ‘escolha de Aquiles’: mais vale uma vida breve, plena de acção e de brilho, que uma vida longa mas vazia. O perigo é já tão grande, para cada indivíduo, para cada classe, para cada povo, que tentar ocultá-lo é deplorável. O tempo não pode deter-se; não há retrocessos prudentes, nem renúncias cautelosas. Só os sonhadores poderão acreditar em tais saídas. O optimismo é *cobardia*. Nascidos nesta época, temos de percorrer até final, mesmo que violentamente, o caminho que nos está traçado. Não existe alternativa. O nosso dever é permanecermos, sem esperança, sem salvação, no posto já perdido, tal como o soldado romano cujo esqueleto foi encontrado diante duma porta de Pompeia, morto por se terem esquecido, ao estalar a erupção vulcânica, de lhe ordenarem a retirada. Isso é nobreza, isso é ter raça. Esse honroso final é a única coisa de que o homem nunca poderá ser privado.”

OSWALD SPENGLER (Prefácio de Luís Furtado), *O Homem e a Técnica*, Lisboa, Guimarães Editores, 1980, trad. de João Botelho, pp. 126-128.

Página intencionalmente em branco



Figura 14 – Nova Iorque, Embate do voo AA 77 no World Trade Center, 11 de Setembro de 2001.



Figura 15 – Nova Iorque, Colapso do World Trade Center, 11 de Setembro de 2001.



Figura 16 – Nova Iorque, Ruínas do World Trade Center, 11 de Setembro de 2001.

Página intencionalmente em branco

2.3.2 *Actividades propostas*

Elabore uma síntese crítica acerca do tema *Moral e História* a partir da resposta às seguintes questões:

1. O mundo contemporâneo caracteriza-se pela prevalência do bem comum sobre o bem individual?
2. As conquistas tecnológicas, verificadas nos nossos dias, acham-se intimamente associadas ao progresso moral?
3. A *sociedade da informação* visa, em tempo real, a apropriação da felicidade, tanto pessoal quanto colectiva?

2.4 A Ética como crítica das Ideologias

¹¹ Cf. DAVID McLELLAN, *A Ideologia*, Lisboa, Editorial Estampa, 1987, trad. do inglês por M. F. Gonçalves de Azevedo, pp. 13-25.

¹² Cf. JACQUELINE B. DE CELIS, *Los Grupos de Presión en las Democracias Contemporáneas. Gran Bretaña, Francia y Estados Unidos de América*, Madrid, Editorial Tecnos, 1963, pp. 45-50 e sgs.

¹³ “Com significativas exceções, a palavra ideologia arrasta consigo muitas conotações pejorativas. Ideologia é o pensamento de *outrem*, raramente o nosso. Que o nosso pensamento possa ser ideológico é uma solução que rejeitamos quase instintivamente, não venham as bases das nossas mais queridas concepções a revelar-se compostas de areias mais movediças do que desejaríamos... Portanto, a história do conceito de ideologia é a história de várias tentativas para encontrar um ponto firme fora da esfera do discurso ideológico, um local fixo de onde possamos observar os mecanismos da ideologia em acção.”, DAVID McLELLAN, *A Ideologia*, op. cit., p. 13.

As temáticas relacionadas com a Ideologia, conceito que, ao contrário de outros igualmente controversos, é recente¹¹, são incontornáveis para qualquer ser humano dos nossos dias. Com efeito, é a partir da Revolução Francesa, com o grupo dos *Idéologues*, encimado por Antoine Destutt de Tracy, que a Ideologia se vai constituindo progressivamente como o canal para a afirmação, a justificação e a reciclagem dos anseios de qualquer grupo social significativo. À luz do acabado de afirmar, a Ideologia não é, nem deixa de ser, negativa, antes pelo contrário. Ela apresenta-se, nas sociedades contemporâneas economicamente avançadas, como o meio correcto para que os *lobbies*, ou grupos de pressão, façam chegar aos detentores do poder político, os seus legítimos anseios¹².

No entanto, o emascaramento ideológico, uma constante político-social do século XX, perdura na actualidade. Quem não consumiu, alguma vez na vida, propaganda política? Quem não ouviu falar nas *verdades de Estado*? Quem não se indignou com as mentiras propagadas pelos adeptos de determinada Ideologia que, em nome de um qualquer futuro esplendoroso, sacrificam o presente de miséria? Por outro lado, as pessoas com quem lidamos, no quotidiano, não estão preocupadas com o conteúdo, verdadeiro ou falso, dos fundamentos das suas atitudes vitais ao nível do conhecer e do actuar. Deste modo, a maneira como refutam, ou fundamentam, os conceitos, os juízos e as normas que constituem o processo ideológico são, quase sempre, tomados em função dos interesses próprios do *espírito do tempo*. São, pois, os interesses específicos de cada pessoa, e do grupo social significativo em que aquela se integra, que *comandam o conhecimento* e que também têm a capacidade de falsificá-lo.

Só um esforço determinado, baseado em critérios estritos de racionalidade, pode ser um obstáculo à queda na manipulação – ainda que admitamos que, no plano ideológico, a deturpação da verdade resulte, muitas vezes, não de uma opção, mas do facto de cada um de nós ocupar, sempre, uma determinada posição social e histórica que condiciona a tomada de determinado tipo de decisões quando actuamos na esfera moral¹³.

Ora, as Ideologias são expressões reflexas, mais ou menos conscientes, dos contextos sociais em que as pessoas e os grupos humanos se inserem. Contudo, no seu agir peculiar, as Ideologias tentam impor crenças que são, muitas vezes, fonte de opressão e de alienação, que contribuem para deturpar a capacidade de apreensão do real, ao proporcionarem uma interpretação do mundo e da vida que se assume, socialmente, como a visão correcta do mundo e da vida.

Todo o esquema ideológico tende a constituir-se como uma interpretação holística da realidade que faz com que, “quem possui uma ideologia também é possuído por ela. Pois, como os deuses, as ideologias não são unicamente

dependentes e instrumentais mas também possessivas e exigentes. Não estão unicamente ao serviço dos nossos interesses, mas subjugam-nos por sua vez, parasitam-nos como vírus – visto [...] que podemos ser animados por uma ideologia que trabalha para a nossa perda – e, no limite, imolam-nas a elas, uma vez que os homens podem morrer ‘por uma ideia’¹⁴.

A Ideologia é particularmente apelativa em épocas de crise, nas quais se verifica uma dissolução da confiança na razão, capaz de levar o ser humano a cair na incerteza, que procura ultrapassar, apegando-se ao plano da eficácia instrumental. No entanto, devemos considerar as Ideologias enquanto parte da realidade sociológica, portadoras de um conjunto de pontos de vista e de compromissos afectos a grupos sociais. Assim, importa reter a dimensão gnosiológica do fenómeno ideológico: na Ideologia inter-relacionam-se pensamento e acção, sistema representativo do real e ordem de valores a realizar para atingir determinados objectivos. Deste modo, temos de ter presente que na raiz das Ideologias é possível encontrar teorias morais que pretendem justificar as atitudes daqueles que exercem algum tipo de poder sobre os outros seres humanos¹⁵ o que exprime não só uma *concepção do mundo*, mas também um conjunto de regras de vida: neste contexto, devemos admitir que a Ética deve constituir-se como uma reflexão ideológica das relações entre a pessoa e a sociedade¹⁶?

Sabemos que a Ética visa esclarecer, perante cada ser humano, as ideias de Bem e de Mal, reflectindo sobre as práticas morais concretas para, em seguida, edificar os padrões éticos para o comportamento moral efectivo. Importa ter presente uma diferença, capital, que existe entre a Ética e a Ideologia: enquanto a Ética tem um carácter predominantemente teorético e especulativo, a Ideologia assume uma feição fundamentalmente prescritiva e prática, o que a aproxima da Moral. Temos, aqui, uma questão importante para a temática que estamos a abordar. Ela consiste no inter-relacionamento entre a Ideologia e a decisão moral, que desemboca, por vezes, na dissolução do plano moral no plano ideológico, dado que as ideias de Bem e de Mal se perspectivam em função dos interesses e das tendências dominantes.

Os critérios ideológicos consagram regras e fins para a conduta humana, capazes de entorpecer a razão, não só pela força que exercem, mas também pela sedução com que enunciam soluções para os conflitos existenciais, impondo, assim, a renúncia à reflexão ética: corremos o risco de ver a Ideologia transmutar-se em moralismo. Ao verificar a existência da multiplicidade de moralismos, que deriva de diferentes Ideologias, dir-se-ia que o relativismo moral é um facto e que, correlativamente, a possibilidade de constituição de uma Ética se torna impossível. Se se admitir esta possibilidade, renunciámos à construção de uma Ética, contentando-nos com uma perspectiva sociológica, que acaba por reduzir a Ética ao âmbito da Sociologia: todo o conteúdo da Moral deriva de uma instância exterior à pessoa, quer dizer, emana da própria sociedade, que define a fonte fundamentadora dos padrões éticos.

¹⁴ EDGAR MORIN, *O Método*, Mem Martins, Publicações Europa-América, s. d., Vol. II (*A Vida da Vida*), op. cit., p. 83.

¹⁵ Desde logo, o poder político.

¹⁶ Vide, a este respeito, LUÍS DE ARAÚJO, *A Ética como Pensar Fundamental. Elementos para uma Problemática da Moralidade*, op. cit., pp. 103-117.

Sem podermos deixar de reconhecer o papel constituinte da sociedade na construção da moralidade, não podemos negar a contribuição decisiva daquelas pessoas cuja reflexão, livre e liberta de quaisquer determinismos, intervém criativamente na criação moral; por outro lado, a conduta moral pressupõe a autonomia da pessoa, que assim manifesta o seu carácter livre e responsável.

A Ética, encarada desde o plano da exigência de autenticidade humana, não pode reduzir-se a um mero quadro das atitudes e comportamentos, no qual a pessoa seja despojada das características que a identificam como pessoa. A reflexão ética não exprime uma preocupação única, de feição paradigmática, em torno das regras orientadoras das diversas modalidades de convivência, dado que a Ética está sempre situada além dos moralismos: ao dar-se conta da inevitabilidade da construção do seu projecto existencial, qualquer ser humano exprime uma consciência valoradora, que ganha corpo em valorações efectivas e em vivências axiológicas que são, sempre, património pessoal. Para que a Ética não seja reduzida a um moralismo, tributário do terreno das Ideologias, a pessoa tem que elevar a reflexão acima das estruturas sociais, revê-las criticamente e, em seguida, deve atribuir-lhes um fundamento que remete sempre para a compreensão pessoal dos valores.

A partir do estabelecimento das fronteiras entre a Ética e a Ideologia é necessário saber de que modo, concreto, se estabelece uma tensão entre ambas, evidente no âmbito da Política. É neste campo que se verifica, por vezes, a existência de uma “má consciência” que, frequentemente, tem associada a si dogmatismos, e que aspira a traduzir-se em sistema impulsionador de uma moral social apta a “corromper a regra do bem e do mal”.

No âmbito da Política, e a partir de perspectivas ideológicas, assiste-se, com frequência, a uma dissolução da pessoa enquanto ser moral. Ora, este é um conflito que não é necessariamente inevitável, uma vez que pode solucionar-se a contento sempre que a ordem ética suplante o plano das Ideologias, mediante critérios rigorosos, capazes de assegurar um sistema de valores cujo conteúdo seja a expressão de uma “ordem justa”.

A irredutibilidade da Ética ao plano das Ideologias é um dos temas capitais dos nossos dias, tendo que ser abordado como um projecto humanista, instaurado a partir de uma ideia de ser humano que não seja extirpado da sua personalidade. Um projecto como o acabado de referir exige determinadas concepções antropológicas que possibilitam o desenvolvimento de uma civilização que tenha por base o respeito integral da pessoa.

A tarefa de des-ideologização da Ética terá de ser um processo permanente de refutação racional dos pressupostos em que se enraízam os contextos ideológicos, entendidos como usurpadores colectivos dos objectivos próprios da vida de cada pessoa. Devemos ter presente o imperativo kantiano: “*Age de tal*

*maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio*¹⁷.

¹⁷ IMMANUEL KANT (Nota prévia do tradutor, por Paulo Quintela), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Lisboa, Edições 70, 1992, trad. do alemão por Paulo Quintela, p. 69.

2.4.1 Bibliografia

ARANGUREN, José Luis

1985 *Ética*, 3.^a reimp., Madrid, Alianza Editorial.

ARAÚJO, Luís de

1992 *A Ética como Pensar Fundamental. Elementos para uma Problemática da Moralidade*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

s. d. *Sentido Existencial da Filosofia*, Porto, Rés-Editora.

ARISTÓTELES

1991 (Estudo preliminar, preâmbulos e notas de Francisco de P. Samaranch), *Obras. Tratados Ético-Morales*, 2.^a reimp., Madrid, Aguilar, S. A. de Ediciones, trad. do grego por Francisco de P. Samaranch.

CABRAL, Roque

2000 *Temas de Ética*, Braga, Publicações da Faculdade de Filosofia-Universidade Católica Portuguesa.

DE CELIS, Jacqueline B.

1963 *Los Grupos de Presión en las Democracias Contemporáneas. Gran Bretaña, Francia y Estados Unidos de América*, Madrid, Editorial Tecnos.

DÍAZ, Elías

1993 *Ética contra Política*, Colonia del Carmen [México], Distribuciones Fontamara.

EAGLETON, Terry

1994 *Ideology: An Introduction*, 4.^a reimp., London-New York, Verso.

ECCLESHALL, Robert, et al.

1996 *Political Ideologies. An Introduction*, reimp., London-New York, Routledge.

FERRATER MORA, José; COHN, Priscilla

- 1996 *Ética Aplicada. Del Aborto a la Violencia*, 2.^a ed., 4.^a reimp., Madrid, Alianza Editorial.

GARZÓN VALDÉS, Ernesto

- 1993 (Introdução de Manuel Atienza), *Derecho, Ética y Política*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.

KANT, Immanuel

- 1992 (Nota prévia do tradutor, por Paulo Quintela), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Lisboa, Edições 70, trad. do alemão por Paulo Quintela.

LÉVINAS, Emmanuel

- 1982 (Diálogos com Philippe Nemo), *Éthique et Infini*, Paris, Librairie Arthème Fayard-Radio France.

McLELLAN, David

- 1987 *A Ideologia*, Lisboa, Editorial Estampa, trad. do inglês por M. F. Gonçalves de Azevedo.

MORIN, Edgar

- s. d. *O Método*, 2.^a ed., Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. I (*A Natureza da Natureza*), trad. do francês por Maria Gabriela de Bragança.
- s. d. *O Método*, Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. II (*A Vida da Vida*), trad. do francês por Maria Gabriela de Bragança.
- s. d. *O Método*, Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. III (*O Conhecimento do Conhecimento/I*), trad. do francês por Maria Gabriela de Bragança.
- s. d. *O Método*, Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. IV (*As Ideias: A sua Natureza, Vida, Habitat e Organização*), trad. do francês por Emílio Campos Lima.
- s. d. *O Método*, Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. V (*A Humanidade da Humanidade: A Identidade Humana*), trad. do francês por José Espadeiro Martins.
- s. d. *O Paradigma Perdido: A Natureza Humana*, 3.^a ed., Mem Martins, Publicações Europa-América, trad. do francês por Hermano Neves.

RAE, Scott B.

- 1995 *Moral Choices. An Introduction to Ethics*, Grand Rapids-Michigan, Zondervan Publishing House.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo

- 1970 *Ética*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, trad. do espanhol por João Dell'Anna.

SAVATER, Fernando

- 2002 *Política para um Jovem*, 3.^a ed., Lisboa, Editorial Presença, trad. do espanhol por Miguel Serras Pereira.

SOUSA, Maria Carmelita Homem de

- 1979 *O Sim e o Não. Fragmentos para uma Teoria da Alienação*, Porto, Brasília Editora.

VIANO, Carlo Augusto

- 1977 *Ética*, Barcelona, Editorial Labor, trad. do italiano por Marisa Martínez Agaccio.

VIDAL, Marciano

- s. d. [1991] *Dicionário de Moral. Dicionário de Ética Teológica*, Porto, Editorial Perpétuo Socorro, trad. do espanhol por A. Maia da Rocha e J. Sameiro.

DOCUMENTO PARA REFLEXÃO

“O leito é agora, para mim, um lugar de delícias. Mas uma ideia o persegue: o testamento, dispor duma propriedade, talvez imaginária, ele, que nunca teve o sentimento da propriedade e dizia, com um orgulho encantador: *Eu que possuí a riqueza do mundo, estou aqui, nu, em cima deste penedo*. Mas a ideia do testamento inflama-se, revigora-o. Redige-o, fazendo um esforço extraordinário, entre aflições, síncope, vômitos de sangue corrompido, já com a morte na garganta e a inteligência lucidíssima, exagerada, como aquele olhar ansioso que, procurando, nas trevas, um tesouro, parece dissipá-las. Depois, tomba-lhe, sobre a lividez do travesseiro, a cabeça prodigiosa. E geme, como gemeu toda a sua vida, que foi sempre triste, *triste comme toute la grandeur...*”

Depois, é um cometa que aparece, no firmamento do ocidente, ou sobre o túmulo do sol, e um golpe de mar tentando engolir a ilha. A irascibilidade nervosa dilui-se-lhe numa espécie de torpor asfíxiante e sequioso. Bebe goles de água açucarada, murmurando: *Que bom! Que bom!* Manda abrir as janelas: *Que doce é o ar!* São minutos ou segundos em que a doença descansa de trabalhar ou parece ter pena do doente. Novas convulsões e vômitos o afligem, até que desfalece. Uma das mãos pende-lhe do leito, alva, emagrecida e fina, como se deixasse cair, naquele instante, o lírio que ela trouxe, desde a infância... Marchand e Ali inundam-lha de beijos e lágrimas.

Num acesso de febre, o derradeiro, exclama: *Désaix! a vitória é nossa!* E pronuncia palavras entrecortadas: *Marengo... France... tête d'armée...* toda a sua História em três lampejos e, logo, a noite sempiterna.

Cercam-no, além dos criados, Montholon, Bertrand, a esposa que enxuga o rosto com um lenço. Todos esperam ouvir-lhe o último suspiro. Mas não o ouviram. Apenas perceberam que o silêncio da alcova se tornou, de repente, mais profundo. Eram 6 horas da tarde do dia 5 de Maio de 1821.

A sua fisionomia rejuvenesce. É o *Bonaparte de Itália*, afirma o grande marechal. E rejuvenescido se conservou, debaixo da terra, vinte anos! O mesmo Bertrand voltou a Santa Helena, em 1840. E assim disse diante do ataúde violado: *Outrora era eu o novo e ele o velho; agora, o velho sou eu, e ele o novo...*

Cobre-o o manto de Marengo; e tem, à cabeceira, um crucifixo. É o Cônsul e não o Imperador. E é o Cônsul que repousa nos *Inválidos*.

É ele, o mesmo que sentiu fugir-lhe o mundo dos pés e ir arrebatado pelos ares. É o arcanjo de David, mas reproduzido em cera, a Sinfonia Heróica de Beethoven, funereamente emudecida...

Depois é o enterro, o vale do Geranium, a fonte que foi a alegria da sua sede, como Betzy a dos seus olhos, e a sombra de dois salgueiros sobre uma tampa de pedra, sem data ou nome[,] – o Túmulo.

Depois, o quebrar da mesma tampa, a ressurreição das Cinzas, o Regresso, o fantástico cortejo, no Atlântico, de velas brancas com fumos pretos, ao vento.

Depois, o féretro num barco de luto, subindo o Sena. Uma águia acompanha-o, nas alturas: a alma da França, *l'Aigle de Napoléon*, e a sua auréola legendária, doirando o céu de Paris e a frente de V[ic]tor Hugo.

Depois a pancada do Cadáver no fundo dum abismo em mármore negro.

Desaparecido o Herói, que resta dele, à luz do Sol? A Mãe, a plebe.”

TEIXEIRA DE PASCOAES (Introdução de Fernando Guimarães),
Napoleão, 2.^a ed., Lisboa, Assírio & Alvim, 1989, p. 322.

Página intencionalmente em branco



Figura 17 – Múmia de Pachéri, século III, ou II, a. C., Museu do Louvre. © Musée du Louvre, Paris.

Página intencionalmente em branco

TEXTO A

- “– Vê bem, senhor Niceta, lembrei-me então que dos Magos havia falado Otão em relação com o reino do Prestes João. É claro que se aquele pobre padre os tivesse mostrado assim, como se aparecessem do nada, ninguém acreditaria nele. Mas uma relíquia, para ser verdadeira, devia realmente remontar ao santo ou ao acontecimento de que fazia parte?
- Não exactamente. Muitas relíquias que se conservam aqui em Constantinopla são de origem mais que duvidosa, mas o crente que as beija sente emanarem-se delas aromas sobrenaturais. É a fé que as faz verdadeiras, e não elas que fazem verdadeira a fé.
 - Exactamente. Eu também pensei que uma relíquia é válida se encontrar o seu lugar certo numa história verdadeira. Fora da história do Prestes João aqueles Magos podiam ser o engano de um mercador de tapetes, dentro da história veraz do Prestes transformavam-se em testemunho seguro. Uma porta não é uma porta se não tiver um palácio em volta, senão seria só um buraco, que digo eu, nem isso, porque um vazio sem um cheio que o circunde nem sequer é um vazio. Compreendi então que tinha a história dentro da qual os Magos podiam significar alguma coisa. Pensei que, se devia dizer qualquer coisa sobre João para abrir ao imperador os caminhos do Oriente, ter a confirmação dos Magos, que certamente era do Oriente que provinham, só viria reforçar a minha prova. Estes pobres três reis dormiam no seu sarcófago e deixavam que paveses e lodianos fizessem em bocados a cidade que os hospedava sem saber. Não lhe deviam nada, estavam de passagem, como numa estalagem, à espera da partida para outro sítio, no fundo eram por natureza uns vagabundos, não se haviam deslocado sabe-se lá donde para seguirem uma estrela? Pois agora calhava-me a mim dar àqueles três corpos a nova Belém.

Baudolino sabia que uma boa relíquia podia alterar o destino de uma cidade, fazê-la tornar-se meta de peregrinação ininterrupta, transformar uma igreja num santuário. A quem podiam interessar os Magos? Veio-lhe à cabeça Reinaldo: fora-lhe dado o arcebispado de Colónia, mas tinha ainda muito caminho a fazer para ser oficialmente consagrado. Entrar na sua catedral trazendo consigo os Magos seria um grande golpe. Reinaldo andava à procura de símbolos do poder imperial? Pois tinha agora à mão de semear não um mas três reis que tinham sido ao mesmo tempo sacerdotes.

Perguntou ao padre se podia ver os corpos. Ele pediu-lhe que o ajudasse, pois tinha de fazer rodar a tampa do sarcófago até pôr a descoberto o relicário em que estavam custodiados os corpos.

Foi um grande esforço, mas valeu a pena. Ó maravilha: os corpos dos três Reis pareciam ainda vivos, embora a pele se tivesse ressequido e

apergaminhado. Mas não escurecera, como acontece aos corpos mumificados. Dois dos Magos ainda tinham um rosto quase lácteo, um com uma grande barba branca que caía até ao peito, ainda íntegra, embora endurecida, que parecia algodão, doce, e o outro imberbe. O terceiro era cor de ébano, não devido ao tempo, mas porque escuro também devia ser em vida: parecia uma estátua de madeira, e tinha mesmo como que um lanho na bochecha esquerda. Tinha uma barba curta e dois lábios carnudos que se entreabriam mostrando dois únicos dentes, ferinos e cândidos. Todos os três tinham os olhos arregalados, grandes e atónitos, com uma pupila reluzente como vidro. Estavam envolvidos em três mantos, um branco, outro verde e o terceiro púrpura, e por baixo dos mantos apareciam três bragas, à guisa dos bárbaros, mas de puro damasco pespontando com fileiras de pérolas.

Baudolino tornou rapidamente aos acampamentos imperiais, e correu a falar com Reinaldo. O chanceler compreendeu logo quanto valia a descoberta de Baudolino, e disse: – Tem de se fazer tudo às escondidas, e depressa. Não se poderá trazer o caixão todo, é demasiado visível. Se outro qualquer aqui em volta se der conta do que achaste, não hesitará em subtrair-no-lo, para o levar para a sua própria cidade. Mandarei preparar três urnas, de madeira nua, e durante a noite trazemo-las para fora das muralhas, dizendo que são os corpos de três valentes amigos caídos no assédio. Agireis só tu, o Poeta e um familiar meu. Depois deixá-los-emos onde os pusermos, sem pressas. Antes que possa levá-los para Colónia é preciso que sobre a origem da relíquia, e sobre os próprios Magos, se produzam testemunhos verazes.”

UMBERTO ECO, *Baudolino*, 3.^a ed., Algés, Difel-Difusão Editorial, 2002, trad. do italiano por José Colaço Barreiros, pp. 106-107.

TEXTO B

“Estamos a assistir ao fim de uma civilização, e podemos dizer que esta se encerra com a queda em bloco dos sistemas totalitários nos países do Leste da Europa. Ainda permanecem alguns redutos dessa mesma linha política e ideológica se bem que se anunciem por outro lado novas prisões para o homem, com outra roupagem e rostos bem diversos.

Assim como nos últimos anos entraram na moda certos produtos *light* – o tabaco, algumas bebidas e certos alimentos –, também se foi gerando um tipo de homem que poderia ser qualificado como o *homem light*.

Qual é o seu perfil psicológico? Como poderia ser definido? Trata-se de um homem relativamente bem informado, porém com escassa educação humana, entregue ao pragmatismo, por um lado, e a bastantes lugares comuns, por outro. Tudo lhe interessa, mas só a nível superficial; não é capaz de fazer a síntese daquilo que recolhe e por

consequente, foi-se convertendo num sujeito trivial, vão, fútil, que aceita tudo mas que carece de critérios sólidos na sua conduta. Nele tudo se torna etéreo, leve, volátil, banal, permissivo. Presenciou tantas mudanças, tão rápidas e num tempo tão curto, que começa a não saber a que ater-se ou, o que é o mesmo, faz suas afirmações como ‘tudo vale’, ‘tanto faz’ ou ‘as coisas mudaram’. E assim encontramos com um bom profissional na sua especialidade, que conhece bem a tarefa que tem entre mãos, mas que fora desse contexto está à deriva, sem ideias claras, apegado – como está – a um mundo cheio de informação, que o distrai, mas que pouco a pouco o converte num homem superficial, indiferente, permissivo, gerando nele um *grande vazio moral*.

As conquistas técnicas e científicas – impensáveis até há bem poucos anos – trouxeram-nos progressos evidentes: a *revolução informática*, os avanços da *ciência* nos seus diversos âmbitos, uma *ordem social* mais justa e perfeita, a preocupação em aplicar os *direitos humanos*, a *democratização* de tantos países e, agora, a *queda em bloco do comunismo*. Porém, diante de tudo isto há que pôr sobre a mesa aspectos da realidade que funcionam mal e que mostram a outra face da moeda:

- a) *materialismo*: faz com que um indivíduo tenha certo reconhecimento social pela única razão de ganhar muito dinheiro.
- b) *hedonismo*: viver bem à custa do que quer que seja é o novo código de comportamento, o que atira para a morte dos ideais, o vazio de sentido e a busca de uma série de sensações cada vez mais novas e excitantes.
- c) *permissividade*: destrói os melhores propósitos e ideais.
- d) *revolução sem finalidade e sem programa*: a ética permissiva substitui a moral o que produz uma desordem generalizada.
- e) *relativismo*: tudo é relativo com o que se cai na *absolutização do relativo*; brotam assim umas regras presididas pela subjectividade.
- f) *consumismo*: representa a fórmula postmoderna da liberdade.

Deste modo, as grandes transformações sofridas pela sociedade nos últimos anos são, ao princípio contempladas com surpresa, logo a seguir com uma progressiva indiferença ou, noutros casos, como necessidade de aceitar o inevitável. A nova epidemia de crises e rupturas conjugais, o drama das drogas, a marginalização de tantos jovens, o desemprego e outros factos da vida quotidiana admitem-se sem mais, como algo que está aí e contra o qual não se pode fazer nada.”

ENRIQUE ROJAS, *O Homem Light. Uma Vida sem Valores*, Coimbra, Gráfica de Coimbra, 1994, trad. do espanhol por Virgílio Miranda Neves, pp. 7-9.

2.4.2 *Actividade proposta*

Tenho necessidade de recorrer à manipulação *para ser quem sou*, tanto em termos pessoais quanto em termos colectivos?

Redija um pequeno ensaio a este respeito.

3. Ética e Educação

Página intencionalmente em branco

Objectivos gerais

Este capítulo visa apresentar as diferentes correntes que, nas escolas dos nossos dias, levam a cabo, de modo explícito, a promoção de valores.

Deseja-se, igualmente, que o leitor reflecta sobre aquele que reputamos ser o travejamento correcto da Deontologia Educacional. No fim deste capítulo deve ser capaz de lidar de modo simultaneamente pessoal e crítico com os conceitos explicitados no Quadro III.

Quadro III – O tema **Ética e Educação** pressupõe a presença, assumidamente reflexiva, de cada uma destas explicitações conceptuais:

- “A educação é uma espécie de acção promotora e instauradora de valores”.
- O Modelo de Clarificação dos Valores.
- A Educação para o Desenvolvimento Moral.
- O Modelo Integrado para a Clarificação dos Valores.
- A Educação nas Virtudes Morais.
- A Deontologia diz respeito aos deveres, aplicados no estrito exercício de uma profissão.
- Todos os agentes educativos – professores, pais, educandos, administradores da educação e políticos da educação, comunicação social e agentes culturais – devem estar submetidos ao crivo da Deontologia Educacional.

Página intencionalmente em branco



Figura 18 – Gladiador Grego, Museu do Louvre. © Musée du Louvre, Paris.

Página intencionalmente em branco

3.1 Relações entre a Moral e a Educação

Temos por adquirido que, nas sociedades tal como as conhecemos, o ser humano não se cumpre sem *Educação*¹. Assim, se a Educação visa fazer e ser mais do que *adestramento*, ela está ligada à *Instrução* – conceito que, historicamente, mereceu a preferência de muitos Pedagogos e Filósofos da Educação, reportando-se mesmo à formação dos povos².

Conceptualmente, a Educação tem origem em dois verbos latinos: *educō, as, are* e *educō, is, ere*. Educar significa, no contexto do primeiro verbo, *criar* – plantas e animais –, *alimentar, ter cuidado com, cuidar de* e, no contexto do segundo verbo, significa *conduzir para fora, tirar, extrair*. Quem cria, alimenta, tem cuidado com, cuida de, e/ou conduz para fora, tira, extrai? O educador, que age sobre o educando, num acto que pode ser centrado em si, que pode ser centrado no educando, que pode ser centrado no meio. Aquele deve actuar de acordo com os interesses de ambos e em acordo com os interesses dos diferentes grupos sociais. Sendo formal e institucionalmente composta pelos conceitos de *imprimir* e de *reprimir*, quando conseguida, a Educação é um processo de mútua formação em grupo. Assim, situados num clima de auto-formação, benéfico para os diferentes intervenientes no processo educativo, tanto o educador, como o educando, ensinam e aprendem, contribuindo de maneira determinante para uma díade dialéctica de feição única que possibilita a modificação qualitativa dos seus participantes. Referimo-nos à díade dialéctica educando <-> educador, que entende as pessoas como produtos e, a um tempo, como produtores de cultura.

O acto educativo não existe plenamente sem uma concepção do ser humano – nomeadamente dos seus fins últimos –, que tenha por base os *princípios educacionais*, entendidos como as regras fundamentais da ciência e da arte de educar. As bases norteadoras da Educação integram-se, por seu turno, numa perspectivação do universo, uma cosmovisão. É à luz da formulação das questões “quais são os fundamentos da arte e da ciência de educar?”, “o que se pretende atingir com a Educação?”, “quem é o educando?”, “quem é o educador?”, “o que fazer do educando?”, “por que fazê-lo?” e da sua resposta coerente que se determina e joga, de maneira decisiva, boa parte do fenómeno educativo. Mas o problema teleológico não pode ser dissociado do problema técnico, dado que ambos se acham umbilicalmente ligados no acto educativo, que é de teor prático³.

Retenhamos o pensamento de Manuel Antunes, que considera ser a Educação um *facto*⁴, uma *necessidade*⁵ e um *dever*⁶: “a educação é uma espécie de acção: *Uma acção* – arrisquemos defini-la – *promotora e instauradora de valores*. Entre dois ou mais seres humanos estabelecem-se relações destinadas a suscitar e a conservar actos e formas, ideias e sentimentos, conteúdos e estruturas”⁷.

¹ “O homem não pode tornar-se homem sem ser pela educação. Ele não é senão aquilo que a educação o faz ser. Cabe sublinhar que ele não pode recebê-la senão a partir de outros que a tenham recebido. Também a falta de disciplina e de instrução em alguns homens faz deles muito maus mestres para os seus alunos. Se um ser de uma natureza superior recebesse a nossa educação, veríamos então o que o homem poderia chegar a ser. Mas como a educação, por um lado, ensina qualquer coisa aos homens e, por outro lado, desenvolve neles certas qualidades, é impossível saber até onde vão as nossas disposições naturais. Se, pelo menos, se fizesse uma experiência com o apoio dos poderosos e reunindo as forças de vários, isto esclarecer-nos-ia sobre a questão de saber até onde é que pode ir. Mas é uma observação digna de nota para um espírito especulativo, como triste para um amigo da Humanidade, ver que os poderosos, a maior parte das vezes, não se preocupam a não ser consigo próprios e não contribuem para as importantes experiências da educação, para que a natureza avance um pouco mais rumo à perfeição.”, IMMANUEL KANT (Introdução e notas de Pierre-José About), *Traité de Pédagogie*, Paris, Hachette, 1991, trad. do alemão por J. Barni, p. 37 [trad. e adaptado do francês].

² São de recordar, a este respeito, as palavras dos legisladores que promoveram, em 1911, a reforma do ensino, em Portugal: “A instrução foi sempre um dos principais elementos da educação. Sem instrução a educação foi, em todos os tempos, deficiente, por falta de equilíbrio no seu significado mais alto. Seria hoje, nesta época de progresso arrebatado, totalmente impossível. Há ho-

mens duma moralidade excelsa, que mal sabem ler, e há criaturas duma grande cultura de espírito, que são moralmente uns scelerados. É certo; mas as excepções não alteram a regra, e só pela instrução segura e experimental o homem pode adquirir o esteio que há-de firmar o edifício moral da sua alma.”, *Diário do Governo*, Lisboa, n.º 73, 30.III.1911, in MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL (Nota prévia de Manuel Ferreira Patrício; Introdução de António Nóvoa), *Reformas do Ensino em Portugal. Reforma de 1911*, Lisboa, Ministério da Educação-Instituto de Inovação Educacional, 1989, Tomo II, Vol. I, p. 3.

³ Poder-se-ia “resumir em três perguntas as interrogações que um educador deve fazer a si próprio em face da criança, cuja educação está a seu cargo: *Que fazer dela? Por que fazê-lo? Como fazê-lo?* Determinação, justificação, realização. É evidente que a resposta às duas primeiras perguntas é baseada em elementos diferentes dos que permitirão resolver a terceira. Qualquer que seja o interesse apresentado pela investigação científica no domínio do humano, e tal interesse é certamente poderoso, esta investigação nunca poderá desviar a reflexão dos problemas transcendentais que se impõe necessariamente ao homem culto. Eles foram postos sempre e sê-lo-ão enquanto a humanidade for o que é. Há realidades que não se podem modificar porque são eternas: são valores humanos independentes do tempo e do espaço.”, ÉMILE PLANCHARD, *A Pedagogia Contemporânea*, 8.ª ed., Coimbra, Coimbra Editora, 1982, p. 46.

⁴ A Educação “é um dos factos mais gerais e mais constantes na história do ho-

A Educação “é, nos seus termos mais simples, uma consciência e uma liberdade que se dirigem a outra consciência e a outra liberdade”⁸. Entendendo a Educação como promoção de valores, defendemos que cada ser humano, animal de preferências e de preterições, deve ser consciencializado – de maneira coerente e harmoniosa – no contexto da Educação, em ordem à plenificação da vida total. É como pessoa, como membro de uma família, como português, como europeu, como ser humano, que cada educando deve ser tratado nas nossas Escolas.

Se a Educação é o processo de personalização de cada ser humano, cada um de nós é e torna-se pessoa numa situação concreta. Neste sentido, o dever moral não pode separar-se da possibilidade de agir moralmente. A Educação, que não pode deixar de visar a esfera da Moral, tem de considerar o primado do *ser* do educando, em detrimento do seu *ter*. Recorde-se, igualmente, que a Educação não pode ser, sob pena de transformar-se em logro hediondo, num *teatro do mundo* no qual a possibilidade de agir responsável e livremente, se ache coarctada, quer por imposição magistrocêntrica, quer por imperativos ideológicos⁹ mais ou menos difusos.

3.1.2 *Diferentes perspectivas da Educação Moral*

Ao analisar as diferentes perspectivas da Educação Moral pretendemos, nas páginas que se seguem, ter em consideração aquelas que reputamos como as correntes mais importantes no âmbito da promoção dos valores éticos, na educação escolar dos nossos dias. Assim, abordaremos o Modelo de Clarificação dos Valores, a Educação para o Desenvolvimento Moral, o Modelo Integrado para a Clarificação dos Valores e, ainda, a Educação nas Virtudes Morais.

3.1.3 *O Modelo de Clarificação dos Valores*

O Modelo de Clarificação de Valores tem como autores destacados, numa primeira fase, Louis Rath, Merrill Harmin e Sidney B. Simon e, mais tarde, Sidney B. Simon, Leland W. Howe e Howard Kirschenbaum.

Ele é, fundamentalmente, um movimento prático – mais preocupado com o *como fazer* do que com o *que fazer* –, nascido nos Estados Unidos. Desde o seu dealbar, em 1966¹⁰, esta corrente popularizou-se nos países anglo-saxónicos por meio de cursos, seminários, experiências e investigações¹¹.

Todos aqueles que educam conhecem, ou deveriam conhecer, as tensões que existem entre a necessidade e a liberdade, a heteronomia e a autonomia, a coerção e a auto-determinação, a defesa da tradição e a pugna pela inovação. Ora, o educador deve transmitir ao educando as formas de comportamento e de actuação correctas, os comportamentos vigentes, que devem ser assumidos de modo consciente e crítico. Mas se a Escola é uma instituição que conserva as estruturas estabelecidas, ela também tem a obrigação de procurar novos campos de orientação. Neste sentido, segundo os seus defensores, a Clarificação dos Valores propõe um quádruplo caminho:

- cabe aos alunos criar o seu próprio sistema de valores. Qualquer outra posição educativa é moralmente incorrecta;
- a educação moral deve evitar as metodologias moralistas, devendo adoptar as metodologias que repousam na tomada de consciência dos valores;
- o desenvolvimento moral, espontâneo e livre, deve ser estimulado;
- o código de valores dos outros (pessoas, sociedades, culturas) deve ser respeitado, num clima simultaneamente responsável e tolerante.

As ideias e os princípios acabados de referir abarcam sete operações, cujo trajecto tem de ser cumprido, para que se possa falar na obtenção de um valor. A posição de Louis Rathes e seus colaboradores é a seguinte, em termos esquemáticos:

Seleção. Momento cognoscitivo

- Deve ser seleccionado livremente.
- Entre várias alternativas.
- Analisando as consequências de cada uma.

Estimação. Momento afectivo

- Apreciar verdadeiramente o escolhido.
- Afirmá-lo publicamente.

Actuação. Momento do comportamento

- Actuar de acordo com a escolha realizada.
- Aplicá-la repetidamente como padrão de vida¹².

Nesta perspectiva, o papel do professor consiste em auxiliar os alunos a alcançar posturas axiológicas morais, por meio de um conjunto de técnicas, de entre as

mem. Sem educação, quase se pode dizer, o homem é apenas uma possibilidade. Sem educação, o homem é um dos seres mais desmunidos da escala zoológica. Sem educação, ao nível humano, o homem fica reduzido, nos seus gestos e nos seus hábitos, quase ao limite dos animais com os quais possa conviver.”, MANUEL ANTUNES, *Educação e Sociedade*, Lisboa, Sampaio, 1973, p. 33.

⁵ A Educação, sendo “a necessidade para o homem de converter-se em ser humano [...] é a sua necessidade primeira e última, a sua exigência mais constante e mais premente. A humanidade do homem não surge como um dado, é uma conquista; não se oferece como simples objecto biológico mas exige-se e projecta-se como um constructo. A humanidade do homem pode perder-se: o homem pode regressar à ‘barbárie’, à selva, à animalidade. A história está semeada desses regressos.”, Id., ib., p. 34.

⁶ A Educação é “um dever do grupo e um dever do indivíduo, duplo dever derivado do facto universal da educação e da urgência e constância da sua necessidade. O mais imperioso e forte dos deveres, mesmo que esse dever nos acarrete a todos uma operação dolorosa, um certo sacrifício, uma certa morte.”, Ibidem.

⁷ Id., ib., p. 39.

⁸ Ibidem.

⁹ Encontramos, em Luís de Araújo, uma proposta muito válida para a superação das tentações ideológicas por intermédio da Ética. Cf. LUÍS DE ARAÚJO, *A Ética como Pensar Fundamental. Elementos para uma Problemática da Moralidade*, op. cit., pp. 103-117.

¹⁰ É com a publicação da seguinte obra que este movimento viu a luz do dia: LOUIS E. RATHS, et al., *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*, 2.^a ed., Columbus-Toronto-London, Sydney, Charles E. Merrill Publishing Company, 1978.

¹¹ Partindo do ensino de Sidney B. Simon no âmbito da Clarificação dos Valores foi criado, em 1984, o *Values Realization Institute (VRI)*. Entre os seus objectivos está a oferta de apoio aos formadores na área da Clarificação dos Valores, mantendo-os actualizados em rede. Web: <http://www.valuesrealization.org/>

¹² Cf. RICARDO MARÍN IBÁÑEZ, “Formación en Valores”, in AAVV (Prólogo de Aránzazu Aguado Arrese), *Atraverse a Educar. Congreso de Pedagogía. Pedro Poveda, Educador*, Madrid, Narcea, S. A. de Ediciones, 1997, Tomo I, p. 148.

¹³ Cf. JUAN ESCÁMEZ SÁNCHEZ; RAFAELA GARCÍA LOPEZ, “Educación Moral”, in AAVV, *Filosofía de la Educación Hoy. Conceptos. Autores. Temas*, Madrid, Dykinson, 1989, p. 99 [trad. do espanhol].

¹⁴ RICARDO MARÍN IBÁÑEZ, “Formación en Valores”, in AAVV (Prólogo de Aránzazu Aguado Arrese), *Atraverse a Educar. Congreso de Pedagogía. Pedro Poveda, Educador*, op. cit., p. 149 [trad. do espanhol].

¹⁵ Cf. SIDNEY B. SIMON; et al., *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*, New York, Hart Publishing Company, Inc., 1972.

quais sobressaem os diálogos, as folhas de valores, as frases inacabadas e as perguntas esclarecedoras, sendo também de considerar o *role-playing* ou a simulação.

Mas a Clarificação dos Valores encerra grandes dificuldades, que se apresentam em diversos planos: ao nível da realização prática; esta corrente não oferece meios adequados para a solução das questões morais que coloca; ela tem um grau elevado de subjectivismo e de relativismo moral¹³. Retenha-se, igualmente, um outro elemento crítico: “há uma contradição entre os objectivos do método do qual se espera um desenvolvimento pessoal positivo e uma correcta acção social, quer dizer, o cumprimento dos valores positivos, e a pretendida neutralidade do educador, que deixa o aluno em solidão completa”¹⁴.

Sidney B. Simon, Leland W. Howe e Howard Kirschenbaum publicaram, em 1972, uma obra capital, no âmbito deste movimento. Trata-se de *Values Clarification*¹⁵.

Ao tempo que mantinham o relativismo axiológico e a neutralidade dos professores, os autores defendiam, em contrapartida, alguma Educação Moral. As bases do método eram as seguintes, de acordo com a síntese magnífica de Pedro d’Orey da Cunha:

- “Os valores são subjectivos e construídos pelos indivíduos de acordo com a sua liberdade e os seus interesses”¹⁶;
- “Qualquer transmissão exterior de valores é endoutrinação ilegítima que viola os direitos inalienáveis dos jovens à expressão da sua liberdade”¹⁷;
- “A transmissão exterior de valores é pedagogicamente um erro, pois impede o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia”¹⁸;
- “A única coisa que os professores podem fazer é ajudar os jovens a ‘clarificar’ os seus próprios valores, trazê-los mais à consciência para tirarem conclusões devidas em relação à acção ou, eventualmente, para poderem hierarquizar autonomamente esses valores”¹⁹;
- “Em todo o processo, o professor deve promover o diálogo, o confronto e a análise, mas deve mostrar-se inteiramente neutro e obrigar a que todos os membros do grupo do programa se mantenham neutros”²⁰.

Ainda segundo Pedro d’Orey da Cunha, “a popularidade deste método e deste programa foi extraordinária nos anos 70”²¹ do século passado, junto dos professores norte-americanos.

3.1.4 A Educação para o Desenvolvimento Moral

A Educação para o Desenvolvimento Moral tem como autor cimeiro Lawrence Kohlberg, autor que, em 1971, publicou o artigo que o conduziria à formulação da teoria do desenvolvimento moral. Trata-se de “Indoctrination versus Relativity in Value Education”²².

A teoria cognoscitivo-estrutural de Lawrence Kohlberg, que deriva de Jean Piaget, atendendo aos estádios evolutivos do educando, defende uma acção educativa ordenada para o desenvolvimento psicológico adequado. Assim, esta teoria – que se opõe ao Modelo de Clarificação dos Valores – defende, em concreto, que a educação moral é o processo de desenvolvimento do raciocínio moral que os sujeitos conseguem alcançar por meio de discussões sobre *dilemas morais*, colocados a partir de situações reais, que conduzem à tomada de decisões sobre o que é justo ou moral, no contexto em que vivem. Por outro lado, esta teoria afirma que os estímulos ambientais, para o processo de desenvolvimento moral, são as possibilidades de adopção de papéis que oferece à pessoa, a atmosfera moral do grupo ou a instituição a que pertence, assim como o diálogo moral. Lawrence Kohlberg defende que o diálogo moral deve ser democrático e participativo. Neste contexto, o autor de *The Philosophy of the Moral Development* exige, desde o ponto de vista escolar, uma comunidade justa, i.e., democrática, participativa e solidária quanto aos deveres, direitos e relações, que se estruturam segundo normas de equidade. Finalmente, a comunicação inter-pessoal está postulada tanto nos níveis de perspectiva social alcançados, como nos estímulos ambientais requeridos para o desenvolvimento moral²³.

As estratégias que devem congrega-se para promover, desde a Educação, o desenvolvimento moral, são as seguintes: reconhecimento do estádio em que actua o educando; exposição dos raciocínios morais do seu próprio estádio; exposição, aos educandos, de situações problemáticas que provoquem conflitos morais genuínos e, como tal, inquietação; criação de uma atmosfera de diálogo e intercâmbio na qual os pontos de vista sobre o conflito moral sejam discutidos abertamente²⁴. Assim, os *dilemas morais* devem apresentar as seguintes características:

- devem estar baseados em situações da vida real;
- devem ser tão simples, quanto possível;
- devem conter dois ou mais resultados possíveis, com implicações morais;
- devem oferecer propostas de acção²⁵.

¹⁶ PEDRO D’OREY DA CUNHA, *Ética e Educação*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 1996, p. 32.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem.

²² Cf. LAWRENCE KOHLBERG, “Indoctrination versus Relativity in Value Education”, in *Essays on Moral Development*, San Francisco, Harper & Row, 1981, Vol. I (*The Philosophy of Moral Development*).

²³ JUAN ESCÁMEZ SÁNCHEZ; RAFAELA GARCÍA LÓPEZ, “Educação Moral”, in AAVV, *Filosofia de la Educación Hoy. Conceptos. Autores. Temas*, op. cit., p. 102 [trad. do espanhol].

²⁴ Cf. Id., ib., p. 103.

²⁵ Cf. Id., ib., pp. 103-104.

Dado que o cerne de um juízo moral não radica no conteúdo de uma decisão, mas na forma de fundamentação dessa decisão, a Escola deve ser organizada e deve funcionar por meio de:

- reuniões comunitárias;
- reuniões de grupos pequenos;
- grupos de conselho;
- comissão disciplinar;
- reuniões entre professores, alunos e consultores.

Manuel Patrício apresentou, entre nós, críticas pertinentes à Educação para o Desenvolvimento Moral²⁶. Ouçamos o mestre eborense, que escreveu: “é sabido que o essencial da metodologia de Kohlberg para estimular o desenvolvimento do raciocínio moral passa pela oferta de oportunidades de discussão em torno de distintas posições e argumentações morais”²⁷, opção didáctica que “apresenta as suas dificuldades: o nível de maturidade do pensamento lógico não encontra frequentemente correspondência ao nível do pensamento moral; a capacidade para assimilar e desempenhar as diversas funções exigidas também não é congruente com o nível moral”²⁸. Entrementes, é necessário ter presente que, para promover os *dilemas morais*, “é necessário induzir um conflito cognitivo entre os educandos para lhes propiciar o desenvolvimento moral”²⁹. Ao efectuar o balanço aos *dilemas morais* de Lawrence Kohlberg, Manuel Patrício declara que “muitas das situações dilemáticas de Kohlberg põem aos alunos situações-limite extremamente difíceis e talvez mesmo inapropriadas pedagogicamente”³⁰, pois “não se trata de situações reais, em que o aluno esteja vitalmente comprometido, mas de situações simuladas. É um jogo com coisas extremamente sérias”³¹. Por outro lado, cabe ter presente que “as situações existenciais moralmente graves não podem ser simuladas. O essencial da situação escapa à simulação, só está presente na situação real”³².

3.1.5 Modelo Integrado para a Clarificação dos Valores

Foi Ricardo Marín quem, em Agosto de 1997, no *Congreso de Pedagogía. Pedro Poveda. Educador*, propôs o Modelo Integrado para a Clarificação dos Valores³³, assente em quatro momentos: cognoscitivo, afectivo, valorativo, volitivo, de acção – individual e social³⁴.

²⁶ Um contraponto às críticas à Educação para o Desenvolvimento Moral pode ser consultado em ORLANDO M. LOURENÇO, *Desenvolvimento Sócio-Moral*, Lisboa, Universidade Aberta, 2002.

²⁷ MANUEL PATRÍCIO, *Lições de Axiologia Educacional*, op. cit., p. 146.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Id.*, *ib.*, pp. 147-148.

³⁰ *Id.*, *ib.*, p. 153.

³¹ *Ibidem*.

³² *Id.*, *ib.*, pp. 153-154.

³³ Cf. RICARDO MARÍN IBÁÑEZ, “Formación en Valores”, in AAVV (Prólogo de Aránzazu Aguado Arrese), *Atraverse a Educar. Congreso de Pedagogía. Pedro Poveda, Educador*, op. cit., pp. 135-155.

³⁴ Cf. *Id.*, *ib.*, pp. 150-154.

Partindo do princípio de que tudo o que se quer, tem de ser previamente conhecido – *nihil volitum nisi precognitum* –, Ricardo Marín defende que as nossas preferências são precedidas por informações que nos chegam através dos *mass media*, dos grupos com os quais nos relacionamos, ou por aqueles que despertam as nossas simpatias. Sediado em Max Scheler, o autor sintetiza em cinco, as fases que compõem este momento:

- informação prévia. Aceita-se mais a opinião de quem, para nós, tem autoridade;
- apresentação de um leque de possibilidades, todas positivas;
- o bem apresentado deve responder às possibilidades do sujeito, às suas aspirações, à sua maneira de ser;
- é preciso estudar as ‘consequências’ dos nossos actos;
- um procedimento altamente convincente consiste em descobrir as ‘incoerências’ das afirmações que fazemos³⁵.

³⁵ Cf. Id., ib., p. 151.

Quanto ao momento afectivo, Ricardo Marín afirma que os valores têm de ter uma ressonância pessoal, ou seja, “as coisas mais valiosas, começando pela nossa formação, reclamam esforços, sacrifícios e renúncias. Kant chega a outorgar hierarquia ao valor moral na medida em que não responde a reacções subjectivas prazenteiras”³⁶.

³⁶ Id., ib., p. 152.

Relativamente ao momento voluntário, o autor espanhol aponta, de maneira determinada, para a decisão livre, dado que “a liberdade é a capacidade de cada um decidir por si mesmo. Sou responsável pelo acto livre. Imputa-se-me e tenho que assumir as suas consequências”³⁷. Ora, os riscos em que este momento incorre são múltiplos. Eles têm a ver com a possível imputação, a terceiros, dos nossos malogros, com a renúncia ao protagonismo, remetendo a responsabilidade – sobretudo na Educação –, não para nós, mas para terceiros, com a hipótese de escolhermos valores com base em caprichos momentâneos, submetidos ao peso das paixões.

³⁷ Ibidem.

No que respeita aos compromissos sociais, Ricardo Marín declara, a partir de Aristóteles, o carácter fundamentalmente social do ser humano. Assim, diz, “os valores não escapam a esta nossa condição. Sabemos o enorme esforço que significa para os ex-alcoólicos, os ex-fumadores, ou ex-drogados, agruparem-se com outros que estão empenhados em perseverar na nova vida”³⁸. Este modelo permite comprovar se um valor, que mereça ser considerado tal, “é assumido plenamente e por seu lado orienta, não só para a sua clarificação mas também para a sua aquisição e realização”³⁹. Só no jogo, autêntico, entre *o eu e os outros* é possível, segundo Ricardo Marín, formular “perguntas

³⁸ Id., ib., pp. 153-154.

³⁹ Id., ib., p. 154.

peçoais que movam o sujeito a meditar e o façam cair na conta dos valores com os quais quer comprometer-se e a sinceridade daqueles com os quais já se comprometeu”⁴⁰.

⁴⁰ Ibidem.

3.1.6 A Educação nas Virtudes Morais

Richard Stanley Peters e Wolfgang Brezinka inserem-se na corrente que preconiza o processo de Educação nas Virtudes Morais.

Não sendo uma corrente relativista ou subjectivista, ela filia-se em Aristóteles e na filosofia cristã medieval, admitindo a existência de uma lei moral universal inserida na natureza humana. A Educação nas Virtudes Morais considera que a pessoa pode conhecer a lei moral e deve obedecer-lhe na sua conduta moral efectiva. No âmbito desta corrente, “dos princípios morais fundamentais insertos na sua consciência deve a pessoa extrair as aplicações adequadas às situações concretas e particulares da vida. O acto de decisão, bem como o de derivação de regras morais dos princípios fundamentais, é racional e livre”⁴¹.

⁴¹ MANUEL PATRÍCIO, *Lições de Axiologia Educacional*, op. cit., p. 153.

Por outro lado, para a Educação nas Virtudes Morais, é na pessoa e na sua natureza que se encontram os primeiros princípios morais; é preciso contar com a consciência e o acto prudencial que concretizam as normas morais, que devem regular as acções morais concretas⁴². Esta corrente pertence ao teleologismo, sendo “a direcção do pluralismo moral que considera as acções, morais ou imorais, segundo conduzam o homem à felicidade individual e/ou social”⁴³.

⁴² Cf. JUAN ESCÁMEZ SÁNCHEZ; RAFAELA GARCÍA LÓPEZ, “Educação Moral”, in AAVV, *Filosofía de la Educación Hoy. Conceptos. Autores. Temas*, op. cit., p. 99.

⁴³ Ibidem [trad. do espanhol].

A Educação nas Virtudes Morais rejeita os *dilemas morais*, de Lawrence Kohlberg, dado que eles são inadequados à psicologia concreta da criança ou do jovem, são eventualmente traumáticos, são simulados e, portanto, falsos.

A corrente da Educação nas Virtudes Morais considera que:

- é nas situações morais concretas e reais que se deve radicar a actividade educativa moral;
- o educando deve ser treinado a derivar dos primeiros princípios morais os princípios subordinados e as regras a aplicar em situações concretas;
- devem ser criadas ou aproveitadas as situações morais concretas em que o educando realize actos morais⁴⁴.

⁴⁴ Cf. MANUEL PATRÍCIO, *Lições de Axiologia Educacional*, op. cit., p. 154.

3.1.7 Síntese conclusiva

Que devo, como pessoa, fazer? Este é o objectivo, magno, a que se dirige a Educação Moral, que não visa, por parte do educando, a aquisição de competências específicas numa determinada área do saber, mas que pretende, em contrapartida, a realização efectiva do conjunto de dimensões que constituem o todo que o sujeito em processo de Educação é. Em termos educacionais, para o educador o educando é outrem; para o educando, o educador é outrem, que em ambos os casos, se situa num plano superior ao meu, concebido como a marca indelével de uma relação des-inter-ess(a)-da⁴⁵. É, pois, numa escola livre e promotora da liberdade que tanto os agentes educativos pessoais, quanto os agentes educativos sociais, têm de actuar. Não é com a coacção, ou com a simulação de valores que, por um lado, pautas axiológicas equilibradas e respeitadoras de *outros mundos* e de *outros projectos de vida* podem ser edificados e, por outro lado, não é com a *Escola-fábrica*⁴⁶, própria da modernidade convulsiva, e incentivadora da mesmidade vital, que a espontaneidade e a criatividade poderão desabrochar.

À luz do acabado de afirmar, consideramos que a Educação, que é vida, tem necessariamente que ser viva, tanto para nós, quanto para outrem. Isto é tanto mais importante quando, numa época em que, no dizer acertado de Raymond Polin, “a instituição escolar é [...] vítima de um frenesim de pedagogos que se lançaram em teorias completamente loucas, por vezes com as melhores intenções deste mundo, mas cujos resultados se revelaram catastróficos: o professor-camarada, a escola-lugar-de-vida, a criança que decide o que deve aprender, a leitura global, as matemáticas novas, o primado do falado sobre o escrito”⁴⁷ não geraram senão muitos *anões* e poucos *gigantes* num mundo com valores à deriva.

A promoção da Moral, em termos educativos, exige a fecundidade da praxiologia dos valores, dado que “a educação – sobretudo entendida como educação permanente, ou seja, como a própria vida como processo contínuo de aprendizagem de aperfeiçoamento – é uma componente essencial dessa praxiologia”⁴⁸. Só assim estamos aptos a partir, vivenciando-a, da máxima de Terêncio, “homo sum: nihil humani a me alienum puto”⁴⁹, para a proposta, *de sangue e osso*, de Miguel de Unamuno: “*Nullum hominem a me alienum puto*; sou homem, a nenhum outro homem estimo estranho. Porque o adjectivo *humanus* é-me tão suspeito como o seu substantivo abstracto *humanitas*, a humanidade. Nem o humano nem a humanidade, nem o adjectivo simples, nem o adjectivo substantivado, mas o substantivo concreto: o homem. O homem de carne e osso, o que nasce, sofre e morre – sobretudo o que morre –, o que come, e bebe, e joga, e dorme, e pensa, e quer”⁵⁰ é o irmão, o verdadeiro irmão de cada um de nós.

⁴⁵ Cf. EMMANUEL LÉVINAS, *Éthique et Infini*, op. cit., p. 91 e sgs.

⁴⁶ Discordando, globalmente, da *Pedagogia Institucional*, não deixamos de apreciar este diagnóstico, crítico, de Michel Lobrot: a instituição escolar contemporânea viu surgir a burocracia, “sistema hierárquico muito organizado, pelo qual tudo se fundamenta no poder que têm os superiores sobre os inferiores, e na ideia de que os indivíduos não podem só por si conduzir-se nem aprender. É preciso que haja sempre alguém que decida e organize por eles mas que, ainda por cima, faça quase o trabalho deles, que esteja lá, em qualquer altura, para distribuir a comida pelos bicos abertos dos alunos-passarinhos. O que fundamenta este sistema é a desconfiança, isto é, a ideia segundo a qual o indivíduo, se é abandonado a si próprio ou se se lhe concede uma certa liberdade, se deixa levar pela preguiça e pela sua indolência ‘natural’. É preciso portanto instigá-lo para que trabalhe. E se se fizer isto, ele trabalha – hão-de ver! – e tornar-se-á naquilo que quisermos.”, MICHEL LOBROT, “Por que Razão Está o Ensino em Crise?”, in AAVV, *Modifiquemos a Escola*, Lisboa, Editorial Pórtico, s. d., trad. do francês por Maria Feliciano Torres, p. 18.

⁴⁷ RAYMOND POLIN, “A Educação Desenvolve as Desigualdades”, in ANITA KECHIKIAN, *Os Filósofos e a Educação*, Lisboa, Edições Colibri, 1993, trad. do francês por Leonel Ribeiro dos Santos e Carlos João Nunes dos Santos, p. 23.

⁴⁸ MANUEL PATRÍCIO, *Lições de Axiologia Educacional*, op. cit., p. 46.

⁴⁹ TERÊNCIO, *Heautontimorumenos*, I, 1, 25.

⁵⁰ MIGUEL DE UNAMUNO (Introdução, bibliografia e notas de Manuel García Blanco), *Obras Completas*, Madrid, Escelicer, 1969, Tomo VII, p. 109 [trad. do espanhol].

⁵¹ HENRI-FRÉDÉRIC AMIEL, *Diário Íntimo*, 31.X.1880, III.

Defendemos que o humanismo integral, que tem como meta a obtenção da felicidade, na dignidade, visa a pessoa toda e todas as pessoas. Se assim for, podemos, então, afirmar, com Amiel, uma compreensão exigente e tolerante do humano, que admite que “um homem pode perder os quatro membros e quatro dos seus cinco sentidos; ele é um homem enquanto tiver cabeça e coração, menos que isso, enquanto for uma consciência”⁵¹.

3.1.8 Bibliografia

AAVV

- 1989 *Filosofía de la Educación Hoy. Conceptos. Autores. Temas*, Madrid, Dykinson.

AMIEL, Henri-Frédéric

- 1944 (Prefácio de Gregorio Marañón), *Diário Íntimo*, Porto, Tipografia Mendonça, trad. de Teresa Leitão de Barros, 2 Vols.

ANTUNES, Manuel

- 1973 *Educação e Sociedade*, Lisboa, Sampedro.

ARISTÓTELES

- 1991 (Estudo preliminar, preâmbulos e notas de Francisco de P. Samaranch), *Obras. Tratados Ético-Morales*, 2.^a reimp., Madrid, Aguilar, S. A. de Ediciones, trad. do grego por Francisco de P. Samaranch.

CABRAL, Roque

- 2000 *Temas de Ética*, Braga, Publicações da Faculdade de Filosofia-Universidade Católica Portuguesa.

CUNHA, Pedro d'Orey da

- 1996 *Ética e Educação*, Lisboa, Universidade Católica Editora.

ESCÁMEZ SÁNCHEZ, Juan; GARCÍA LÓPEZ, Rafaela

- 1989 “Educación Moral”, in AAVV, *Filosofía de la Educación Hoy. Conceptos. Autores. Temas*, Madrid, Dykinson, pp. 93-104.

KANT, Immanuel

- 1991 (Introdução e notas de Pierre-José About), *Traité de Pédagogie*, Paris, Hachette, trad. do alemão por J. Barni.

KECHIKIAN, Anita

- 1993 *Os Filósofos e a Educação*, Lisboa, Edições Colibri, trad. do francês por Leonel Ribeiro dos Santos e Carlos João Nunes dos Santos.

LOBROT, Michel

- s. d. “Por que Razão Está o Ensino em Crise?”, in AAVV, *Modifiquemos a Escola*, Lisboa, Editorial Pórtico, trad. do francês por Maria Feliciano Torres, pp. 13-35.

LOURENÇO, Orlando M.

- 2002 *Desenvolvimento Sócio-Moral*, Lisboa, Universidade Aberta.

MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo

- 1997 “Formación en Valores”, in AAVV (Prólogo de Aránzazu Agudo Arrese), *Atreverse a Educar. Congreso de Pedagogía. Pedro Poveda, Educador*, Madrid, Narcea, S. A. de Ediciones, Tomo I, pp. 135-155.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL

- 1989 (Nota prévia de Manuel Ferreira Patrício; Introdução de António Nóvoa), *Reformas do Ensino em Portugal. Reforma de 1911*, Lisboa, Ministério da Educação-Instituto de Inovação Educacional, Tomo II, Vol. I.

PATRÍCIO, Manuel

- 1993 *Lições de Axiologia Educacional*, Lisboa, Universidade Aberta.

PLANCHARD, Émile

- 1982 *A Pedagogia Contemporânea*, 8.^a ed., Coimbra, Coimbra Editora.

POLIN, Polin

- 1993 “A Educação Desenvolve as Desigualdades”, in ANITA KECHIKIAN, *Os Filósofos e a Educação*, Lisboa, Edições Colibri, trad. do francês por Leonel Ribeiro dos Santos e Carlos João Nunes Correia, pp. 19-24.

RATHS, Louis E., et al.

- 1978 *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*, 2.^a ed., Columbus-Toronto-London, Sydney, Charles E. Merrill Publishing Company.

SAVATER, Fernando

- 1997 *O Valor de Educar*, Lisboa, Editorial Presença, trad. do espanhol por Michelle Canelas.

SIMON, Sidney B., et al.

- 1972 *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*, New York, Hart Publishing Company, Inc.

TERÊNCIO AFRICANO, Públio

- 1992 *Obras*, 2.^a ed., Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Tomo III (*Comedias*), texto revisto e traduzido por Lisardo Fernández Rubio.

UNAMUNO, Miguel de

- 1969 *Del Sentimiento Trágico de la Vida en los Hombres y en los Pueblos*, in (Introdução, bibliografia e notas de Manuel García Blanco), *Obras Completas*, Madrid, Escelicer, Tomo VII, pp. 107-302.

DOCUMENTO PARA REFLEXÃO

“O trabalho educativo exerce-se, na pureza do conceito, exclusivamente sobre o homem. Não se educa uma planta ou um animal. O único ser vivo educável e sobre o qual se trabalha educativamente é o homem. Há necessariamente uma ideia ou modelo de homem subjacente a toda a actividade educativa. O homem é o único ser que conhecemos que se trabalha a si mesmo sobre uma ideia de si mesmo para realizar em si essa ideia. Ou seja: o homem é o único ser sobre a Terra que quer ser outro para ser ele mesmo. O homem é, pois, para si mesmo um valor. É o valor que reconhece ser que ele quer realizar com a educação. Basta esta análise para provar a verdade da proposição: não há educação sem valores. Ou seja, dito pela positiva: a educação é um processo que visa a realização do educando como valor para si mesmo.

Este é, pois, o fundamento axiológico do homem: a sua actividade axiológica começa pelo valor que dá a si mesmo. É a partir deste acto axiológico principal que se desenvolve toda a actividade axiológica do homem. As consequências para a análise axiológica da educação parecem-me óbvias. A educação é valiosa porque é o meio de realizar o homem como valor. Todos os valores que a educação promove são-no, afinal, dentro do valor englobante que é o que o homem dá a si mesmo.

Ao conhecimento que o homem tem de si darei o nome de antropologia. Inspirando-me na *Nova Antropologia* de Gadamer-Vogler, direi que são vários os níveis do conhecimento antropológico. Estes níveis são pontos de vista do homem sobre si mesmo. Referirei os seguintes, para mostrar que em todos eles se insinuam os valores: *a)* o ponto de vista biológico; *b)* o psicológico; *c)* o social; *d)* o cultural; *e)* o histórico; *f)* o filosófico; *g)* o teológico.”

MANUEL PATRÍCIO, “Educação, Valores e Vocações”, in AAVV, *Educação Pluridimensional e Escola Cultural. Actas do I Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural*, Évora, Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural, 1991, p. 67.

Página intencionalmente em branco



Figura 19 – O Material do Escriba Egípcio, Museu do Louvre. © Musée du Louvre, Paris.

Página intencionalmente em branco

TEXTO A

“Acabo de receber uma carta do meu amigo e companheiro *don* Antonio González Garbín, hoje professor da Faculdade de Letras da Universidade Central de Madrid, e que durante muitos anos o foi da de Granada.

É o senhor González Garbín um ancião venerável e benemérito, hoje quase cego, que durante uma longa vida educou silenciosa e pacientemente gerações de jovens, no amor e no gosto pelas culturas clássicas, grega e romana.

Ao ler isto, é fácil que encolha os ombros e deixe desenhar nos seus lábios um sorriso algum desses que creem que o conhecimento directo e o conhecimento dos escritores que foram mestres de muitas gerações é, hoje, pelo menos supérfluo. Mas como creio que, embora o conhecimento e o cultivo da antiguidade clássica não contribuem, desde logo, para o aumento da renda de um país, contribuem, e muito, para afastar o mais florido dos seus intelectuais dos fáceis, mas funestos caminhos da superficialidade, atenho-me em crer que González Garbín fez não pouco por formar caracteres.

Aquele homem singular, de temperamento rijo e espírito compreensivo; aquele homem que parecia arrancado ao marco do Renascimento italiano e que se chamou Ángel Ganivet, foi discípulo de González Garbín, e muitas vezes ouvi-o falar deste com grandíssima veneração e como do homem que mais tinha contribuído para formar o seu espírito.

Vem isto a propósito da carta a que, na primeira linha deste escrito, me refiro. Nela, falando-me González Garbín de certas sentenças e observações originais – a frase é sua – de um escritor espanhol contemporâneo cujo nome calo por razão que reservo, embora a deixe adivinhar aos argutos, acrescenta: ‘Elas fazem-me recordar aquele meu discípulo amadíssimo, Ángel Ganivet, no qual perdeu a pátria espanhola um grande pensador e um conselheiro de grande valia, de nobilíssimo coração. Os mestres passamos por ignorados dias de luto e de grande aflição. Eu, num curto período de tempo chorei o meu querido Ángel; Rafael Torres Campos, que tinha conquistado renome merecido como cientista e pedagogo; e o culto e elegante escritor Atienza, que enaltecia o nome de Espanha além-mar.’

Poucas vezes encontrei em alguma carta uma passagem tão comovente na sua severa simplicidade clássica, e há-de permitir-me o venerável mestre que a traga a público.

Levo uns vinte e três anos dedicado ao magistério – nesta Universidade, dezassete –, são bastantes os jovens que por mim passaram, e creio estar em tão boa disposição como qualquer outro para compreender a amargura íntima, toda a intensidade de afectos que late sob esta

simplíssima frase: os mestres passamos por ignorados dias de luto e de grande aflição.

Eu, que sei quanto Ganivet queria o seu mestre Garbín, e de quanto se confessava seu devedor, compreendo a profundidade da aflição que deve ter embargado a alma do mestre ao saber da morte prematura e antecipada do discípulo que mais e melhor iria reflecti-la. É uma dor comparável, creio, à do pai que vê morrer o seu filho quando este começa a formar família e a continuar nela o sangue e o nome daquele, antes que por sua vez tenha filhos.

Porque a existência de netos que perpetuem o seu nome e o seu sangue há-de temperar, de certo modo, a pena pela morte do filho.

No prestígio de tantos homens, cujos nomes a fama leva e exalta, até que ponto entra o labor obscuro dos seus mestres?

Às vezes, salva-se dos mares do esquecimento na história algum mestre venerável, que nada nos deixou escrito, mas cujo nome pronunciam com respeito os que foram seus discípulos. Assim, o nome de Sócrates que Platão e Xenofonte, sobretudo, nos transmitiram rodeado de inquebrantável glória, e que com ela persiste, apesar das fáceis galhofadas de Aristófanes. Porque a mofa, como tem origem miserável e mesquinha, afunda-se rapidamente.

Não nos damos sempre conta do que é esse labor obscuro e tenaz, do que é a obra da palavra viva vertida um dia e outro na intimidade do afecto que cria o trato, olhando-se mestre e discípulo nos olhos, sentindo-se mutuamente a respiração cálida.

Escrevi muito nos anos que levo de vida – talvez demasiado –, mas pode ser que, se o meu nome se salvar, se é que se salva, do esquecimento, mercê a esses meus escritos, o meu espírito, ou melhor dito, aquela parte do espírito comum que se me confiou em depósito, perdure vivo depois de eu morto, será graças a esse labor obscuro e paciente, de peito a peito, será graças aos meus discípulos por Espanha e fora dela derramados.

A frase simplesmente afectuosa da carta de Garbín, trouxe-me à memória o que se passou com um discípulo meu:

Chegou cá, há já alguns anos, quando eu começava o meu magistério universitário, um rapazito de Arévalo, Mamerto Pérez Serrano – não quero calar o seu nome, já que a sua alma descansa no eterno descanso – que vinha estudar Filosofia e Letras. Era muito vivo e muito desperto o moço, mas muito pobre. Pretendeu uma bolsa e não a conseguiu. Teve de prosseguir o seu curso com não pequenos apuros. Era, nas minhas aulas, o mais adiantado e o que mais progressos fazia, e, contudo, não tinha dúvidas de que não estudava fora delas. Apanhava tudo de ouvido, e era vê-lo ouvir. Vê-lo, digo, porque ouvia até com os olhos. Passava boa parte do tempo livre jogando dominó no café.

Como nas minhas aulas procurei sempre não só ensinar aquela disciplina para cujo ensino o Estado me tem aqui, mas despertar com esse mesmo ensino o espírito dos meus discípulos e educar-lhes o gosto e a aspiração no sério, profundo e clássico, fixei-me no jovenzito de Arévalo e pus no seu porvir grandes esperanças. E, depois de ter acabado o curso, segui-o com o pensamento e o afecto, como segue sempre qualquer mestre a qualquer discípulo eleito, perguntando-me: que será feito de Mamerto?

O pobre Mamerto não teve sorte. Teve de prestar serviço militar e foi com o nosso desgraçado exército para Cuba, e depois daquela triste derrota voltou derrotado também, com a alma e o corpo doentes.

Voltou para a sua terra natal, Arévalo, e voltou para morrer. Quando soube da sua morte prematura, passei por um desses ignorados dias de luto e de grande aflição pelos quais os mestres passamos.

O leitor terá de perdoar-me por pôr ante si estas recordações tão íntimas e tão pessoais; mas, por acaso, é possível dar força às reflexões que agora estou a expor se não as ungir com a unção da intimidade?

É o nosso egoísmo e nada mais do que o nosso egoísmo, é o egoísmo ingénito e conatural em qualquer homem, mas agravado e exacerbado no escritor, é o egoísmo, e só o egoísmo, aquilo que nos faz agarrarmos mais a este labor de publicista que vai unido ao nosso nome, que não a esse outro labor silencioso de mestres orais em que derramamos o nosso espírito.

E este nome de mestres não implica, neste caso, qualquer petulância, mas é, pelo contrário, o mais simples e o mais humilde, podendo chegar a ser o mais sublime. Mestre é o que ensina as primeiras letras, e nem ele as inventou nem para transmitir o seu ensino faz falta uma inteligência poderosa nem sequer conhecimentos extraordinários. Mas pode ensinar a ler com tal espírito pondo nisso tanta alma e tanto amor e tanta dedicação religiosa, que chegue à verdadeira sublimidade do magistério o ensino das primeiras letras.

Não, o chamar-se mestre não implica petulância. Um mestre não é um sábio. Por mestre tenho-me e no meu ensino procurei sempre pôr todo o afínco e todo amor: mas relativamente ao sábio, não uma, mas mil vezes rechacei semelhante qualificativo, que, crendo de resto ser muito honroso, sei que não pode aplicar-se-me senão por uma ingénua benevolência ou por uma miserável mofa, de raízes envenenadas.

Sei o quanto hoje resulta estranho escrever, deixando que o coração mova a mão; já sei que parece a muitos, não impúdico, mas até antipático, que em vez de andar a escolher as palavras e a polir os parágrafos se deixe aberta a corrente dos afectos; mas, ainda assim, não deixarei de dizer que se creio ter merecido a vida não foi pelos conhecimentos que tenha podido transmitir a outros, mas pelos ânimos

que tenha conseguido levantar. ‘Quando tenham passado alguns anos depois de ter deixado os bancos das minhas aulas – costume dizer –, a maioria dos meus discípulos terão esquecido quase todas as doutrinas que lhes transmiti, mas de mim não se terão esquecido.’

E, falando menos pessoalmente, devo dizer que acontece não uma, mas muitas vezes, um escritor apoderar-se do ânimo dos seus leitores, crendo estes que é pela sua ciência, pela novidade ou a profundidade dos seus pensamentos e observações, e não é por isso, mas por certo calor íntimo que circula nos seus escritos. E, em contrapartida, há outros que querem pôr calor e só conseguem pôem vistosidade de labareda.

Voltando a mim, devo acrescentar que estou certo de que quando desaparecerem os ingênuos e os maliciosos que me motejam de sábio – aqueles por benevolência e por malevolência e pequenas paixonetas rasteiras estes – haverá muitos que me farão a justiça de compreender e sentir que, se alguma vez consegui algo, foi por ter escrito com o coração.

É González Garbín, por acaso, um sábio? Não digo que não o seja em certo respeito, mas o seu nome não está unido a nenhuma descoberta importante no ramo dos estudos de humanidades clássicas a que se tem dedicado. Não é citado como um erudito de monta nem como um autor de trabalhos fundamentais. Tudo o que dele conheço, além de alguma coisa solta, é um manual de literaturas grega e latina, muito bem escrito, como tudo o que ele escreve, mas que não deixa de ser um manual como qualquer outro, um simples livro escolar, para o ensino, sem pretensões.

Mas conheço dele algo que vale mais que todos os manuais havidos e por haver, por muito bons que sejam, e são as palavras de Ángel Ganivet quando falava do seu mestre, daquele a quem tinha por seu mestre por excelência.

Não foi muito, devo confessá-lo, o grego que dele aprendeu, como não foi muito o que aprendi eu do meu mestre, *don* Lázaro Bardón; mas nunca pronunciava Ganivet o nome de Garbín sem a profunda reverência envolta no mais cálido carinho com que eu pronuncio o nome do meu mestre Bardón. Porque este era, não um catedrático de língua grega, mas um verdadeiro homem, e jamais a sua recordação se apagará da minha memória.

Lendo há pouco o excelente livro que sobre Walt Whitman publicou León Bazalgette, detive-me a reflectir sobre o que nos dizem acerca do efeito de presença que o nobre mestre de Camden produzia sobre todos os que se lhe acercavam, daquela espécie de magnética influência que irradiava da sua pessoa. Conheci também homens assim, embora talvez não tenha tido a dita de conhecê-los no grau de Walt Whitman, e um desses homens era Bardón. Não eram as coisas que dizia que

nos impressionavam, mas o seu modo de dizê-las: o gesto, o tom da sua voz, a autoridade, enfim, com que as pronunciava. As coisas mais vulgares transformavam-se em nobilíssimas nos seus lábios.

Esta acção pessoal de *don* Lázaro experimentou-a também Rizal, o tagalo, como pude observar ao ler as suas notas de estudante em Madrid, e ao encontrar alguma reminiscência de coisas de Bardón nos seus escritos.

Creio saber o segredo daquela sua autoridade, e que é o mesmo segredo da autoridade íntima de Walt Whitman. Reside ela no facto de estes homens, apesar de terem um certo doce e humano sentido de humor, serem sérios, fundamentalmente sérios, profundamente sérios. Levam tudo a sério, até a própria anedota, e se sabem jogar fazem-no seriamente. São precisamente o contrário dos néscios senhoritos mais ou menos estetas enamorados das superficialidades e adeptos da mofa.

E por almas assim, que irradiam nobre seriedade, quantos ignorados dias de luto e de grande aflição não hão-de passar!

Se o parágrafo da carta do mestre de Ganivet, que me inspirou este escrito, me tocou tanto, é porque no meio de tanto melquetrefe que procura unir o seu nome a atavios literatescos, e quando lastima não tê-lo conseguido, vinga-se da sua sorte mofando de tudo quanto não sente, levanta o ânimo encontrarmo-nos com espíritos nobres cujo afincio foi fazer sentir aos demais a augusta seriedade da vida.”

MIGUEL DE UNAMUNO, “Sobre la Carta de un Maestro”, *La Nación*, Buenos Aires, 3 de Junho de 1908, in (Introdução, bibliografia e notas de Manuel García Blanco), *Obras Completas*, Madrid, Escelicer, 1968, Tomo III, pp. 614-618 [trad. do espanhol].

TEXTO B

“A livre discussão, sim; mas tendo o aluno de amar a verdade e saber que existe a honestidade do pensamento, que é o próprio fundo e alicerce do carácter moral. A livre discussão sem uma liberdade que discuta é o livre passeio do homem sem pernas ou o livre voo do animal sem asas. Cortai as asas à águia e soltai-a depois de cima do penhasco bravio, sobranceiro ao abismo. Heis de ver a senhora das alturas tombar, lacerada e sangrenta, até ao fundo desse abismo, onde pousará na rígida quietude da morte.

Adormecei essa capacidade de associar e dissociar estados psíquicos, de levar o pensamento a todos os recantos do horizonte espiritual, fixai num só ponto a atenção da consciência e em volta serão ondas de vida, batendo inutilmente a bruteza de uma ideologia petrificada.

A alma humana é um ressoador universal, ela repete a forma e o ritmo de todas as vibrações. Um educador pode muito bem ser aquele sinistro fantasma do nosso medo infantil, que, apertando o crânio entre as mãos gigantescas, prefigure a feição e a modalidade do nosso ser psíquico. Aquela torva figura que, de noite e às escondidas, ande envenenando as fontes, que amanhã vão correr para a avidéz das gargantas sequiosas. Aquele que nos adormeceu, e, enquanto dormimos, andou cortando os delicados fios de sensibilidade que nos prendem aos estremecimentos do Universo. E depois, enredando nas suas mãos criminosas esses fios que já não conduzem compreensão e harmonia, pode muito bem dar-nos a liberdade nominal dum movimento, que tem por centro e lei as ligações por ele estabelecidas.

Liberdade, Liberdade! Palavra tão carregada de vida e beleza, que tens levantado o peito do pensador em delicados frémios de ternura, subtil e incoercível como a aragem da manhã; que tens soerguido o amplo arcaboço das multidões, como o vento do mar alto o imenso corpo das águas; que tens irrompido, como o coração convulso da terra, em crateras de fogo, arrojado à própria face do Sol! Oculto, longínquo astro do cristianismo; profundo coração da ciência e da arte; sol sempre abaixo do horizonte, mas eterno, esplêndido arrebol duma aurora, nossa companheira desde desde o primeiro homem; esperança única; corpo, sangue e alma da nossa alegria! Prometeu conquistando o fogo, Cristo vencendo a morte; heróis, santos e mártires fazendo de suas pobres vidas transitórias nossa vida imortal!”

LEONARDO COIMBRA, *A Questão Universitária*, in (Seleção, coordenação e revisão por Sant’Anna Dionísio), *Obras*, Porto, Lello & Irmão-Editores, 1983, Vol. I, pp. 611-612.

3.1.9 *Actividades propostas*

Após ler o texto de Miguel de Unamuno, responda às seguintes questões:

1. A escola dos nossos dias deve procurar *o sentido humano* daqueles que a frequentam?
2. O professor deve ser, sempre, um *funcionário do humano*?

Tendo presente o conteúdo, implícito e explícito, do texto de Leonardo Coimbra, responda às questões sugeridas:

1. Considera que o aluno é, sempre, uma pessoa?
2. Considera que o professor é, sempre, uma pessoa?

3.2 Deontologia Educacional

3.2.1 O que é a Deontologia?

3.2.2 Código de direitos e deveres no âmbito concreto de acção profissional

A origem etimológica do conceito de Deontologia radica na Grécia Antiga: deriva da junção das palavras *to déon* (dever) e *logía* (doutrina, tratado). A Deontologia é, portanto, o conjunto normativo de imposições que deve nortear uma qualquer actividade profissional, em ordem ao tratamento equânime a todos aqueles que recorrem ao fornecimento de um bem e/ou serviço.

O termo “Deontologia” foi criado por Jeremy Bentham, e dado a conhecer na sua obra póstuma, *Deontology or the Science of Morality*, publicada em 1834. Escreve o autor:

“O objecto do Deontologista consiste em ensinar o homem a dirigir os seus afectos, de maneira a que eles sejam o mais possível subordinados ao bem-estar. Cada homem tem as suas penas e os seus prazeres, que lhe são próprios, e com os quais o resto dos homens não tem qualquer relação; há, também, os prazeres e as penas que dependem das relações com os outros homens, e os ensinamentos do Deontologista têm por objectivo aprender, num como noutro caso, a dar ao prazer uma direcção tal que lhe permita ser produtivo para outros tipos de prazer; e a dar uma tal direcção à pena que a torne, na medida do possível, uma fonte de prazer ou, pelo menos, que ela seja o menos pesada possível, suportável e, assim, tão transitória quanto possível”⁵².

De acordo com Enrique Gervilla Castillo, consideramos que Jeremy Bentham, filosoficamente situado no Utilitarismo, considerava a Deontologia como uma Ciência do “conveniente” destinada a alcançar o máximo prazer possível para o maior número de pessoas. Não pretendia, deste modo, a obtenção da consciência ou do dever no exercício estrito de uma actividade profissional, mas visava o prazer sem qualquer dor⁵³.

3.2.3 Reflexão crítica sobre o código deontológico

O ser humano não existe e age no plano do absoluto. Qualquer desempenho profissional está sujeito, de modo mais ou menos difuso, às influências do

⁵² JEREMY BENTHAM, *Déontologie ou Science de la Morale. Ouvrage Posthume de...*, Bruxelas, J. P. Meline, Libraire-Éditeur, 1834, Tomo II, pp. 39-40 [trad. do francês].

⁵³ ENRIQUE GERVILLA CASTILLO, “Dimensión Educativa y Deontología del Profesor”, in AAVV, *Filosofía de la Educación Hoy. Conceptos. Autores. Temas*, Madrid, Dykinson, 1989, p. 568 [trad. do espanhol].

meio, e sobretudo, às pressões daqueles que coabitam com o fornecedor do bem e/ou serviço. O código deontológico destina-se a:

- proporcionar aos utentes um tratamento idêntico, assente na diversidade essencial que constitui cada um dos seres humanos que procura a satisfação de uma necessidade por meio da prestação de um bem e/ou serviço;
- fornecer aos profissionais uma pauta e a regulação dos deveres, obrigações práticas e responsabilidades que surgem no exercício de uma profissão.

3.2.4 *Reflexão dinâmica sobre o código deontológico*

As diferentes actividades profissionais que o mundo contemporâneo oferece são diversificadas e dirigem-se a um público consumidor cada vez mais exigente, crítico e vasto. Para lá das diferenças verificadas pelo próprio senso comum, existe uma exigência radical: a de cada um dos utentes ser tratado como ser inigualável, fim e nunca meio para o funcionário/empregado que se encontra incumbido do atendimento do cliente.

3.2.5 *Procedimento moral concreto no âmbito delimitado*

Tal como escreveu Carl Rogers a propósito da prática da clínica psicológica, a terapia deve centrar-se no cliente⁵⁴. No Hospital, as atenções dos prestadores de cuidados de saúde concentram-se no Doente; no Estabelecimento Prisional, no Recluso; na Escola, no Educando.

No âmbito educativo, o problema da Deontologia profissional reside nas obrigações e responsabilidades que

- a sociedade outorga a cada educador,
- cada educador outorga a si próprio, e que derivam do poder e dos limites da Educação.

Para lá da legislação aprovada nos mais variados países acerca das matérias educativas, impõe-se, de acordo com Eric Ashby, um juramento para a profissão docente semelhante ao Juramento de Hipócrates, que tenha em linha de conta os seguintes aspectos:

⁵⁴ Cf. CARL ROGERS, *A Terapia Centrada no Paciente*, Lisboa, Moraes Editores, 1983, trad. do inglês por Manuel do Carmo Ferreira.

- a Deontologia do professor, relacionada consigo próprio;
- a Deontologia do professor, relacionada com os colegas;
- a Deontologia do professor, relacionada com os alunos;
- a Deontologia do professor, relacionada com o contexto social⁵⁵.

⁵⁵ Cf. ENRIQUE GERVILLA CASTILLO, “Dimensión Educativa y Deontología del Profesor”, in AAVV, *Filosofía de la Educación Hoy. Conceptos. Autores. Temas*, op. cit., p. 569 [trad. do espanhol].

3.2.6 O que entender por Deontologia Educacional

3.2.6.1 Deontologia dos educadores

Responsáveis pela formação das gerações que procuram na educação os fundamentos axiológicos, gnosiológicos e vitais que permitam o enraizamento ontológico capaz de prospectivar aquilo que serão – pessoal e colectivamente –, os educadores têm em mãos uma responsabilidade dupla: aquela que diz respeito ao funcionário, e é a mais estrita; aquela que concerne ao formador de seres humanos, e é a mais ampla.

Em Portugal, o *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*⁵⁶ estabelece, no seu Capítulo II, os direitos e os deveres dos professores. Tendo por adquiridas as regalias dos demais funcionários e agentes do Estado, é assegurado aos professores o direito de participação no processo educativo, a formação e informação para o exercício da função educativa, o apoio técnico, material e documental, a segurança na actividade profissional, e à negociação colectiva, nos termos previstos pela lei (artigos 4.º a 9.º).

⁵⁶ Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, promulgada pelo Presidente da República em 23.IV.1990, *Diário da República – I Série*, Lisboa, n.º 98, 28.IV.1990.

No que diz respeito aos deveres profissionais, o Estatuto encara como específicos da função docente:

- o contributo para a formação e realização integral dos alunos;
- a colaboração com todos os intervenientes no processo educativo;
- a participação na organização e responsabilização pela realização das actividades educativas;
- a gestão do processo de ensino;
- aprendizagem no quadro dos programas definidos;

- a corresponsabilização pelo uso adequado das instalações e equipamentos escolares;
- o empenho na participação e conclusão das acções de formação em que participar;
- a realização (na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico) das actividades educativas de acompanhamento de alunos, destinadas a colmatar a ausência imprevista e de curta duração do respectivo docente;
- a detecção – em cooperação com os restantes intervenientes no processo educativo – da existência de casos de crianças com necessidades educativas especiais (artigo 10.º, § 2, a-i).

3.2.6.2 Deontologia dos pais e de outros agentes educativos

No *Ante-projecto de Lei da Associação de Pais* (artigo 1.º, § 2) podem ler-se estas palavras que, na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, clamam justiça: “É atribuído à A. de pais e encarregados de Educação um conjunto de direitos e regalias especialmente reconhecido e que visa proporcionar aos pais e encarregados de educação, através das suas estruturas representativas, o exercício dos direitos e deveres que lhes assistem relativamente à educação dos filhos”⁵⁷.

⁵⁷ *A Voz dos Pais*, Lisboa, Ano II, n.º 3, IV-VI.1988, p. 14.

É sabido que a Escola e a Educação atravessam uma crise profunda, que deriva da explosão escolar, da impreparação dos docentes em actividade, mas também da própria família – que, até ao fim do Antigo Regime, arcou com grande parte da responsabilidade da Educação dos mais novos com vista à sua inserção no mundo laboral. Se nos for permitido o abuso da metáfora, e tendo como baliza o ano de 1945, assistimos a partir de então ao trânsito do paradigma da “casa-lar, doce lar”, para o da “casa-cama, doce cama”. Hoje em dia, o pai e a mãe trabalham fora de casa. Encontram o(s) filho(s) no período pós-laboral, frequentemente entre solicitações que o quotidiano impõe (telenovelas, assistência a jogos de futebol, “chats”, encontros de ex-colegas de estudos/serviço militar). A atenção dada à família tem sido descurada pela própria família. Por outro lado, e fruto dos ritmos da vida da contemporaneidade, o aumento das famílias monoparentais não contribui para a estabilidade que a criança e o jovem deveriam ter, ao entrar na escola. Neste contexto, as palavras da Confederação Nacional das Associações de Pais (Confap) acima citadas são, por si sós, relevantes. Dispostos a colaborar, porque conscientes dos seus deveres, pais e professores poderão dar àqueles que frequentam a escola, tudo aquilo que ela tem capacidade para dar-lhes.

Quanto aos demais agentes educativos na Escola (psicólogos, médicos escolares, pessoal auxiliar) é de salientar a inexistência de qualquer alusão formal nos textos legais aos seus deveres para com os educandos. Para estes, muitas vezes, a Escola assume-se como um ponto de passagem, no trânsito para a melhoria curricular de cada um. Neste contexto, urge definir o seu quadro de referências deontológicas, em ordem à interacção, retroacção e transacção de todos aqueles que, profissionalmente, vivem da/para a Educação.

3.2.6.3 Deontologia dos educandos

Situados no centro do processo educativo, os educandos de hoje fruem uma situação invejável: o puerocentrismo. Em contraponto com o magistrocentrismo que imperou durante séculos, o aluno actual disfruta, potencialmente, de muito mais oportunidades do que aqueles que o antecederam. No entanto, assiste-se muitas vezes ao paradoxo de o centro (o aluno) pretender ser império, e de confundir a liberdade que lhe é dada, com a libertinagem que pretende impor aos educadores e demais agentes educativos.

Está o educando dos nossos dias ciente dos seus deveres, como o está acerca dos direitos que lhe são oferecidos? Hesitamos na resposta. Sabemos que receber é bem melhor do que dar. Até que ponto os alunos – e a sociedade – estão preparados para uma Educação que, apostando na qualidade, não abdique da exigência? A Educação vale pelos certificados de competência que os diferentes subsistemas do sistema educativo conferem? Ou, em contrapartida, não será a Educação uma ferramenta de primeiríssima grandeza nas modernas Democracias?

3.2.6.4 Deontologia dos administradores da educação e dos políticos da educação

A Educação não se restringe ao espaço da sala de aulas. Ela é muito mais. Também é planificação da rede escolar, do pessoal previsto, das opções estratégicas relativas às reformas do sistema educativo – da base para o topo?; do topo para a base?; de níveis intermédios para a base e para o topo do sistema? Neste sentido, como afirma Gaston Mialaret, o professor, o administrador do estabelecimento de ensino e o responsável político pela educaçãoagem “sobre os alunos para que eles recebam uma ‘boa’ educação”⁵⁸.

⁵⁸ GASTON MIALARET, *As Ciências da Educação*, 2.^a ed., Lisboa, Moraes Editores, 1980, trad. do francês por Ana Maria Rabaça, p. 16.

O sentido teleológico da prática dos administradores e dos políticos da Educação permite-nos falar da intencionalidade posta na actuação destes agentes para a adequação dos sistemas educativos às solicitações que a sociedade exige, reclamando, por outro lado, o respeito daqueles para com a dignidade instrínseca das Escolas e de quanto lá ocorre.

3.2.6.5 Comunicação Social e Deontologia Educacional

A missão da Comunicação Social é tripla. Compete-lhe formar, informar e divertir aqueles que a consomem. Hoje, mais do que nunca, vivemos na aldeia global teorizada por Marshall McLuhan. Neste sentido, a Escola já não é o único factor educativo. A imprensa (falada, escrita e televisionada), o cinema, as novas tecnologias da informação, que permitem a individualização da mensagem – nos países economicamente desenvolvidos –⁵⁹, levam o educando a descobrir, ele próprio por si próprio, o meio, o país, a civilização em que vive.

⁵⁹ Cf. EDGAR FAURE, et al., *Aprender a Ser*, 3.^a ed., Lisboa, Livraria Bertrand, 1981, trad. do francês por Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba, pp. 197-212.

Actualmente, é toda a sociedade que se quer educada e que pretende ser educada. No dizer de um teórico da Ciência da Educação, o salmantino Joaquín García Carrasco, “depois do sono, a actividade pedagógica é a que mais horas [...] consome na nossa sociedade”⁶⁰. É assim que a regra de ouro do quarto poder – **a dos seis W** (*quando?*; *como?* *onde?*; *quem?*; *porquê?*; *que?*)⁶¹ – se impõe, a nosso ver, mais do que nunca. Em face de uma notícia ou de um comentário de actualidade importa saber, com rigor e clareza quem, quando, como, onde, porquê, o quê... fez/foi feito/envolveu/foi envolvido. A linguagem tem de estar adequada ao público a quem se dirige a notícia. Informar não é deformar. Os pré-juízos, os pré-conceitos e os pré-supostos daqueles que levam a cabo a informação não educam e contribuem para a perturbação do leitor/ouvinte/espectador.

⁶⁰ JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO, *La Ciencia de la Educación. Pedagogos, ¿Para Qué?*, Madrid, Santillana, 1983, p. 9 [trad. do espanhol].

⁶¹ *when?*; *why?*; *where?*; *who?*; *how?*; *what?*

3.2.6.6 Agentes Culturais e Deontologia Educacional

Em sentido lato, vivemos na sociedade da cultura. Grande parte das obras que a que temos acesso é de divulgação, quer pela complexidade dos saberes da contemporaneidade, quer pela escassez de tempo que norteia a nossa existência.

É importante sublinhar que divulgação não é sinónimo de banalização. Ao banalizar um tema/um problema cairíamos na tentação da facilidade e levaríamos o caos educativo, onde se pretendia que imperasse o cosmos. Ao levar a cultura aos círculos mais amplos de humanidade – isto é, ao formarmos os seres humanos que convivem connosco – não podemos permitir-nos a

sermos transmissores da ignorância cultural. Na medida em que *a clareza é a expressão nítida do pensamento*, ao divulgarmos uma obra, ou o aspecto de uma obra, temos a obrigação de a conhecer em profundidade. A actividade de qualquer agente cultural não se compadece com os aspectos meramente funcionais do seu agir. Aqui, como no professorado e nos outros intervenientes no acto educativo, tanto pessoais, quanto sociais, importa saber qual é *o código do dever fazer*, numa palavra, *a Deontologia que se lhes aplica*.

3.2.7 Bibliografia

1988 *A Voz dos Pais*, Lisboa, Ano II, n.º 3, IV-VI.

ARAÚJO, Luís de

s. d. “A Deontologia da Comunicação Social”, in *Sentido Existencial da Filosofia*, Porto, Rés-Editora, pp. 73-81.

BENTHAM, Jeremy

1834 *Déontologie ou Science de la Morale. Ouvrage Posthume de...*, Bruxelas, J. P. Meline, Libraire-Éditeur, Tomos I e II.

CABRAL, Francisco Sarsfield

2001 “Ética e Comunicação Social”, in *Ética na Sociedade Plural*, Coimbra, Edições Tenacitas, pp. 223-233.

CAMARGO, Marculino

1991 *Fundamentos de Ética Geral e Profissional*, Petrópolis, Vozes Editora.

CUNHA, Pedro d'Orey da

1996 *Ética e Educação*, Lisboa, Universidade Católica Editora.

DUBET, François

1999 “A Escola entre o Universal e os Indivíduos”, in JEAN-PIERRE CHANGEAUX (Direcção de), *Uma Mesma Ética para Todos?*, Lisboa, Instituto Piaget, trad. do francês por Joana Chaves, pp. 173-184.

FAURE, Edgar, et al.

- 1981 *Aprender a Ser*, 3.^a ed., Lisboa, Livraria Bertrand, trad. do francês por Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba.

FERRY, Luc

- 1999 “A Escola da República e os Direitos do Homem”, in JEAN-PIERRE CHANGEAUX (Direcção de), *Uma Mesma Ética para Todos?*, Lisboa, Instituto Piaget, trad. do francês por Joana Chaves, pp. 185-195.

GARCÍA CARRASCO, Joaquín

- 1983 *La Ciencia de la Educación. Pedagogos, ¿Para Qué?*, Madrid, Santillana.

GERVILLA CASTILLO, Enrique

- 1989 “Dimensión Educativa y Deontología del Profesor”, in AAVV, *Filosofía de la Educación Hoy. Conceptos. Autores. Temas*, Madrid, Dykinson, pp. 559-571.

Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, promulgada pelo Presidente da República em 23.IV.1990, *Diário da República – I Série*, Lisboa, n.º 98, 28.IV.1990 [*Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*].

MIALARET, Gaston

- 1980 *As Ciências da Educação*, 2.^a ed., Lisboa, Moraes Editores, trad. do francês por Ana Maria Rabaça.

RENAUD, Isabel

- 2002 “Educar com Valores: Ética e Liberdade de Ensino”, *Brotéria. Cristianismo e Cultura*, Lisboa, Vol. 154, Fasc. 2, Fevereiro, pp. 111-124.

ROGERS, Rogers

- 1983 *A Terapia Centrada no Paciente*, Lisboa, Moraes Editores, trad. do inglês por Manuel do Carmo Ferreira.

DOCUMENTO PARA REFLEXÃO

“Em primeiro lugar, os códigos de ética profissional estruturam e sistematizam as exigências éticas no tríplice plano de orientação, disciplina e fiscalização.

Em segundo lugar, estabelecem parâmetros variáveis e relativos que demarcam o piso e o tecto dentro dos quais a conduta pode ou deve ser considerada regular sob o ângulo ético.

Dado que qualquer profissão visa interesses de outras pessoas ou clientes, os códigos visam também os interesses destes, amparando o seu relacionamento com o profissional.

Os códigos, porém, não esgotam o conteúdo e as exigências de uma conduta ética de vida e nem sempre expressam a forma mais adequada de agir numa circunstância particular.

Os códigos são sempre definidos, revistos e promulgados a partir da realidade social de cada época e de cada país; as suas linhas-mestras porém são deduzidas de princípios perenes e universais.

Os códigos referem-se a actos praticados no exercício da profissão, a não ser que outros actos também tenham um reflexo nesta; por ex.: se um administrador vem bêbado para a empresa.

Finalmente, os códigos de ética por si não tornam melhores os profissionais, mas representam uma luz e uma pista para o seu comportamento; mais do que ater-se àquilo que é prescrito literalmente, é necessário compreender e viver a razão básica das determinações.”

MARCULINO CAMARGO, *Fundamentos de Ética Geral e Profissional*, Petrópolis, Editora Vozes, 1999, pp. 33-34 [texto adaptado].

Página intencionalmente em branco

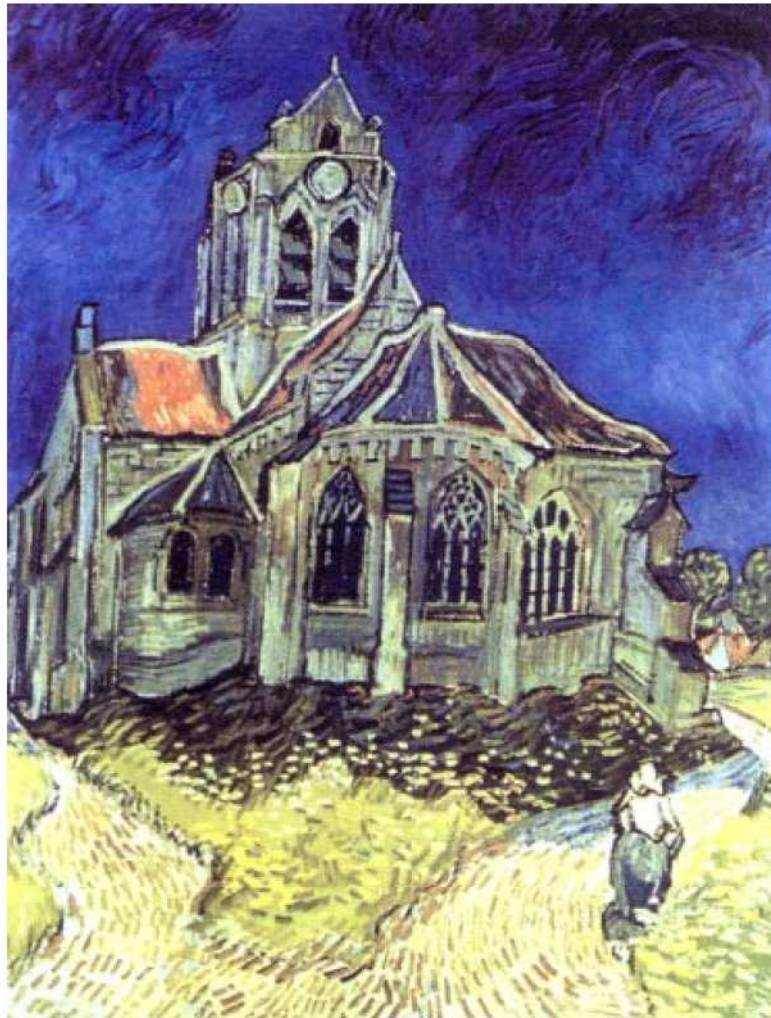


Figura 20 – Van Gogh, “Igreja de Auvers-sur-Oise”, 1890, Museu d’Orsay. © Photo RMN.

Página intencionalmente em branco

TEXTO

“A Sociedade contemporânea caracteriza-se cada vez mais pela generalização a toda a população dos vários níveis de educação e ensino. Neste contexto, as tarefas dos docentes tornaram-se mais complexas e diferenciadas e o seu desempenho tem vindo a adquirir o estatuto nobre de *profissão* com os direitos e deveres que tal implica.

Tendo a profissão docente como objectivo a formação humana, ela adquire por esse mesmo facto uma *incidência ética* determinante que se reflecte na relação pedagógica com os alunos, com outros intervenientes da comunidade educativa e com a sociedade em geral.

A incidência ética da profissão docente não pode ser inteiramente legislada pois, na maioria dos casos, depende do juízo único e prudencial do docente em situação, orientado por princípios racionais e universalizantes de justiça e responsabilidade. No entanto, a *experiência ética* dos docentes pode ir sendo codificada, tornando-se assim objecto de reflexão e de debate.

A presente proposta de código deontológico pretende apenas cristalizar essa experiência ética e iniciar um debate exclusivamente entre profissionais de educação, com rigorosa independência do poder político e administrativo.

1. Preâmbulo (Compromisso Pedagógico)

O docente deve, no exercício da profissão, considerar-se ao serviço da educação e, como tal promover a educação integral de todas as pessoas ao seu alcance com a máxima isenção, e prestar assistência educativa aos seus alunos.

Tal compromisso pode especificar-se em deveres para com

- os alunos
- os colegas
- outros intervenientes da comunidade educativa
- a sociedade

2. Deveres para com os alunos

2.1 *Constituem deveres do docente para com os alunos na ordem do desenvolvimento integral destes:*

2.1.1 Promover o desenvolvimento intelectual, afectivo, ético, estético e psicomotor dos alunos com todo o respeito pelas suas capacidades, interesses e valores;

-
- 2.1.2 Estimular a autonomia dos alunos, desenvolvendo o seu espírito crítico, a sua liberdade de expressão e de formulação ordenada de opiniões;
 - 2.1.3 Estimular o sentido de responsabilidade dos alunos, confiando-lhes tarefas progressivamente mais exigentes, promovendo o respeito mútuo e proporcionando actividades de cooperação e serviço;
 - 2.1.4 Dar testemunho de dedicação aos alunos e de empenho pela busca de verdade e de bem;
 - 2.1.5 Promover, individual e corporativamente, o desenvolvimento de condições adequadas de trabalho e segurança para si e para os alunos;
 - 2.1.6 Desempenhar as funções de docente necessárias à progressão dos alunos, apesar de eventuais situações desfavoráveis, cumpridas que estejam as condições mínimas de trabalho e segurança.
- 2.2 *Constituem deveres do docente para com os alunos na ordem da relação pedagógica:*
- 2.2.1 Promover uma relação pedagógica com todos os seus alunos na situação de educação/ensino tal que estes se sintam animados e confiantes;
 - 2.2.2 Manter uma relação pedagógica com os alunos na escola, mesmo fora das situações de educação/ensino, apoiando, avisando, corrigindo quando tal for apropriado;
 - 2.2.3 Utilizar a relação pedagógica somente para bem do aluno, evitando toda a humilhação, dependência e violência;
 - 2.2.4 Nunca divulgar factos sobre os alunos, só conhecidos no âmbito da relação pedagógica, a não ser na situação profissional de consulta e avaliação, quando tal for estritamente necessário;
 - 2.2.5 Nunca divulgar factos confidenciais sobre os alunos a não ser com a sua autorização explícita ou implícita.
- 2.3 *Constituem deveres do docente para com os alunos na ordem do saber:*
- 2.3.1 Adquirir as competências científicas e pedagógicas necessárias para o exercício da docência;
 - 2.3.2 Actualizar-se continuamente para manter as suas competências;

2.3.3 Aceitar apenas as tarefas de docência para as quais seja competente;

2.3.4 Propor deixar as tarefas directas de ensinar ou educar quando sente que já não tem forças nem capacidade para se manter actualizado e para prestar a assistência devida aos alunos.

2.4 *Constituem deveres do docente para com os alunos na ordem da isenção:*

2.4.1 Exercer a avaliação pedagógica com a máxima isenção.

Assim,

a) nunca avaliar negativamente (chumar) por vingança ou despeito;

b) nunca avaliar negativamente (chumar) para manter o lugar;

c) nunca avaliar positivamente (passar) por favoritismo;

d) nunca avaliar positivamente (passar) por interesse;

e) nunca recusar-se à avaliação por interesses pessoais.

2.4.2 Desempenhar acção educativa para com todos os alunos com a máxima isenção,

a) independentemente da raça, do sexo, da religião e das necessidades especiais dos alunos;

b) independentemente das inclinações naturais.

2.4.3 Evitar situações de conflito de interesse, nomeadamente:

a) a avaliação sumativa de alunos pertencentes à própria família;

b) a prestação de explicações remuneradas aos próprios alunos.

3. Deveres recíprocos dos docentes:

Constituem deveres dos docentes nas suas relações recíprocas:

3.1 Proceder com a maior correcção e urbanidade, abstendo-se de qualquer ataque pessoal ou alusão deprimente;

3.2 Não se pronunciar publicamente diante dos alunos sobre posições pedagógicas tomadas por um colega, a não ser na presença deste ou com o seu acordo;

- 3.3 Assegurar a realização, na educação pré-escolar e no ensino básico, de actividades educativas de acompanhamento dos alunos, destinadas a suprir a ausência imprevista e de curta duração do respectivo docente;
- 3.4 Partilhar com os colegas informações científicas e pedagógicas que possam ajudar a resolver problemas ou solucionar conflitos, se tal for desejado pelos mesmos colegas.

4. Deveres do docente para com os outros intervenientes da comunidade educativa:

Constituem deveres do docente para com os outros intervenientes da comunidade educativa:

- 4.1 Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo, em especial entre os docentes, alunos, encarregados de educação, pessoal não docente, autarcas e legítimos representantes dos interesses económicos e culturais;
- 4.2 Participar na organização das actividades educativas;
- 4.3 Cooperar com os restantes intervenientes no processo educativo na detecção da existência de casos de crianças e jovens com necessidades educativas especiais;
- 4.4 Gerir o processo de ensino-aprendizagem, no âmbito dos programas definidos;
- 4.5 Enriquecer e partilhar os recursos educativos, bem como utilizar novos meios de ensino que lhe sejam propostos, numa perspectiva de abertura à inovação e de reforço da qualidade de ensino;
- 4.6 Corresponsabilizar-se pela preservação e uso adequado das instalações e equipamento e propor medidas de melhoramento e renovação.

5. Deveres para com a sociedade:

Constituem deveres do docente para com a sociedade:

- 5.1 Pugnar pelas condições que favoreçam a generalização a todos, e com qualidade, dos mais altos níveis de educação possíveis.”

PEDRO D'OREY DA CUNHA, “Código Deontológico dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico [Proposta]”, in *Ética e Educação*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 1996, pp. 132-137.

3.2.8 *Actividade proposta*

Na sequência da leitura da Proposta Deontológica apresentada por Pedro d'Orey da Cunha considera que este texto se aplica aos professores que temos?

Elabore um pequeno ensaio a este respeito.

Página intencionalmente em branco

Bibliografia

Página intencionalmente em branco

ALBERONI, Francesco

- 2001 *Valores*, s. l., Círculo de Leitores, trad. do italiano por Maria Carlota Álvares da Guerra.

ANTUNES, Manuel

- 1973 *Educação e Sociedade*, Lisboa, Sampedro.

ARANGUREN, José Luis

- 1985 *Ética*, 3.^a reimp., Madrid, Alianza Editorial.

ARAÚJO, Luís de

- 1992 *A Ética como Pensar Fundamental. Elementos para uma Problemática da Moralidade*, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- s. d. *Sentido Existencial da Filosofia*, Porto, Rés-Editora.
- 1994 *A Democracia e o Relativismo Axiológico*, Separata da *Revista da Faculdade de Letras/Série de Filosofia*, Porto, Universidade do Porto, 2.^a Série, n.º 11.
- 1995-1996 *Nótula sobre Tolerância*, Separata da *Revista da Faculdade de Letras/Série de Filosofia*, Porto, 2.^a Série, n.ºs 12-13.

ARISTÓTELES

- 1991 (Estudo preliminar, preâmbulos e notas de Francisco de P. Samaranch), *Obras. Tratados Ético-Morales*, 2.^a reimp., Madrid, Aguilar, S. A. de Ediciones, trad. do grego por Francisco de P. Samaranch.

BENTHAM, Jeremy

- 1834 *Déontologie ou Science de la Morale. Ouvrage Posthume de...*, Bruxelas, J. P. Meline, Libraire-Éditeur, Tomos I e II.

BRANDENSTEIN, Béla Freiherr von

- 1983 *Problemas de una Ética Filosófica*, Barcelona, Editorial Herder, versão castelhana de Claudio Gancho.

BRITO, J. H. Silveira de

- 1997 “Ética e Educação”, *Brotéria. Cultura e Informação*, Lisboa, Vol. 145, Fascs. 2/3, Agosto-Setembro, pp. 181-193.

CABRAL, Francisco Sarsfield

2001 *Ética na Sociedade Plural*, Coimbra, Edições Tenacitas.

CABRAL, Roque

2000 *Temas de Ética*, Braga, Publicações da Faculdade de Filosofia-
-Universidade Católica Portuguesa.

CAMARGO, Marculino

1999 *Fundamentos de Ética Geral e Profissional*, Petrópolis, Vozes
Editora.

CAMPS, Victoria

1993 *Los Valores de la Educación*, Madrid, Alauda-Centro de Apoyo
para el Desarrollo de la Reforma Educativa.

CARDIA, Mário Sottomayor

1992 *Ética. I. Estrutura da Moralidade*, Lisboa, Editorial Presença.

CHANGEAUX, Jean-Pierre (Direcção de)

1999 *Uma Mesma Ética para Todos?*, Lisboa, Instituto Piaget, trad. do
francês por Joana Chaves.

CORTINA, Adela

2000 *Ética sin Moral*, 4.^a ed., Madrid, Editorial Tecnos.

2001 ;MARTÍNEZ NAVARRO, Emilio, *Ética*, 3.^a ed., Madrid, Ediciones
AKAL.

CUNHA, Pedro d'Orey da

1996 *Ética e Educação*, Lisboa, Universidade Católica Editora.

DIAS, J. M. de Barros

2001 “Fundamentos Filosóficos da Educação Moral”, in JOSÉ
HENRIQUE SILVEIRA DE BRITO (Coordenação), *Temas Fun-
damentais de Ética. Actas do Colóquio de Homenagem ao Prof.
P. Roque de Aguiar Cabral, S. J.*, Braga, Faculdade de Filosofia-
-Universidade Católica Portuguesa, pp. 89-104.

-
- 2002 “Valores e Valorações dos Jovens Estudantes Portugueses”, in AUGUSTO DA SILVA, et al., *Vida, Escola e Religião no Imaginário Juvenil*, Braga-Lisboa, Editorial A.O. – Gracos, pp. 179-202.

DÍAZ, Elías

- 1993 *Ética contra Política*, Colonia del Carmen [México], Distribuciones Fontamara.

DUPUY, Jean-Pierre

- 2001 *Ética e Filosofia da Acção*, Lisboa, Instituto Piaget, trad. do francês por Ana Rabaça.

ESCÁMEZ SÁNCHEZ, Juan; GARCÍA LÓPEZ, Rafaela

- 1989 “Educación Moral”, in AAVV, *Filosofía de la Educación Hoy. Conceptos. Autores. Temas*, Madrid, Dykinson, pp. 93-104.

FERRATER MORA, José; COHN, Priscilla

- 1996 *Ética Aplicada. Del Aborto a la Violencia*, 2.^a ed., 4.^a reimp., Madrid, Alianza Editorial.

FRONDIZI, Risieri

- 1992 *¿Qué son los Valores? Introducción a la Axiología*, 3.^a ed., 11.^a reimp., México, Fondo de Cultura Económica.

GARZÓN VALDÉS, Ernesto

- 1993 (Introdução de Manuel Atienza), *Derecho, Ética y Política*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.

GERVILLA CASTILLO, Enrique

- 1989 “Dimensión Educativa y Deontología del Profesor”, in AAVV, *Filosofía de la Educación Hoy. Conceptos. Autores. Temas*, Madrid, Dykinson, pp. 559-571.

HESSEN, Johannes

- 1980 (Prefácio de L. Cabral de Moncada), *Filosofia dos Valores*, 5.^a ed., Coimbra, Arménio Amado, Editor, Sucessor, trad. do alemão por L. Cabral de Moncada.

HOERSTER, Norbert

- 1992 *Problemas de Ética Normativa*, Colonia del Carmen [México], Distribuciones Fontamara, trad. do alemão por Ernesto Garzón Valdés.

KANT, Immanuel

- 1992 (Nota prévia do tradutor, por Paulo Quintela), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Lisboa, Edições 70, trad. do alemão por Paulo Quintela.
- 1991 (Introdução e notas de Pierre-José About), *Traité de Pédagogie*, Paris, Hachette, trad. do alemão por J. Barni.

KECHIKIAN, Anita

- 1993 *Os Filósofos e a Educação*, Lisboa, Edições Colibri, trad. do francês por Leonel Ribeiro dos Santos e Carlos João Nunes Correia.

LAVELLE, Louis

- 1991 *Traité des Valeurs*, 2.^a ed., Paris, Presses Universitaires de France, Tomo I (*Théorie Générale de la Valeur*).
- 1991 (Palavras prévias de René Le Senne), *Traité des Valeurs*, 2.^a ed., Paris, Presses Universitaires de France, Tomo II (*Le Système des Différentes Valeurs*).

Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, promulgada pelo Presidente da República em 23.IV.1990, *Diário da República – I Série*, Lisboa, n.º 98, 28.IV.1990 [*Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*].

LÉVINAS, Emmanuel

- 1982 (Diálogos com Philippe Nemo), *Éthique et Infini*, Paris, Librairie Arthème Fayard-Radio France.
- 1987 *Humanisme de l'Autre Homme*, Paris, Fata Morgana.
- 1989 *Le Temps et l'Autre*, 3.^a ed., Paris, Presses Universitaires de France.
- 1988 *Totalidade e Infinito*, Lisboa, Edições 70, trad. do francês por José Pinto Ribeiro – revisão de Artur Morão.
- 1991 *Transcendência e Inteligibilidade*, Lisboa, Edições 70, trad. do francês por José Freire Colaço – revisão de Artur Morão.

LÓPEZ FRANCO, E.; PADÍN, F. (Organizadores)

- 1997 *Desafíos a la Ética. Ciencia. Tecnología. Sociedad. I Foro Internacional de Ética*, Madrid, Narcea, S. A. de Ediciones.

MARCEL, Gabriel

- s. d. *Os Homens contra o Homem*, Porto, Editora Educação Nacional, s. d., trad. do francês por Vieira de Almeida.

MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo

- 1997 “Formación en Valores”, in AAVV (Prólogo de Aránzazu Agudo Arrese), *Atraverse a Educar. Congreso de Pedagogía. Pedro Poveda, Educador*, Madrid, Narcea, S. A. de Ediciones, Tomo I, pp. 135-155.

MARITAIN, Jacques

- 1947 *Humanisme Intégral. Problèmes Temporels et Spirituels d'une Nouvelle Chrétienté*, Nova Edição, Paris, Fernand Aubier.

McLELLAN, David

- 1987 *A Ideologia*, Lisboa, Editorial Estampa, trad. do inglês por M. F. Gonçalves de Azevedo.

MÉNDEZ, José María, et al.

- 2002 (Apresentação de Fernando Fernández Rodríguez), *Comunicar Valores Humanos*, Madrid, Unión Editorial.

MOORE, G. E.

- 2001 (Nota à presente edição de Juan Miguel Palacios), *Ética*, Nova Edição, Madrid, Ediciones Encuentro, trad. do inglês por Manuel Cardenal de Iracheta – revisão de Juan Miguel Palacios.

MORIN, Edgar

- s. d. *O Método*, 2.^a ed., Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. I (*A Natureza da Natureza*), trad. do francês por Maria Gabriela de Bragança.
- s. d. *O Método*, Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. II (*A Vida da Vida*), trad. do francês por Maria Gabriela de Bragança.
- s. d. *O Método*, Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. III (*O Conhecimento do Conhecimento/I*), trad. do francês por Maria Gabriela de Bragança.
- s. d. *O Método*, Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. IV (*As Ideias: A sua Natureza, Vida, Habitat e Organização*), trad. do francês por Emílio Campos Lima.

-
- s. d. *O Método*, Mem Martins, Publicações Europa-América, Vol. V (*A Humanidade da Humanidade: A Identidade Humana*), trad. do francês por José Espadeiro Martins.
- s. d. *O Paradigma Perdido: A Natureza Humana*, 3.^a ed., Mem Martins, Publicações Europa-América, trad. do francês por Hermano Neves.
- MOUNIER, Emmanuel
- 1963 *Introdução aos Existencialismos*, São Paulo, Livraria Duas Cidades, trad. do francês por João Bénard da Costa.
- 1967 *Manifesto ao Serviço do Personalismo*, Lisboa, Livraria Moraes Editora, trad. do francês por António Ramos Rosa.
- 1976 (Prefácio de João Bénard da Costa), *O Personalismo*, 4.^a ed., Lisboa, Moraes Editores, trad. do francês por João Bénard da Costa.
- OLIVEIRA, Manfredo A. de (Organizador)
- 2000 *Correntes Fundamentais da Ética Contemporânea*, Petrópolis, Editora Vozes.
- PAIM, António
- 2001 *A Meditação Ética Portuguesa. Período Moderno*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- PATRÍCIO, Manuel
- 1990 *A Escola Cultural – Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*, Lisboa, Texto Editora.
- 1997 (Organização), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto, Porto Editora.
- 1987 *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lisboa, Texto Editora.
- 1993 *Lições de Axiologia Educacional*, Lisboa, Universidade Aberta.
- PLANCHARD, Émile
- 1982 *A Pedagogia Contemporânea*, 8.^a ed., Coimbra, Coimbra Editora.
- RAE, Scott B.
- 1995 *Moral Choices. An Introduction to Ethics*, Grand Rapids-Michigan, Zondervan Publishing House.

RATHS, Louis E., et al.

- 1978 *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*, 2.^a ed., Columbus-Toronto-London, Sydney, Charles E. Merrill Publishing Company.

RENAUD, Isabel

- 2002 “Educar com Valores: Ética e Liberdade de Ensino”, *Brotéria. Cristianismo e Cultura*, Lisboa, Vol. 154, Fasc. 2, Fevereiro, pp. 111-124.

RICKEN, Friedo

- 1987 *Ética General*, Barcelona, Editorial Herder, trad. do alemão por Claudio Gancho.

RICOEUR, Paul

- 1990 “Éthique et Morale”, *Revista Portuguesa de Filosofia*, Braga, Faculdade de Filosofia, Tomo XLVI, Fasc. 1, pp. 5-17.

ROJAS, Enrique

- 1994 *O Homem Light. Uma Vida sem Valores*, Coimbra, Gráfica de Coimbra, trad. do espanhol por Virgílio Miranda Neves.

RUPERT DE VENTÓS, Xavier

- 1996 (Prólogo à edição norte-americana de Harvey Cox), *Ética sin Atributos*, Barcelona, Editorial Anagrama.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo

- 1970 *Ética*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, trad. do espanhol por João Dell’Anna.

SARTRE, Jean-Paul

- 1943 *L’Être et le Néant. Essai d’Ontologie Phénoménologique*, 4.^a ed., Paris, Gallimard.
1970 *L’Existentialisme est un Humanisme*, Paris, Les Éditions Nagel.

SAVATER, Fernando

- 1997 *O Valor de Educar*, Lisboa, Editorial Presença, trad. do espanhol por Michelle Canelas.
2002 *Ética para Um Jovem*, 10.^a ed., Lisboa, Editorial Presença, trad. do espanhol por Miguel Serras Pereira.

2002 *Política para Um Jovem*, 3.^a ed., Lisboa, Editorial Presença, trad. do espanhol por Miguel Serras Pereira.

SCHELER, Max

1955 *Le Formalisme en Éthique et l'Éthique Matériale des Valeurs*, 6.^a ed., Paris, Gallimard, trad. do alemão por Maurice de Gandillac.

SIMON, Sidney B., et al.

1972 *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*, New York, Hart Publishing Company, Inc.

TUGENDHAT, Ernst, et al.

2003 *O Livro de Manuel e Camila. Diálogos sobre Ética*, Lisboa, Editorial Presença, trad., a partir da versão castelhana, de Maria Pilar Millan.

VARELA, Francisco J.

1995 *Sobre a Competência Ética*, Lisboa, Edições 70, trad. do italiano por Artur Morão.

VIANO, Carlo Augusto

1977 *Ética*, Barcelona, Editorial Labor, trad. do italiano por Marisa Martínez Agaccio.

VIDAL, Marciano

s. d. [1991] *Dicionário de Moral. Dicionário de Ética Teológica*, Porto, Editorial Perpétuo Socorro, trad. do espanhol por A. Maia da Rocha e J. Sameiro.

Página intencionalmente em branco

Composto e paginado
na **UNIVERSIDADE ABERTA**

1.^a edição, 2004



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt