

A EDUCAÇÃO COMO VALOR INTEMPORAL

Cláudia Maria Fidalgo da Silva¹
Universidade do Porto (UP)

RESUMO²:

O principal objectivo do artigo é pensar a educação como um valor intemporal. Apresentar-se-á um duplo sentido que esta intemporalidade pode assumir: A educação surge como um valor essencial, quer ao longo da história, quer ao longo da nossa vida. Tendo em consideração o primeiro sentido proposto (1), procurar-se-á realçar a sua intemporalidade, nomeadamente em terreno filosófico. Destacar-se-ão, neste sentido, as seguintes obras: (1.1) *A República*, de Platão; (1.2) *O Mestre*, de Santo Agostinho; (1.3) *Emílio*, de Rousseau, e (1.4) *Pedagogia*, de Kant. Relativamente ao segundo sentido, quanto à intemporalidade da educação ao longo da vida (2), destacar-se-ão os quatro pilares fundamentais desta mesma educação, como apresentados no pertinente Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: (2.1) aprender a conhecer; (2.2) aprender a fazer; (2.3) aprender a viver juntos; (2.4) aprender a ser. Por fim, pretender-se-á evidenciar a grande finalidade comum aos dois sentidos propostos: o aprender a ser.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Platão; Santo Agostinho; Rousseau; Kant.

EDUCATION AS A TIMELESS VALUE

ABSTRACT:

The main goal of the paper is to think education as a timeless value. We will present a double sense that this timeless can assume: Education is an essential value, either in the course of history or in the course of our life. Considering the first proposed sense (1), we will highlight its timelessness, namely in philosophical field. Thus, we will stand out the following works: (1.1) *The Republic*, by Plato; (1.2) *The Master*, by St. Augustine; (1.3)

¹ Bolseira da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Investigadora doutoranda do Instituto de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. E-mail: claudia-silva-07@hotmail.com.

² A primeira versão do presente trabalho foi realizada no âmbito da unidade curricular “Ética e Deontologia”, leccionada pela Dra. Lídia Pires, do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2008.

Emile, by Rousseau, and (1.4) *Pedagogy*, by Kant. Relative to the second sense, about the timeless of education in the course of life (2), will be stand out the four main pillars of this same education, as they are presented in the relevant Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century: (2.1) learning to know; (2.2) learning to do; (2.3) learning to live together; (2.4) learning to be. Finally, we will try to emphasize an essential common purpose for the proposed two senses: learning to be.

KEYWORDS: Education; Plato; St. Augustine; Rousseau; Kant.

Introdução

O presente artigo tem como objectivo pensar a educação como um valor intemporal. Do nosso ponto de vista, tal intemporalidade poderá assumir um duplo sentido. Por um lado, a questão da educação é um valor intemporal, na medida em que não se encontra estanque em determinada época histórica; desde a Grécia Antiga até aos nossos dias a educação surge-nos como valor essencial. Por outro lado, podemos-nos referir igualmente a um segundo sentido, pois o problema da educação não deve ser perspectivado como relacionado apenas com uma determinada fase da nossa vida, mas sim como algo comum a toda a nossa existência.

Nesta linha, procurar-se-á, num primeiro momento, evidenciar a intemporalidade da educação ao longo da história, nomeadamente em terreno filosófico (1). Aqui destacamos (1.1) *A República*, de Platão, especialmente a sua concepção de Estado ideal e educação do filósofo; (1.2) *O Mestre*, de Santo Agostinho, e a sua noção de Mestre Interior; (1.3) *Emílio*, de Rousseau, concretamente a relevância que este atribui ao discípulo, apostando numa educação de e para a liberdade; (1.4) a *Pedagogia*, de Kant, e a ideia que lhe pode ser atribuída de uma educação para a humanidade, onde o contínuo aperfeiçoamento do ser humano marca presença.

Num segundo momento, ter-se-á como finalidade realçar a intemporalidade da educação ao longo da vida (2). Na prossecução deste objectivo apresentar-se-ão os quatro pilares fundamentais desta mesma educação, tal como enunciados no muito relevante Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: (2.1) aprender a conhecer (adquirir os instrumentos da compreensão); (2.2) aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente), (2.3) aprender a viver juntos (tendo como fim participar e cooperar com os outros), (2.4) aprender a ser (via principal que congrega as três anteriores).

Finalmente, ter-se-á como objectivo evidenciar a grande finalidade comum aos dois sentidos da intemporalidade da educação aqui propostos: o aprender a ser.

1. A educação como valor intemporal ao longo da história

1.1 Platão: o Estado ideal e a educação do filósofo

Poder-se-á afirmar que Platão terá sido o primeiro, na sua obra *A República*, a realizar uma filosofia da educação, uma vez que esta ocupa o lugar central na organização perfeita da cidade ideal. Como refere Rousseau, perspectiva com a qual concordamos, ainda que o título desta obra platónica remeta impreterivelmente para a política, ela é um tratado, um belo tratado, de educação (ROUSSEAU, 1940, p. 28).

Seria a educação apenas uma transmissão de um corpo de saberes, apenas uma *technê*? Não. Esse era um saber fazer privilegiado, não por Platão, mas pelos sofistas, subordinando o saber ao interesse individual (cf. PINTO, 2005). Por outro lado, a educação em Platão estava relacionada com a construção de vida activa na *polis*, acompanhada de uma incessante busca pela verdade, do saber, postos ao serviço do bem comum.

É principalmente no livro VII que Platão apresenta a sua filosofia da educação. O autor, ao procurar unir a sabedoria com a prática política, viu no filósofo um homem de Estado, defendendo que apenas os mais dotados de conhecimento teriam a perfeita condição de organizar as actividades da cidade-Estado com justiça.

Para o autor, o Estado teria que garantir a educação dos seus cidadãos. Caberia à educação formar o homem, segundo o critério da ciência racional, tendo como primordial objectivo responder às necessidades práticas e espirituais do homem grego.

Platão estaria preocupado com o que o Estado *deveria ser*. Ora, é nesta sua obra que se pode constatar como se propõe descobrir o Estado Ideal, a cujo modelo todo o Estado real, ou empírico, deveria submeter-se.

O Estado existe para servir as necessidades dos homens, pois estes não são independentes uns dos outros, mas necessitam da ajuda e da cooperação dos demais na produção de tudo aquilo que faz falta à vida.

Apesar do diálogo se iniciar com a defesa de que a origem do Estado se deve à necessidade de satisfazer os vários desejos da natureza do homem, a sua preocupação passa a focar-se no problema da educação. O Estado, mais do que existir para satisfazer as necessidades do homem, existe para o fazer feliz. Ora, este apenas alcançará a felicidade se levar uma vida recta, de acordo com os princípios da justiça. O homem, tal como é sabido, é um ser racional por excelência. Por essa mesma razão, torna-se imperativa a necessidade da educação. Para Platão, não existirá uma verdadeira educação se não for uma educação voltada para a verdade e para o bem, como adiante veremos.

Segundo Platão, o Estado deverá ser constituído por três classes: a dos governantes, a dos guardiães ou guerreiros e a dos cidadãos que têm qualquer outra actividade (agricultores, comerciantes, etc). A sabedoria

pertence à classe dos governantes, pois se os governantes forem sábios, o Estado também o é. A coragem pertence à classe dos guerreiros. A temperança, vista como acordo entre governantes e governados sobre quem deve governar o Estado, é uma virtude comum a todas as classes. Por fim, a justiça compreende estas três virtudes. Realiza-se a justiça sempre que cada cidadão se dedica à tarefa que lhe é própria.

Quem será responsável pela governação do Estado? Segundo o autor, deverão ser escolhidos cuidadosamente, no seio da classe dos guardiães, os melhores homens, os mais inteligentes e fortes; aqueles que amem o Estado acima de tudo, procurando os interesses públicos como idênticos aos seus. Por outras palavras, serão aqueles que perseguem os verdadeiros interesses do Estado, não tendo em linha de conta as eventuais vantagens ou desvantagens pessoais. Quem desde a infância se tenha distinguido por fazer sempre o que era melhor para o Estado, sem nunca se ter desviado desta orientação, será escolhido para governar. A educação dos escolhidos é a grande finalidade do projecto pedagógico de Platão, visto ser ela o fim para o qual as actividades educativas se dirigem. Eram estes, os filósofos, que recebiam uma exigente educação, pois eram estes os mais capazes de bem governar o Estado.

Segundo Platão, o homem deve caminhar desde a opinião, ou conhecimento sensível, até à ciência, ou conhecimento racional, num esforço gradual. Ora, tal processo é descrito pelo autor através do tão conhecido mito da caverna:

Suponhamos uns homens numa habitação subterrânea em forma de caverna, com uma entrada aberta para a luz, que se estende a todo o comprimento dessa gruta. Estão lá dentro desde a infância, algemados de pernas e pescoços, de tal maneira que só lhes é dado permanecer no mesmo lugar e olhar em frente; são incapazes de voltar a cabeça, por causa dos grilhões; serve-lhes de iluminação um fogo que se queima ao longe, numa eminência, por detrás deles; entre a fogueira e os prisioneiros há um caminho ascendente, ao longo do qual se construiu um pequeno muro (PLATÃO, 2001, p. 315).

Neste mundo, no mundo sensível, os homens são, desta forma, uns escravos agrilhoados numa caverna e obrigados a ver no fundo dela as sombras dos seres e dos objectos projectados por um fogo que arde no exterior. Consideram que estas sombras são a verdadeira realidade, pois não conhecem efectivamente a verdadeira, já que “pessoas nessas condições não pensavam que a realidade fosse senão a sombra dos objectos” (PLATÃO, 2001, p. 316). Se um deles se conseguisse libertar, inicialmente não seria capaz de suportar a luz do Sol. Assim, ter-se-ia que habituar, caso quisesse ver o mundo superior:

Em primeiro lugar, olharia mais facilmente para as sombras, depois disso, para as imagens dos homens e dos outros objectos, reflectidas na água, e, por último, para os próprios objectos. (...) Finalmente (...) seria capaz de olhar para o Sol e de o contemplar, não já a sua imagem na água ou em qualquer sítio, mas a ele mesmo, no seu lugar (PLATÃO, 2001, p. 317).

Apenas aqui ele se conseguiria aperceber de que é o Sol que nos dá as estações e os anos e governa tudo o que existe no mundo visível. Também se aperceberia de que é igualmente dele que dependem as coisas que, quer ele, quer os seus companheiros, viam na caverna. Se voltar à caverna, os seus olhos ficarão ofuscados pela escuridão. Por isso, seria certamente desprezado pelos companheiros, pois, questiona Platão, “acaso não causaria o riso, e não diriam dele que, por ter subido ao mundo superior, estragara a vista, e que não valia a pena tentar a ascensão?” (PLATÃO, 2001, p. 319).

Ora, a educação, para Platão, procura que o homem se volte da consideração do mundo sensível para a consideração do verdadeiro mundo, o mundo do ser. Gradualmente, procura-se que o homem seja capaz de avistar o ponto mais alto do ser, ou seja, o bem. Com o intuito de preparar o homem para a visão do bem estarão destacadas as ciências que têm por objecto os aspectos do ser que mais se aproximam dele: a aritmética, considerada arte do cálculo que possibilita corrigir as aparências dos sentidos; a geometria, como ciência dos entes imutáveis; a astronomia, como ciência do movimento dos céus, ordenado e perfeito; a música, como ciência da harmonia. No mundo do ser o bem corresponde ao que no mundo sensível é o Sol.

Segundo o autor, é apenas no limite do cognoscível que se pode, a custo, avistar a ideia de Bem:

(...) uma vez avistada, compreende-se que ela é para todos a causa de quanto há de justo e belo; que, no mundo visível, foi ela que criou a luz, da qual é senhora; e que, no mundo inteligível, é ela a senhora da verdade e da inteligência, e que é preciso vê-la para se ser sensato na vida particular e pública (PLATÃO, 2001, p. 319).

A máxima finalidade da educação do filósofo é a utilização de todos os conhecimentos que entretanto adquiriu, tendo em vista a formação de uma comunidade onde a justiça e a felicidade marquem presença. Para Platão, o filósofo deve regressar à caverna, de modo a reconsiderar o mundo humano, à luz do que viu fora deste mundo. Surge então como imperativo não cometer contra os prisioneiros a injustiça de os fazer levar uma vida inferior, pois, tal como o autor afirma – numa passagem que, do nosso ponto de vista, surge como nuclear- “à lei não importa que uma classe qualquer da cidade passe excepcionalmente bem, mas procura que isso aconteça à

totalidade dos cidadãos” (PLATÃO, 2001, p. 323). Assim sendo, o filósofo deverá habituar-se à obscuridade da caverna, vendo melhor do que os companheiros que ali permaneceram. Será agora então capaz de reconhecer a natureza e os caracteres de cada imagem, por ter visto o seu verdadeiro exemplar: a beleza, a justiça e o bem.

Segundo Platão, só com o regresso à caverna é que o homem terá completado finalmente a sua educação, e só aí poderá ser considerado, verdadeiramente, filósofo. Só este é capaz de preservar e manter a harmonia do Estado, tendo sempre em vista a justiça:

a vós – referindo-se aos filósofos -, nós formámos-vos, para vosso bem e do resto da cidade, para serdes como os chefes e os reis nos enxames de abelhas, depois de vos termos dado uma educação melhor e mais completa do que a deles, e de vos tornarmos mais capazes de tomar parte em ambas as actividades – a política e a filosofia. Deve, portanto, cada um por sua vez descer à habitação comum dos outros e habituar-se a observar as trevas. Com efeito, uma vez habituados, sereis mil vezes melhores do que os que lá estão e reconheceréis cada imagem, o que ela é e o que representa, devido a terdes contemplado a verdade relativa ao belo, ao justo e ao bom. E assim teremos uma cidade para nós e para vós, que é uma realidade e não um sonho” (PLATÃO, 2001, p. 324).

Apenas desta forma se poderá erguer o autêntico Estado ideal, tão desejado por Platão.

1.2 Santo Agostinho: o Mestre Interior

Quanto a Santo Agostinho, centrar-nos-emos na sua obra *O Mestre*, pois é a que se encontrará mais próxima do problema da educação. A obra referida é apresentada sob a forma de diálogo e conta com Adeodato, filho adolescente de Agostinho, como interlocutor.

Qual a principal tese defendida neste escrito? É essencialmente a questão da aprendizagem, ou melhor, a questão da Verdade, entendida como encontrando-se no cruzamento entre a questão da linguagem e a do conhecimento.

Segundo Santo Agostinho, as palavras não servem para ensinar, mas para fazer lembrar de coisas que já conhecíamos. Porém, se é certo que as palavras nada ensinam, não nos esqueçamos que elas

incitam-nos [...] a buscar as coisas, não no-las apresentam para as conhecermos. Ora, quem me ensina alguma coisa é quem me manifesta, quer aos olhos quer a outro sentido do corpo, ou ainda à própria mente, as coisas que eu quero conhecer. Portanto, com palavras não aprendemos senão palavras, ou melhor, o som e o ruído das palavras (AGOSTINHO, 1995, p. 91).

Por exemplo, certamente que a grande maioria dos indivíduos, ao ouvir a palavra “sarabalas”, não conhece de imediato o seu significado, não conhece de imediato que tal palavra designa certas coberturas para a cabeça. Por esse mesmo motivo, Agostinho apresenta-a no seu diálogo.

O bispo de Hipona distingue duas circunstâncias opostas de conhecimento na mente daquele de quem recebe o sinal: ou ele conhece já a realidade que o sinal significa ou ele não a conhece (cf. AGOSTINHO, 1995, p. 90). Relativamente a esta segunda circunstância, lida a palavra “sarabalas”, se o leitor desconhecer aquilo que ela significa, verifica-se que, por si só, a palavra não informa acerca da realidade de que é supostamente sinal. Tal como Agostinho nos diz, “quando leio – “as suas sarabalas não foram alteradas” – esta palavra não me mostra a coisa que significa” (AGOSTINHO, 1995, p. 90). Assim sendo, na circunstância de desconhecimento daquilo que a palavra significa, esta não causa, não produz só por si, o conhecimento da realidade significada.

Para o autor, se ouvirmos uma palavra e soubermos já o que significa, “mais rememoramos do que aprendemos; se não sabemos, nem sequer o rememoramos, mas somos talvez incitados a inquirir” (AGOSTINHO, 1995, p. 92). Mais uma vez, as palavras não nos ensinam, mas incitam-nos a rememorar, descobrir.³

O que é absolutamente nuclear em Agostinho é que aquilo que os alunos inteccionam não é exactamente aquilo que o professor lhes diz, de certa forma. Cada aluno utilizará as palavras que são proferidas pelo professor para descobrir a Verdade que, afinal, habita já dentro de si. Existiria a necessidade de ouvir determinadas palavras para que fossem à procura da Verdade dentro de si, através de um esforço que será, sem dúvida, bastante compensador. Por outras palavras, quem ensina, em última análise, é o que Agostinho denomina de Mestre Interior, que está na mente de cada um de nós. Porém, as palavras do Mestre Exterior (professor) incitam a procurar o que, de uma determinada maneira, já saberíamos.

Apesar de Agostinho demonstrar uma clara influência platónica ao longo de todo o seu pensamento, ele propôs a sua tão conhecida teoria da iluminação divina, ao invés da teoria da reminiscência de Platão. Em que consiste a teoria da iluminação?

Tendo em consideração que Deus é a Verdade, qualquer verdade é percebida como tal porque Deus a “iluminou” com a sua luz de verdade divina. Devido a esta luz divina, a alma entende a Verdade, tal como o olho humano vê os objectos à sua volta graças à luz do sol. A iluminação trata-se de uma espécie de “capacidade” da mente humana para compreender que determinadas verdades são eternas e imutáveis, pois Deus tê-las-á iluminado

³ Tal perspectiva agostiniana muito se assemelha à platónica. Aliás, poder-se-á afirmar que Santo Agostinho “cristianiza” o pensamento de Platão, tal como, por exemplo, São Tomás de Aquino terá “cristianizado” o de Aristóteles, que tanto influenciou o pensamento medieval, sobretudo a partir das traduções das suas obras.

para que a sua imutabilidade seja captada por uma mente que é mutável e contingente. Tal como Agostinho nos diz, relativamente às coisas que vemos por intermédio da mente, ou seja, por meio do intelecto e da razão, e não dos sentidos, “falamos realmente de coisas que contemplamos presentes nessa luz interior da Verdade, de que é iluminado e goza aquele que se denomina “homem interior”” (AGOSTINHO, 1995, p. 94).

Ora, se a Verdade habita em cada um de nós, por que é que nem todos chegam a ela? Por que cometem o erro? Porque precisamos de nos esforçar bastante para finalmente a encontrarmos. Os que não a alcançam é pelo simples facto de não terem feito esse esforço. Enganamo-nos por responsabilidade própria, pois, “se a alma alguma vez se engana, não é por defeito da Verdade consultada [Deus], tal como não é por defeito desta luz exterior que os olhos corporais se enganam” (AGOSTINHO, 1995, p. 93).

Cristo é visto como exemplo do que o Mestre Exterior pode fazer. O que será? Advertir ou chamar a atenção para a origem interior da verdade do conhecimento, uma vez que, “se realmente se dizem coisas verdadeiras, só o ensina Aquele quem quando nos falavam de fora, nos advertiu de que Ele habitava no interior” (AGOSTINHO, 1995, p. 98).

Para Santo Agostinho, o procedimento de ensinar por meio de interrogações é imperativo, pois estas preparam o discípulo, através das suas respostas parcelares e provisórias, para a consulta do Mestre Interior. Deste modo, Agostinho dá continuidade à maiêutica socrática de Platão, pois, como é sabido, o ensino seria a arte de fazer parir o conhecimento da verdade na alma do discípulo.

Aprender não depende do saber do Mestre Exterior, mas da luz do Mestre Interior, a principal fonte de conhecimento porque se trata da origem do conhecimento superior, o inteligível. Aprenderá aquele que seja capaz de julgar sobre a verdade ou a falsidade do discurso, a partir da consulta da Verdade ou do Mestre Interior.

Os homens enganam-se, chamando mestres àqueles que o não são, porque geralmente entre o tempo da locução e o do conhecimento não se interpõe nenhum intervalo; e dado que tais homens aprendem interiormente logo depois da insinuação de quem fala, julgam ter aprendido do exterior, por meio daquele que insinuou (AGOSTINHO, 1995, p. 98).

Os professores explicam por palavras as doutrinas que declaram ensinar. É neste contexto que, “aqueles que são chamados discípulos consideram consigo mesmos se se disseram coisas verdadeiras, e fazem-no contemplando, na medida das próprias forças, aquela Verdade interior de que falámos. É então que aprendem” (AGOSTINHO, 1995, p. 98), refere o autor.

Pela voz de Adeodato, Santo Agostinho apresenta-nos uma síntese bastante esclarecedora do que defende:

o homem, pelas palavras, não é mais que incitado a aprender, e (...) é de muito pouco valor o facto de que grande parte do pensamento de quem fala se manifesta pela locução. Se realmente se dizem coisas verdadeiras, só o ensina Aquele que, quando nos falavam de fora, nos advertiu de que Ele habitava no interior (AGOSTINHO, 1995, p. 98).

Do nosso ponto de vista, a perspectiva agostiniana possui algo de absolutamente fundamental relativamente à educação. Consideramos que a educação não é uma coisa que o professor “dê” aos seus alunos. O aluno deverá pensar por si próprio, não aprendendo e fixando o que os professores pensam. “Pois quem será tão estultamente curioso que mande o seu filho à escola para que ele aprenda o que o professor pensa?” (AGOSTINHO, 1995, p. 97), questionava já Santo Agostinho.

1.3 Rousseau: uma educação de e para a liberdade

A educação foi igualmente um valor fundamental para Rousseau, tal como é notório na sua obra *Emílio*, tendo efectuado uma autêntica “revolução copernicana” em terreno educativo. Do nosso ponto de vista, a ideia mais relevante e interessante de Rousseau quanto à educação é o seu respeito por cada etapa do desenvolvimento da criança, não a considerando um adulto em miniatura:

Preocupam-se os mais sensatos com aquilo que importa que os homens saibam, sem advertirem no que as crianças têm a possibilidade de aprender. Procuram o homem na criancinha, e não curam nunca do que seja a criança antes de chegar a ser um homem. Eis aí o estudo a que mais me apliquei (ROUSSEAU, 1940, p. 19).

Deste modo, o autor propõe-nos que atentemos o discípulo, o aluno, nunca ignorando que ele possui uma especificidade própria. A criança não é um animal, nem um homem feito, mas apenas uma criança (cf. ROUSSEAU, 1940, p. 50).

A sua principal obra em torno da educação, a que já aludi, tem como objectivo estudar e formar o homem da natureza, o homem livre da influência dos outros, apresentando-se como um estudo completo do seu desenvolvimento. Esta obra “expõe uma nova pedagogia, baseada na valorização de cada etapa da vida humana como um fim em si mesmo e não como um meio para alcançar uma finalidade, que lhe seja exterior e, como tal, incompreensível” (PIRES, 1998-99, p. 175). Nesta linha, Rousseau apresenta uma sugestão extremamente pertinente: “Procedei ao avesso do que está em uso, e digo-vos eu que acertareis quase sempre” (ROUSSEAU, 1940, p. 55). Ao invés de se olhar para a criança como um doutor, olhemo-

la simplesmente como uma criança, como, efectivamente, é (cf. ROUSSEAU, 1940, p. 55).

O fim essencial de Rousseau é demonstrar o contraste entre o homem natural e o homem artificial. Os bens, os tesouros do saber, a arte que a humanidade crê ter adquirido, não contribuíram para a felicidade, para a virtude do homem, mas afastaram-no da sua origem, desviando-o da sua natureza.

Consiste toda a nossa sabedoria em preconceitos servis: todos os nossos usos não passam de sujeições, de incômodos, de constrangimentos; o homem civil nasce, vive, e morre na escravidão: ao nascer apertam-no em faixas; morto, encerram-no num ataúde; enquanto conserva a figura humana está aperreado pelas instituições (ROUSSEAU, 1940, p. 33).

Nos cinco livros do *Emílio*, Rousseau desenvolve a história de um rapaz que vive afastado da cidade, com a ajuda de um preceptor que o educa, uma vez que, como é sabido, Rousseau condena a sociedade contemporânea. Ora, quando atinge a maioridade será então finalmente inserido na sociedade. Estamos face ao momento da chamada “educação negativa”, método que o protege do mal e o previne contra os vícios através do isolamento, mais do que lhe ensinar propriamente o bem. “A primeira educação, pois, deve ser puramente negativa. Ela consiste, não em ensinar a virtude nem a verdade, mas em garantir o coração contra o vício e o espírito contra o erro” (ROUSSEAU, 1940, p. 55).

O autor é o precursor da chamada Escola Activa: a criança deve possuir a capacidade de aprender no momento adequado, quando despertar a sua curiosidade, não antes. Rousseau apresenta-nos um exemplo bastante esclarecedor da sua posição no que respeita a este aspecto. Mais do que exigir que a criança aprenda a ler, sem mais, dever-se-á suscitar o desejo de aprender a fazê-lo:

O Emílio recebe às vezes de seu pai, ou de sua mãe, ou de certos parentes, ou de amigos seus, bilhetes de convite para um jantar, para um passeio, para um divertimento de barco, para assistir a uma festa pública. Esses bilhetes são curtos, claros, simples, bem escritos. Cumpre achar quem lhos leia; tal pessoa não se encontra sempre quando se procura (...) Ah! Se ele soubesse ler! (ROUSSEAU, 1940, p. 66).

Importará referir que Rousseau se ocupa da educação num momento em que impera o modelo jesuítico, de internato, e de extrema autoridade do professor em relação ao aluno. O método é o da imitação e obediência. Uma outra opção, a da escola jansenista, formava o aluno no silêncio e na oração, na qual o docente é visto como um Deus, não existindo qualquer referência

à individualidade nem à liberdade de pensamento, pois o fim de toda a educação é Deus. Rousseau desaprova tais princípios.

Poder-se-á afirmar que o autor rompe com um velho paradigma, o da Escola Tradicional, afirmando um outro, o da Escola Nova. Daí termos já afirmado que o autor realiza uma “revolução copernicana” em terreno educativo.

No primeiro paradigma, na Escola Tradicional, o professor é visto essencialmente como “artesão”, “oleiro”, “arquiteto”, “escultor”. Ora, a sua primordial preocupação parece ser a “obra”, o “produto”. No âmbito deste paradigma, o docente molda o aluno à sua imagem e semelhança, molda o carácter e a inteligência dos alunos como se de argila se tratasse, não sendo estes mais que “vasos”, “baldes”, “contentores” com diferentes “capacidades”. A principal função do aluno, nestes moldes, será, então, seguir os passos do seu mestre, imitá-lo, assemelhar-se em tudo a ele, fixando todos os seus conselhos. Estamos aqui face a uma educação “bancária”, dir-nos-ia Paulo Freire, pois trata-se de “encher” algo que está vazio, “depositar” algo. Por sua vez, na denominada Escola Nova, o professor é uma espécie de jardineiro que cria condições favoráveis ao crescimento das suas “plantas”, sem nunca duvidar que o seu desenvolvimento se processe independentemente do seu controlo. Para este, a “planta”, ou o aluno, é um ser vivo e activo, que traz já em si a sua forma ideal, que nasce, cresce e se desenvolve por si. Deste modo, não é o jardineiro que de uma qualquer semente faz uma roseira, um girassol ou uma glicínia exercendo autoridade, obrigando-a a ser uma roseira ou um girassol, por exemplo. O “jardineiro” deverá facilitar a libertação contínua e a superação de limites das suas “plantas”. As suas mãos amparam, auxiliam a planta em gestação, mas não são elas que lhe dão a forma.

Segundo Rousseau, na educação, tal como para o homem adulto, a liberdade é essencial. O preceptor deverá educar a criança para a liberdade. Do nosso ponto de vista, tal perspectiva é fundamental quando falamos de educação: educar pela e para a liberdade.

Dever-se-á tornar a criança livre sem ser dominante e colocar obstáculos às suas vontades desnecessárias, sem que por isso se sinta menos livre. Para um homem ser realmente livre, é necessário superar as formas de dependência estabelecidas com os outros homens, pois, se a dependência relativamente às coisas não é incompatível com a liberdade, a submissão aos seres da mesma espécie é um obstáculo que a anula. É preciso evitar que o aluno sofra influências da opinião dos outros. O bom educador não é aquele que torna a vida fácil à criança, nem aquele que não tem qualquer consideração pelo seu ritmo de desenvolvimento, mas o que atenta nas suas especificidades próprias, tal como já referimos, potenciando e permitindo a sua liberdade. Para Rousseau, a educação tradicional destrói a natureza primitiva, enveredando por uma dimensão artificial. Surge então como

necessário evitar isso mesmo. *Emílio* é precisamente a história de um indivíduo educado tendo em vista tal objectivo.

1.4 Kant: uma educação para a humanidade

Em primeiro lugar, relativamente ao presente subtítulo, ter-se-á que fazer uma ressalva. Se é certo que, em Kant, parece evidente a defesa de uma educação para a humanidade, certo é igualmente que, dada a apresentação, n' *A religião nos limites da simples razão*, da mais elevada e nobre disposição humana, a disposição para a personalidade, esta evidência pode ser colocada em questão (cf. KANT, 2008, p. 32). Contudo, e visto que, segundo o autor, quando falamos de educação, falamos numa tentativa de aperfeiçoamento da *humanidade*, pareceu-nos pertinente coligar a ideia de educação em Kant a uma educação para a humanidade.

É principalmente na *Pedagogia* que podemos encontrar as considerações essenciais que norteiam a ideia de educação em Kant.⁴

Em termos gerais, qual a posição kantiana relativa à educação? “O homem só se pode tornar homem através da educação. Nada mais é do que aquilo em que a educação o torna” (KANT, 2012, p. 12). O ser humano é o único de entre todos os seres que necessita de educação. Esta é aperfeiçoada ao longo de gerações: “Educar é uma arte cujo exercício tem de ser aperfeiçoado através de muitas gerações” (KANT, 2012, p. 14).

O autor defende a existência de estádios de evolução do sujeito humano, integrando, nomeadamente, a educação física e a educação moral, apresentando-se esta última como essencial, já que tornar o homem moral surge como o objectivo mais relevante de todo o processo educativo.

Num primeiro momento, a educação física relaciona-se com as disposições naturais, tais como as ligadas à alimentação, ao saudável crescimento, etc.

“A educação *prática* ou *moral* é aquela através da qual o homem deve ser formado, para que possa viver como um ser que age livremente” (KANT, 2012, p. 27), constituindo esta o que se pode considerar um segundo momento da educação. Apesar da educação moral surgir como a principal finalidade da educação, não é a única. Tornar o homem disciplinado, cultivado e prudente (civilizado) são outros três objectivos fundamentais da ideia de educação em Kant (cf. KANT, 2012, p. 19).

Kant evidencia a necessidade da disciplina e da instrução como condições essenciais para a formação do indivíduo. A disciplina transforma a animalidade em humanidade (KANT, 2012, p. 9). Ora, a instrução, ou

⁴ Convém referir que a obra *Pedagogia* resulta das lições do Curso de Pedagogia, que foram recolhidas e posteriormente publicadas por Friedrich Theodor Rink. Ainda que apenas a título de apontamento, é relevante referir que a ideia de educação em Kant é marcada por ideais partilhados pelo autor anteriormente analisado, Rousseau (cf., por exemplo, LOUDEN, 2000, pp. 36-38).

cultura, como também pode ser designada, é a condição para a vivência da formação moral que foi apreendida, pois, tal como sugerido anteriormente, o ser humano não nasce moral, mas torna-se moral por meio da educação.

Ainda que o adestramento seja fundamental na educação, esta não termina, nem poderia terminar, aqui. Do nosso ponto de vista, uma ideia essencial na posição kantiana é a consideração de que a verdadeira função da educação não consiste em treinar ou adestrar crianças, mas em fazê-las pensar: “Com o adestramento (...) ainda não se esgota a educação, o importante é principalmente que as crianças aprendam a *pensar*” (KANT, 2012, p. 20).⁵ A moralização do ser humano, fim essencial da ideia de educação em Kant, não assenta na disciplina, mas em máximas:

A cultura moral tem de se fundar em máximas, não na disciplina. Esta impede a falta de educação, aquela forma o modo de pensar. Tem de se velar para que a criança se habitue a agir segundo máximas e não segundo certos móveis. (...) A criança deve aprender a agir segundo máximas de cuja equidade se aperceba (KANT, 2012, p. 56).

Para que exista uma verdadeira cultura moral, dever-se-á apostar na acção segundo certas máximas. Ora, estas são, num primeiro momento, as da casa e as da escola e, posteriormente, as de toda a humanidade. É neste sentido que Kant nos fala, na *Pedagogia*, nos deveres para consigo mesmo e nos deveres para com os outros. Os deveres para consigo mesmo consistem “no facto de o homem ter no seu íntimo uma certa dignidade que o enobrece perante todas as criaturas, e o seu dever é não negar esta dignidade da humanidade na sua própria pessoa” (KANT, 2012, p. 68). Por seu turno, quanto aos deveres para com os outros, o autor refere que, desde muito cedo, se deve ensinar às crianças a importância, a veneração e o respeito pelo direito dos homens, procurando incansavelmente que elas os ponham em prática (KANT, 2012, p. 69).

Poder-se-á afirmar que a educação em Kant está ligada à ideia de uma educação para a autonomia.⁶ Segundo o autor, como é sabido, a autonomia é “a propriedade da vontade ser lei para si mesma” (KANT, 1995, p. 94). Como o autor afirma, na educação tudo depende de uma única questão, isto é, da formação de bons princípios, compreendidos e aceites pelas crianças. A tónica na compreensão e na aceitação de regras surge-nos como fulcral. Mais relevante que o aluno faça o que está correcto, pelo facto

⁵ Convém referir que a importância do pensar é uma consideração recorrente na filosofia kantiana. Disso são exemplo as três proposições kantianas tão conhecidas: 1) pensar por si; 2) pensar no lugar de todo o outro; 3) pensar sempre de acordo consigo próprio (cf., por exemplo, KANT, 1998, p. 196).

⁶ Sobre esta questão, cf., por exemplo, o artigo “Liberdade e coerção: a autonomia moral é ensinável?”, de Robinson dos Santos (2011). Disponível em: <http://www.sociedadekant.org/studiakantiana/index.php/sk/article/view/97/48>.

do professor, ou até Deus, considerar que é assim que deverá agir (moralidade heterónoma), parece-nos a compreensão, por parte do próprio aluno, de que faça o que faz porque considera que é assim que deve guiar a sua conduta, porque isso corresponderá ao que está certo (moralidade autónoma).

Assim sendo, a educação moral deve levar o educando a considerar uma acção valiosa não porque ela se adapte às suas inclinações, mas porque corresponde ao cumprimento do dever: “Deve-se (...) chamar a sua atenção para que considere muitas coisas sempre como dever. Uma acção tem de ter valor para mim não porque concorde com a minha inclinação, mas sim porque cumpro o meu dever” (KANT, 2012, p. 80). Nesta linha, poder-se-á afirmar a existência de uma “responsabilidade pública do educador, ainda que o resultado da sua acção não dependa sempre inteiramente dele, restando-lhe, como Kant dizia, a satisfação de ter actuado como devia” (ARAÚJO, 2000, p. 28).

Por fim, para Kant, é encantador imaginar que a natureza humana se irá, progressivamente, desenvolvendo cada vez melhor através da educação. “É necessário somente não considerar a ideia como quimérica e não a difamar como um belo sonho, por mais obstáculos que surjam na sua execução” (KANT, 2012, p. 13), tal como Kant tão esperançosamente afirmou.

2. A Educação como valor intemporal ao longo da vida

Como anteriormente referido, poder-se-á afirmar, seguindo de perto o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que a educação ao longo da vida se baseia em quatro pilares essenciais:

a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, durante toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver em comum*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma (DELORS, 1996, p. 77).

Tais pilares encontram-se então intimamente ligados, sendo uma mesma realidade. Por esse motivo, neste segundo momento do artigo analisá-los-emos em conjunto.

O que significa aprender a conhecer (2.1)? O aprender a conhecer, bem como o aprender a fazer, são o alvo quase exclusivo do ensino formal.

Poder-se-á afirmar que o aprender a conhecer pode ser visto, quer como um meio, quer como uma finalidade. Se perspectivado como meio, tal pilar procura que cada um de nós aprenda a compreender o mundo que nos rodeia, para que possamos desenvolver as nossas capacidades profissionais e comunicar. Por outras palavras, para que possamos viver de forma digna. Tal pilar visa que cada indivíduo sinta, progressivamente, a alegria do conhecimento e da investigação individual, incitando a curiosidade intelectual e a estimulação do sentido crítico.

Ainda que a especialização possa ser benéfica para futuros investigadores, a cultura geral jamais deve ser excluída. Pelo facto de proporcionar, sobretudo, a comunicação, e em virtude de constituir uma abertura a outras linguagens e conhecimentos, ela é absolutamente essencial. Se o especialista se fechar na sua própria ciência, rapidamente se desinteressa pelo que os demais fazem, e muito dificilmente será capaz de cooperar com os outros. A formação cultural implica deste modo a abertura a outros campos do conhecimento, tendo em vista a realização de interessantes e fecundas sinergias entre as várias disciplinas (cf. DELORS, 1996, p. 79).

Quanto ao aprender a fazer (2.2), ainda que este esteja de forma clara associado ao primeiro pilar apresentado, encontra-se mais ligado à formação profissional. Ao longo do século XX, as sociedades assalariadas, seguindo o modelo industrial, apostaram na substituição da mão-de-obra do trabalhador pelas máquinas. Desta forma, o aprender a fazer não se pode relacionar apenas com a preparação do indivíduo para uma tarefa material concreta. Qual o motivo? As tarefas que outrora eram meramente físicas deram lugar a tarefas de produção de ordem intelectual, ou mental, tais como o comando de máquinas ou a sua manutenção, por exemplo. Para além disto, o relatório destaca a procura nos dias de hoje de um compromisso pessoal do trabalhador, visto como agente de mudança. Neste ponto de vista, privilegiam-se tendencialmente qualidades subjectivas dos trabalhadores, apelidadas de “saber-ser” pelos gestores, que terão que ser complementadas pelo saber e pelo saber-fazer para que o que se pretende seja alcançado. Assim sendo, a importância de algumas qualidades vem crescendo, tais como a capacidade de comunicar, ou de trabalhar com os outros, gerindo e resolvendo conflitos (cf. DELORS, 1996, p. 81). O que se procura é que não haja apenas a aprendizagem de uma profissão específica, mas a aquisição de uma competência de ordem global, em que o trabalho em cooperação seja fundamental: “Para além da aprendizagem duma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipa” (DELORS, 1996, p. 19).

Relativamente ao terceiro pilar que o relatório sugere, o aprender a viver juntos (2.3), este é considerado pela Comissão como o mais relevante de todos (cf. DELORS, 1996, p. 18). Poder-se-á afirmar que este parte de

uma questão essencial: “Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?” (DELORS, 1996, p. 83). A resposta a tal interrogação parece assentar na esperança de tal ser possível, ainda que constitua uma árdua tarefa. Se é certo que, de forma natural, o ser humano tem uma determinada tendência para valorizar as qualidades do grupo a que pertence, quer seja social, cultural, religioso, certo é igualmente que não deve possuir preconceitos desfavoráveis relativamente aos outros que não pertencem ao seu grupo. O essencial será, tal como o relatório aponta, o estabelecimento de objectivos e projectos comuns, onde o preconceito e a hostilidade em relação ao Outro se vão, progressivamente, desvanecendo, até que encontrem, finalmente, o seu fim. Nesta linha, o relatório afirma a existência de duas vias complementares que a educação deve utilizar. A primeira via baseia-se na relevância da descoberta progressiva do Outro. Contudo, mesmo antes desta descoberta, a educação deve ajudar o indivíduo a descobrir-se a si mesmo. Qual a razão? Apenas desta forma poderá criar uma atitude de empatia em relação ao Outro e, em diferentes situações que surjam, conseguir verdadeiramente colocar-se no lugar dele. Como será possível? Através do diálogo: “O confronto através do diálogo e da troca de razões é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI” (DELORS, 1996, p. 85)⁷, como afirma o relatório.

Por seu turno, a segunda via releva a importância de, ao longo da vida, existir a participação em projectos comuns, pois somente assim se poderão evitar ou resolver conflitos (cf. DELORS, 1996, p. 84). Quais os exemplos de projectos comuns que o relatório apresenta? Realização de actividades desportivas e culturais, bem como a participação em actividades sociais, tais como a renovação de bairros, acções humanitárias, serviços de solidariedade (cf. DELORS, 1996, p. 85).

Poder-se-á afirmar que todos os pilares possuem uma finalidade comum: o aprender a ser (2.4). Em que medida é que a educação visa aprender a ser? O relatório apresenta uma resposta bastante clara:

Desde a sua primeira reunião que a Comissão reafirmou, energicamente, um princípio fundamental: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de

⁷ Quanto às estratégias que poderão ser levadas a cabo tendo em vista tal finalidade, a nível escolar, permitimo-nos reenviar a um trabalho nosso: “Valores e educação: Entre a facticidade e a idealidade” (Silva, 2013, pp. 150-159). Disponível em: http://www.ispsn.org/sites/default/files/magazine/articles/N4_art12.pdf.

modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS, 1996, p. 86).

Como o relatório refere, sobretudo nos dias de hoje procura-se que a educação forneça, a todo o ser humano, a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação necessários para que potencie os seus talentos, sendo dono do seu destino (cf. DELORS, 1996, p. 86).

A educação, mais do que assentar em qualquer individualismo, deverá ter como finalidade essencial o fornecimento de uma oportunidade de progresso para as sociedades. Do nosso ponto de vista, a estimulação do espírito crítico, muito própria da Filosofia, possui um papel decisivo quanto à realização deste tão nobre objectivo.

Tal como defendem Maria da Conceição Azevedo e Emanuel Oliveira Medeiros (2008, p. 79), posição com a qual concordamos, a Filosofia deve possuir um lugar cimeiro no currículo, quer ao nível da Educação Secundária, quer ao nível da formação de professores e educadores em qualquer modalidade de educação de adultos. Atrevemo-nos a afirmar que a Filosofia, por excelência, se apresenta como a disciplina curricular que mais poderá estimular o espírito crítico do aluno, de modo a que ele tenha as suas próprias posições, os seus próprios projectos, enfim, para que ele aprenda a ser.

Como o relatório sugere, é essencial que a arte e a poesia, bem como, diríamos nós, a Filosofia, ocupem um lugar mais importante do que aquele que habitualmente lhes é conhecido. É imperativo, e ainda segundo o relatório, que o ensino possua um carácter, não utilitarista, o que muitas vezes vigora, mas mais cultural, apostando-se então no objectivo final da educação: o aprender a ser.

3. Considerações finais

Na nossa perspectiva, parece clara a possibilidade de se considerar a educação como um valor intemporal. Como vimos, tal intemporalidade pode assumir um duplo ponto de vista. O problema da educação tanto é intemporal de um ponto de vista histórico, como é intemporal de um ponto de vista pessoal.

Comecemos pelo histórico. Para Platão, tendo em vista a elevação da cidade ideal, era imperativo apostar na educação, com especial destaque para a educação do filósofo, pois era este o que mais capacidades possuiria para bem governar o Estado. O autêntico filósofo, ainda que já tivesse contemplado o verdadeiro mundo, o mundo do ser, teria como obrigação regressar à caverna, ou, se quisermos, ao mundo sensível. Relativamente a Santo Agostinho, como vimos na obra *O Mestre*, a educação surge, mais uma vez, como essencial. Segundo o autor, as palavras não servem para ensinar, mas para nos fazer lembrar de coisas que já conhecíamos. É neste contexto que, mediante a sua teoria da iluminação divina, nos fala nesta

obra dos conceitos de Mestre Interior e Mestre Exterior. O acto de aprender estará relacionado, não com o saber do Mestre Exterior, mas com a luz do Mestre Interior. Nesta perspectiva, e segundo Santo Agostinho, é então fundamental que o aluno não aprenda e fixe o que o professor pensa, mas que pense por si próprio.

Rousseau, autor cujas considerações principais apresentámos seguidamente, releva também a importância da educação, surgindo como um autor incontornável quando dela falamos. Para o autor, dever-se-á ter em atenção a especificidade de cada etapa do desenvolvimento da criança. Ela não pode ser vista como um adulto em miniatura, mas apenas como uma criança. Enveredando por uma ruptura relativamente ao paradigma da Escola Tradicional, Rousseau apregoa o paradigma da Escola Nova, em que o aluno não é incentivado a ser uma cópia do professor, mas é sim estimulado a ser ele mesmo.

Em Kant, assistimos a uma relação íntima entre educação e moralização do ser humano. Ainda que a educação, para o autor, possua várias finalidades, tornar o homem moral é a finalidade essencial de todo o processo educativo. Do nosso ponto de vista, uma das considerações essenciais da ideia de educação em Kant é a aposta na moralidade autónoma. O aluno deve agir de forma recta, virtuosa, não porque tal é imposto por terceiros, como pelo professor, mas porque ele mesmo considera ser dessa forma que deve guiar a sua conduta.

Em relação à intemporalidade da educação de um ponto de vista pessoal, e seguindo de perto o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, vimos que, quando falamos de educação ao longo da vida, podemos falar de quatro grandes pilares que a norteiam.

Em primeiro lugar, como referimos, o aprender a conhecer e o aprender a fazer surgem como recomendações importantes. Ainda que seja relevante trabalhar com profundidade determinadas matérias, o aprender a conhecer deverá ser combinado com uma cultura geral.

Em segundo lugar, e em relação ao aprender a fazer, mais do que a aquisição de uma certa qualificação profissional, importa adquirir, de forma mais ampla, determinadas competências que possibilitem o trabalho em equipa, em que a gestão e a resolução de conflitos são consideradas fundamentais.

Quanto ao aprender a viver juntos, pilar essencial, não só a compreensão e a aceitação do Outro surgem como prerrogativas fundamentais, mas também a percepção da interdependência entre os seres humanos, de modo a que haja respeito pelos valores de outrem, seja ele quem for, e, conseqüentemente, uma compreensão mútua e a paz.

Relativamente ao aprender a ser, este merece, da nossa parte, uma maior atenção. Como o relatório suprarreferido sugere, a educação visa o aprender a ser, como a via essencial que congrega os três pilares

anteriormente referidos. Na nossa perspectiva, o aprender a ser visa, acima de tudo, que aprendamos a ter as nossas próprias posições sobre o mundo, sobre as coisas que nos rodeiam, a ter os nossos próprios projectos, a sermos donos do nosso destino, como seres autónomos que somos. Enfim, o aprender a ser, como um dos pilares da educação ao longo da vida, parece procurar, sobretudo, que o ser humano aprenda a pensar por si próprio. Ora, poder-se-á afirmar ser especialmente aqui que o outro sentido apresentado da intemporalidade da educação parece desaguar. Para Platão, é essencial que o homem se livre das garras da escuridão, por assim dizer, e que se atreva a pensar por si próprio, independentemente do facto de poder vir a ser desprezado por aqueles que ainda se encontram agrilhoados. Para Santo Agostinho, o aluno deve pensar por si próprio, e não pensar o que o Mestre Exterior, ou o que, neste caso, o professor pensa. Para Rousseau, o aluno não deve ser uma mera imitação do professor, mas ter a liberdade de ser ele mesmo. Por fim, para Kant, a autonomia possui um papel fundamental, precisamente pelo facto de ser imperativo que o ser humano pense por si próprio.

Deste ponto de vista, poder-se-á dizer que, quer perspectivemos a intemporalidade da educação ao longo da história, nomeadamente a partir destes quatro autores, quer a perspectivemos ao longo da vida, o aprender a pensar por si próprio, ou, se preferirmos, o aprender a ser, surge, na nossa perspectiva, como a pedra-de-toque quando nos referimos à educação.

Por fim, e no seguimento do que apresentámos no presente artigo, poder-se-á certamente afirmar que a educação pode ser perspectivada como um valor fundamental, estando então presente ao longo de toda a nossa existência, não apenas na de cada um de nós, mas na de toda a humanidade.

Referências bibliográficas:

- AGOSTINHO, Santo. *O Mestre*. Trad. António Pinheiro. Porto: Porto Editora, 1995;
- ARAÚJO, Luís de. *Sob o Signo da Ética*, Porto: Granito Editores, 2000;
- AZEVEDO, Maria da Conceição; MEDEIROS, Emanuel Oliveira. “Na cidade educativa, quem é o meu próximo?” In: Pereira, Paula Cristina (org.), *A Filosofia e a cidade*. Porto: Campo das Letras, 2008;
- DELORS, Jacques. *Educação – Um tesouro a descobrir*. Trad. José Carlos Eufrazio, Porto: Edições ASA, 1996;
- KANT. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1995;
- _____. *Crítica da faculdade do juízo*. Introd. António Marques, trad. e notas de António Marques e Valério Rohden. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1998;
- _____. *A religião nos limites da simples razão*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008;

- _____. *Pedagogia*. Trad., João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2012.
- LOUDEN, Robert. *Kant's Impure Ethics – From Rational Beings to Human Beings*. Oxford: Oxford University Press, 2000;
- PINTO, Maria José Vaz. *Sofistas – Testemunhos e fragmentos*. Introd. Maria José Vaz Pinto, trad. e notas Ana Alexandre Alves de Sousa e Maria José Vaz Pinto. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005;
- PIRES, Lúcia Cardoso. “As mil e uma histórias”, *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto – Secção de Filosofia*, II Série, Vol. XV-XVI, Porto, 1998-99;
- PLATÃO. *A República*. Trad. Maria Helena Pereira. Lisboa: F.C.Gulbenkian, 2001;
- ROUSSEAU. *Emílio*. Sel., trad. notas e pref. António Sérgio, Lisboa: Editorial Inquérito, Lda., 1940;
- SANTOS, Robinson. “Liberdade e coerção: a autonomia moral é ensinável?”, 2011. Disponível em: <http://www.sociedadekant.org/studiakantiana/index.php/sk/article/view/97/48>;
- SILVA, Cláudia. “Valores e educação: Entre a facticidade e a idealidade”, *Revista Sol Nascente*, nº 4, 2013. Disponível em: http://www.ispsn.org/sites/default/files/magazine/articles/N4_art12.pdf.