Universidade do Minho
Instituto de Educação

Germano Chivinda Funda

Pedagogia e Fundamentos Filosóficos nos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação do ISCED – Huíla: a necessidade da disciplina de Filosofia da Educação

março de 2026

Pedagogia e Fundamentos Filosóficos nos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação do ISCED – Huíla: a necessidade da disciplina de Filosofia da Educação

Germano Chivinda Funda

UMinho | 2026

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Germano Chivinda Funda

Pedagogia e Fundamentos Filosóficos nos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação do ISCED – Huíla: a necessidade da disciplina de Filosofia da Educação

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Filosofia e História da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Custódia Alexandra Almeida Martins

março de 2026

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial
CC BY-NC

https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai que concedeu ao homem o dom da vida e da sabedoria, aos pais que sempre souberam orientar e sustentar os passos da vida, à família que teve de suportar problemas económicos e afectivos, ao Governo da República de Angola pelo apoio concedido através do Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo, ao tio Venâncio Pinto, ao tio Inocêncio Paciência, a tia Evalina Cassinda, a irmã Albina Cândida, ao irmão Gabriel Siyovola, ao irmão Benjamim Filipe Epalanga, ao irmão Pe. Ilídio Sapalo Epalanga, ao Pe. Luís Pakissi, ao Pe. Joaquim da Silva Pedro, ao Pe. Higino Bento Tchimbassi, à Prof. Dra. Custódia Alexandra Almeida Martins que com muita paciência e dedicação orientou este trabalho, ao Prof. Dr. Helder Pedro Alicerces Bahu, Presidente do ISCED – Huíla, à Prof. Dra. Maria Candeia Kuliakita Sakukuma, ao Prof. Dr. Bernardo Matias, ao Prof. Dr. José Luís Mateus Alexandre, ao Prof. Dr. Alfredo Gabriel Buza, ao Dr. Luís Adriano (em memória), ao Prof. Dr. Francisco Ricardo Monteiro, ao Dr. Domingos José António, ao Prof. Dr. Camilo Laagel, ao Prof. Dr. Manuel Teixeira, ao Prof. Dr. Manuel da Cruz Pedro, ao Prof. Dr. Alexandre Lucas Selombo Sakukuma, ao Prof. Dr. Almerindo Chivangulula, ao Mestre Damiano Salei Padre, aos professores da Secção de Filosofia e a todos os professores do ISCED – Huíla, ao colectivo de professores e funcionários administrativos do Instituto de Educação da Universidade do Minho que com carinho dedicaram-se a transformar este sonho em realidade e a todos aqueles que directa ou indirectamente contribuíram para o êxito da vida académica, a eles vai a minha eterna gratidão.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Pedagogia e Fundamentos Filosóficos nos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação do ISCED – Huíla: a necessidade da disciplina de Filosofia da Educação

Resumo

O presente trabalho, intitulado *Pedagogia e Fundamentos Filosóficos nos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação do ISCED – Huíla: a necessidade da disciplina de Filosofia da Educação,* constitui a dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, na área de especialização em Filosofia e História da Educação. É composto por um índice, uma introdução, três capítulos, conclusões e sugestões.

Na introdução apresenta-se o tema; definem-se e justificam-se os objectivos da investigação; explica-se a metodologia aplicada, bem como a própria estrutura do trabalho.

No primeiro capítulo procedeu-se à apresentação histórica da implementação da disciplina de Filosofia da Educação nos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação em Angola.

No segundo capítulo abordou-se a memória e actualidade da Filosofia da Educação, discutindo-se os contributos dos vários filósofos para a educação ao longo das diferentes épocas.

No terceiro capítulo tratou-se sobre a legitimação teórica da disciplina de Filosofia da Educação, da necessidade de integrá-la nos currículos de formação de profissionais de educação de nível superior.

Nas conclusões e sugestões, foram apresentadas as principais considerações decorrentes da investigação desenvolvida.

Palavras-chave: Filosofia da Educação, Fundamentos Filosóficos, ISCED – Huíla, Pedagogia, Profissionais de Educação.

Pedagogy and Philosophical Foundations in Higher Education Programs for the Training of Education Professionals at ISCED-Huíla: the Need for the Discipline of Philosophy of Education

Abstract

The presente work, entitled *Pedagogy and Philosophical Foundations in Higher Education Training Courses for Education Professionals at ISCED-Huíla: the need for the discipline of Philosophy of Education*, constitutes the doctoral dissertation in Education Sciences in the area of specialization in Philosophy and History of Education. I tis composed of a table of contents, an introduction, three chapters, conclusions, and suggestions.

The introduction presents the topic; defines and justifies the objectives of the research; explains the methodology applied, as well as the overall structure of the work.

In the first chapter presents, a historical overview of the implementation of the discipline of Philosophy of Education in Higher Education Programs for the Training of Education Professionals in Angola.

In the second chapter addresses the historical development and contemporary relevance of Philosophy of Education, discussing the contributions of various philosophers to education throughout different periods.

The third chapter, deals with the theoretical legitimation of the discipline of Philosophy of Education and the need to integrate it into the curricula for the higher education training of education professionals.

In the conclusions and suggestions, the main considerations arising from the research conducted are presented.

Keywords: Education Professionals, ISCED – Huíla, Pedagogy, Philosophical Foundations, Philosophy of Education.

Índice

INTRODUÇÃO 2

1. Tema, Objectivos e Título 2

2. Organização do trabalho 8

3. Metodologia 11

4. Procedimentos de ordem técnica 11

Capítulo I – Apresentação histórica da implementação da disciplina de Filosofia da Educação nos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação em Angola 14

1. - Diagnóstico dos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação em Angola: Um Percurso histórico 14

1.1. – A Formação Universitária em Angola antes da Independência 14

1.1.1 – Do Século XVI ao Século XX (1575-1759) 14

1.1.2 - Da Ditadura Militar ao fim do Estado Novo (1926-1974) 15

1.2. – A Formação Universitária em Angola depois da Independência 20

1.2.1. – A Formação Universitária em Angola na 1ª República (1975-1991) 21

1.2.2 - A Formação Universitária em Angola na 2ª República (1992-2010) 26

1.2.3 - A Formação Universitária em Angola na 3ª República 32

2. – O Ensino Superior na Região Sul de Angola 43

2.1 – Caracterização do ISCED – Huíla 46

2.1.1- Princípios e Valores do ISCED – Huíla 48

2.1.2 - Finalidades do ISCED 49

2.2 - Apresentação dos Perfis de entrada e saída dos estudantes dos Cursos Superiores do ISCED – Huíla 50

2.2.1 - Perfil de Entrada 50

2.2.2 - Perfil de Saída 54

2.3. - Caracterização dos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação do ISCED – Huíla 58

2.3.1 – Os Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação ao nível de graduação do ISCED – Huíla com a disciplina de Filosofia da Educação 61

2.3.2 - Os cursos de formação de profissionais de educação ao nível de graduação do ISCED-Huíla sem a disciplina de Filosofia da Educação 64

2.3.2.1 - A Investigação Científica no ISCED – Huíla 66

Capítulo II – Memória e Actualidade da Filosofia da Educação 74

1. Um percurso histórico: da antiguidade aos nossos dias 74

1.1 - Primeiro Percurso: Antiguidade Clássica 81
1.1.1 – Sócrates (469 – 399 a.C.) 82
1.1.1.1 - Vida e Obra 83
1.1.1.2 - Sentido de humildade 85
1.1.1.3 - Incentivo ao Autoconhecimento 85
1.1.1.4 - Verdadeiro Saber 86
1.1.1.5 - Entrega Total à Missão de Educar 87
1.1.1.6 - A Busca de Perfeição da Alma 88
1.1.2 – Platão (427 – 347 a. C) 91
1.1.2.1 – Vida e obra 91
1.1.3 – Aristóteles (384 – 322 a. C.) 94
1.1.3.1 – Vida e Obra 94
1.2 - Segundo Percurso: Época Medieval 100
1.2.1 – Agostinho de Hipona (354-430) 101
1.2.1.1 - Vida e Obra 101
1.2.2 – Tomás de Aquino (1224 ou 1225 - 1274) 104
1.2.2.1 - Vida e Obra 104
1.3 – Terceiro Percurso: Época Moderna 109
1.3.1 – René Descartes (1596-1650) 111
1.3.1.1 - Vida e Obra 111
1.3.2 – John Locke (1632 – 1704) 114
1.3.2.1. Vida e Obra 114
1.3.3 – Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) 118
1.3.3.1 - Vida e Obra 119
1.3.4 – Immanuel Kant (1724 – 1804) 124
1.3.4.1 - Vida e Obra 124
1.4 – Quarto Percurso: Época Contemporânea 128
1.4.1 - Herbert Spencer (1820-1903) 130
1.4.1.1 - Vida e Obra 130
1.4.2 – John Dewey (1859 – 1952) 132
1.4.2.1 - Vida e Obra 132
2 – O Estatuto Epistemológico da Filosofia da Educação 140
2.1 – Filosofia da Educação: Ilusões e Elucidações da Formação 147

2.2 – Relação entre a Filosofia da Educação e as Ciências da Educação 152

2.3 – Da Intencionalidade Epistemológica da Filosofia da Educação às Práticas e aos Contextos 160

3. Filosofia da Educação no Século XXI: Temas e Problemas 165

3. 1 - Novos Referenciais da Educação face as Necessidades do Presente 167

3.1.1. A Crise da Sociedade Contemporânea 167

3.1.2. A Escola Perante os Desafios da Crise da Sociedade Contemporânea 167

3.1.3. A Relação entre Escola e Estado 168

3.1.4 - Identidade do Professor 168

3.1.5. Novos Desafios Educacionais 169

3.1.2 - A filosofia como Ferramenta de Formação Crítica 170

Capítulo III – Legitimação teórica da disciplina de Filosofia da Educação 177

1. Da necessidade da Educação Filosófica 177

1.1 – O valor da filosofia 182

2 - Uma problemática revisitada: da ausência à presença da disciplina de Filosofia da Educação nos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação do ISCED – Huíla. 194

2.1 - A construção de uma prática pedagógica de cariz filosófico 196

2.2 - Fundamentos Gerais da Educação 210

2.2.1. - Deus 211

2.2.2. - A natureza 214

2.2.3. - O Homem 216

2.3. - Fundamentos Filosóficos da Educação 218

2.3.1. - Matrizes de Representações Filosóficas do Homem e do Mundo 219

2.3.2 - Correntes Filosóficas da Educação 221

2.3.2.1- O Idealismo 223

2.3.2.2. - O Realismo 224

2.3.2.3. - O Naturalismo 226

2.3.2.4. - O Positivismo 228

2.3.2.5. - O Materialismo 229

2.3.2.6. – Fenomenologia e Estruturalismo 231

2.3.2.7. - O Existencialismo 232

2.3.2.8. - O Pragmatismo 233

2.3.3. – Pedagogias fundamentais da Educação escolar 234

2.3.3.1. - Pedagogia da Essência 235

2.3.3.2. - Pedagogia da Existência 236
2.3.3.3. - Pedagogia Tradicional 237
2.3.3.4 – Pedagogia Marxista 238
2.3.3.5 - Pedagogias Crítico-históricas/Pedagogia Nova 242
2.3.3.6. - Pedagogia Tecnicista 243
2.3.4. – Tendências Pedagógicas 244
2.3.4.1 – Pedagogia Liberal 244
2.3.4.2 - Pedagogia Progressista 246
3. - Contributos da disciplina de Filosofia da Educação para uma educação filosófica da justiça 248
Conclusões e Sugestões 254
Conclusões Por Capítulos 254
Conclusão do Capítulo I 254
Conclusão do Capítulo II 257
Conclusão do Capítulo III 261
Conclusões Gerais 264
Conclusão do Diagnóstico dos Cursos Superiores de formação de profissionais de educação em Angola: 264
Conclusão do Percurso Histórico da Filosofia da Educação da antiguidade aos dias Actuais: 265
Conclusão da legitimação teórica da disciplina de Filosofia da Educação: 267
Referências Bibliográficas 276
Anexos 285
Anexo N.º 1 285
Anexo Nº 2 286
Anexo Nº 3 288

Índice de Tabelas

Tabela 1 Divisão Administrativa da República de Angola por Províncias..... 43
Tabela 2 Número total de docentes do ISECED – Huíla até 2012..... 48
Tabela 3 Departamentos e Cursos do ISCED – Huíla até 2021 59
Tabela 4 Departamentos e Cursos do ISCED – Huíla Actual 59
Tabela 5 Unidades Curriculares Gerais, Transversais e Opcionais do Perfil de Formação do Professor..... 65

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Apud – Conforme, segundo, citado por

CEIC – Centro de Estudos e Investigação Científica

CRA – Constituição da República de Angola

CRES – Comissão de Reformulação do Ensino Superior

ECDU – Estatuto da Carreira Docente Universitária

EGU – Estudos Gerais Universitários

ESPDN – Escola Superior Pedagógica do Namibe

FALA – Forças Armadas de Libertação de Angola

FAPLA – Forças Armadas Populares de Libertação de Angola

FAS – Fundo de Apoio Social

FD-UMN – Faculdade de Direito da Universidade Mandume ya Ndemufayo

FORGES – Fórum de Gestão do Ensino Superior

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES- Instituições do Ensino Superior

INAAREES – Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior

ISCED – Instituto Superior de Ciências de Educação

ISPH – Instituto Superior Politécnico da Huíla

JMPLA – Juventude do Movimento Popular de Libertação de Angola

MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola

MESCTI – Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação

OGE – Orçamento Geral do Estado

ONG – Organizações Não Governamentais

P.- Página

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIB – Produto Interno Bruto

PNFQ – Plano Nacional de Formação de Quadros

Pp. – Páginas

PPP – Parcerias Público-privadas

RPA – República Popular de Angola

SEES – Secretaria do Estado para o Ensino Superior

UAN – Universidade Agostinho Neto

UCAN – Universidade Católica de Angola

UCC – Universidade Cuito Cuanavale

UMN – Universidade Mandume Ya Ndemufayo

UL – Universidade de Luanda

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization).

DEDICATÓRIA

Ao querido pai Pedro Funda (em memória), à estimada mãe Graciana Chilombo, à minha esposa Maria Funda, aos filhos Albina Funda (Nádia), Graciana Funda (Chany), Filomena Funda (Fany) e Pedro Funda (Beny), ao irmão Adriano Funda que na minha vida faz o papel de pai, à irmã Celestina Mussegue Funda, à irmã Albertina Funda, ao irmão Constantino Lopes Funda, ao irmão João Funda, à família no geral que soube sofrer tanto devido as minhas ausências, aos professores do ISCED – Huíla e não só, aos amigos e a todos que com zelo e dedicação contribuíram para a transformação deste sonho em realidade.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

1. Tema, Objectivos e Título

No plano institucional, a presente dissertação surge, no âmbito da realização do Doutoramento em Ciências da Educação, na área de conhecimento de Filosofia e História da Educação, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho. A presente pesquisa tem por *objecto de estudo*, a inclusão da disciplina de Filosofia da Educação em todos os cursos superiores de formação de profissionais de educação ao nível de graduação, no Instituto Superior de Ciências de Educação, ISCED – Huíla, na República de Angola; tem por *finalidade* a promoção da compreensão mais profunda do domínio pedagógico e dos fundamentos filosóficos da educação, bem como, do próprio processo histórico da educação no processo de formação de professores. Tem por fundamentação: a disciplina de Filosofia da Educação é necessária nas instituições que formam professores, pois, a filosofia e a educação são duas áreas de saber que devem caminhar de mãos dadas. Neste sentido, é desejável ter-se uma estrutura curricular que contemple na formação profissional de docentes a disciplina de Filosofia da Educação. Tal como afirma Aranha, (2006), "Se a filosofia é uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto que se faz a partir dos problemas propostos pelo nosso existir, é inevitável que entre esses problemas estejam os que se referem à educação" (p. 25). Desta feita, é ao filósofo que cabe a missão de acompanhar reflexiva e criticamente a acção sistemática da pedagogia. Definir o conceito de filosofia é colocar-se num desafio, cuja convergência ou divergência de ideias depende muito da capacidade reflexiva e da visão crítica do indivíduo tendo em conta a sua mundividência, pois, a filosofia pode ser caracterizada como um esforço sistemático e crítico, que visa captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente. Assim, são vários autores desde a antiguidade até à actualidade que propuseram várias definições. Para Paiva (2007), "A Filosofia é convite e desafio à transcendência" (p.21); também Rezende (2008), afirma que "A Filosofia é um saber mais relevante, relativo a coisas mais fundamentais, embora menos directamente útil, que um simples saber empírico, ou que um saber ligado a produções de coisas indispensáveis para a sobrevivência" (p. 13). Neste sentido, sabe-se que relativamente ao homem, que a educação é um especto fundamental da vida para o qual a filosofia deve maior dedicação. Gallo e Kohan (2001), consideram a filosofia como sendo "uma actividade de fazer experiências de pensamento, transversalmente atravessando o vivido e construindo sentidos para esses acontecimentos. Escalar as alturas e mergulhar nas profundezas, sem perder o sentido da superfície" (p. 192).

Quanto à educação esta envolve vários aspectos tal como o tempo, o contexto político, económico e social, cuja realidade deve ser percebida através da reflexão filosófica e não fora deste âmbito pois, a educação constitui um requisito que torna o ser humano verdadeiramente homem. Platão, um dos filósofos clássicos muito renomados na história da filosofia grega antiga, na sua obra *A República* (376b), tratando do fenómeno de educação para com os guardiões, questiona, e diz que "só é possível criar e educar os homens quando se descobre o motivo pelo qual se origina a justiça e a injustiça na cidade". Neste asserto de Platão, percebe-se a grande necessidade da parte do educador em conhecer profundamente valores norteadores do fenómeno educativo, sublinhando a justiça como um pressuposto social ao qual se deve ter em conta para a formação de cidadãos justos que possam garantir um bom relacionamento em todas as acções humanas. Ou seja, deve-se procurar descortinar o que realmente venha ser ou não educação. Porém, num outro momento guiado numa atitude puramente filosófica, Platão (377-392c), questiona "até que ponto a justiça que se pretende como valor educativo é útil". Pois, na verdade quando a justiça em si mesma é entendida como o "dar a cada um o que lhe é devido", pode levar ao extremo. Pois, pode proporcionar a lei de "olho por olho e dente por dente" instituída por Júlio César na Roma antiga, válido para um determinado lugar numa determinada época da história da humanidade, mas que na verdade não é tido como um princípio educativo válido em si mesmo que possa ser perene (numa vertente metafísica), para que se estenda por outras épocas como na actualidade por exemplo. Pretende-se aqui entender o significado mais profundo dos princípios ou propósitos educacionais no concernente a sua adequação a sociedade específica, o que é exactamente possível somente numa visão holística da dimensão filosófica. Por sua vez, Comenius (2011), afirma que o homem recebe da natureza as sementes do saber da honestidade e da religião, mas não propriamente o saber, a virtude e a religião, pois que, estas últimas exigem um certo esforço pela vontade da parte do próprio indivíduo que deve conquistá-los mediante da oração, aprendizagem e pelo seu agir. E tudo isso, precede a educação, pois, o homem não pode tornar-se homem a não ser que se eduque. Esta particularidade demonstra exatamente a importância do fenómeno educativo. Percebe-se que a educação deve procurar promover a realização individual e colectiva do homem, proporcionando-lhe atitudes e conhecimentos produtivos e transformadores do seu meio social. Por sua vez Monteiro (2004), considera a educação numa visão ampla como "um fenómeno de comunicação, cujo conteúdo são valores, conhecimentos, sentimentos, capacidades, atitudes, etc. O que proporciona a satisfação da necessidade individual e social de comunicação inerente à essencial educabilidade e historicidade humanas" (p.12). E ainda Gadotti (1981), procura aspectos que qualifiquem o homem enquanto educável, não fugindo do aspecto da demonstração da

"vontade por parte do sujeito", ao considerar que "a educação é antes de mais, ação, práxis, decisão" (p. 26). Sendo que para o autor, falar sobre a educação sem esse pressuposto é trair a própria natureza da educação.

Apesar da notável relação ou mesmo ligação natural entre a filosofia e a educação, muitas são as instituições de ciências da educação, que não optam por conhecimentos básicos de filosofia, achando que só os conhecimentos da dimensão pedagógica e de ciências afins de educação fossem suficientes para a qualificação de profissionais dessa área. Goergen, prefaciando Dalbosco, (2007), na sua obra, *Pedagogia Filosófica: Cercanias de um diálogo*, considera que,

> (...) é preciso estabelecer a relação entre filosofia e pedagogia sobre novas bases. Se na tradição clássica tal relação se dava com base em pressupostos metafísico-essencialistas, na Idade Média, sob orientação dos princípios teológicos e, na modernidade, na perspectiva da epistemologia científico-instrumental, hoje ela se encontra precarizada pelo realismo positivista que domina teórica e praticamente o cotidiano pedagógico (p. 9).

E ainda no âmbito do entendimento de estabelecer a relação entre filosofia e educação, Niskier, (2012), afirma que "(...) embora a filosofia não forneça respostas finais a todas as questões, ela oferece respostas possíveis para nossas perguntas. E qualquer, uma tomada de posição sobre a problemática educacional pode encontrar embasamento na filosofia" (p.36). Pois, através da filosofia se pode transmitir conhecimento e ampliar pensamentos, além de oferecer um exame crítico dos fundamentos e convicções, preconceitos e crenças nas quais o indivíduo se encontra. A filosofia e a educação, encontram-se numa posição horizontal onde ambas se completam mutuamente.

Muitas das instituições de cursos superiores de educação que não optam pela filosofia no geral e especificamente pela filosofia da educação nos seus currículos como é o caso do ISCED – Huíla, são instituições cujos fazedores de seus currículos seguem a vertente teórica positivista, que procura subalternizar a relação da filosofia para com a educação, confiando à pedagogia um papel de total autonomia para com a educação, subestimando e ou ignorando qualquer importância da filosofia. Na história da educação pode-se encontrar nessa posição dentre outros, Herbart (2014), o qual procurando defender a autonomia da pedagogia, para se concentrar rigorosamente quanto possível nos seus próprios conceitos e cultivo de pensamentos independentes, considera "*a filosofia uma reflexão graças as outras ciências* (...) "a filosofia dos nossos tempos necessita constantemente a apresentação, por parte doutras ciências, de um maior número de pontos de vistas, para a partir dos quais se possa orientar em todas as direcções" (p.13).

E contrariamente às afirmações acima, Luckesi (2011), afirma que "a Filosofia e Educação são dois fenómenos que estão presentes em todas as sociedades. Uma como interpretação teórica das aspirações, desejos e anseios de um grupo humano, a outra como instrumento de veiculação dessa interpretação" (p.46). Isto porque no seu entender, "a Filosofia fornece à educação uma reflexão sobre a sociedade na qual está situada, sobre o educando, o educador e para onde esses elementos podem caminhar" (p. 46). Assim sendo, não é possível efectuar-se a educação fora do marco filosófico, pois, estaria despida do pensamento e da reflexão, e não sendo consciente resultaria em executar uma acção pedagógica a partir de uma concepção mais ou menos obscura e opaca que apenas se guia pela cultura do quotidiano, podendo ser mesmo considerada como uma acção educativa com baixo nível de consciência.

A Filosofia da Educação é uma área do saber filosófico que tem como enfoque o estudo mais profundo do fenómeno da educação, procurando a adequação e a compreensão do conhecimento e do homem que se educa de acordo ao seu meio social e a época. Para tal, Bertrand (2001), afirma que "o conceito de filosofia da educação remete mais para considerações gerais sobre as relações entre a educação, a sociedade, o meio, o conhecimento" (p.10). E dando sequência na mesma senda Aranha (2006), define a Filosofia da Educação como sendo a "reflexão sobre a educação e a pedagogia" (p.25). Pois na visão do autor, a Filosofia da Educação é uma área que investiga o ser humano que se quer formar, os valores emergentes que se contrapõem a outros, já decadentes, e os pressupostos do conhecimento subjacentes aos métodos e procedimentos utilizados. Já Niskier (2012), sendo que "a educação envolve considerações éticas, metafísicas e epistemológicas, englobando essas três considerações, a filosofia da educação é um ramo da filosofia formal, modificada por ideias que se destacam de todas as áreas do empreendimento educacional" (p.36). A filosofia da educação encerra uma grande importância na vida profissional dos quadros superiores em ciências da educação, pois, no entender de Gadotti (1981), "Se a filosofia vai ao "fundo das coisas", se ela procura a ordem das coisas, se ela penetra as coisas até a sua raiz, é ao nível das raízes dos fundamentos, que uma interrogação da filosofia na educação tem sentido e importância" (p.30). Ele procura aqui reconhecer a motivação intrínseca do próprio homem, quando enfatiza que "*na educação do homem, a raiz é o próprio homem*". Uma vez que no seu entender, a essência da reflexão filosófica sobre a educação é a condição humana, o homem, a antropologia.

Referindo-se aos fundamentos filosóficos da educação, Nogueira (2009), afirma que "fundamentos dizem respeito aos pilares, às bases ou, ainda, à razão de alguma coisa ser como é" (p.17). Assim, na sua visão, os fundamentos filosóficos da educação seriam então "as bases críticas e

o conjunto de justificações racionais que podem garantir, explicar e ou ainda apresentar as perspectivas de manutenção e de transformação da educação" (p.17). Ou seja, os fundamentos da educação, constituem um estudo sobre o que constitui a educação, sua consistência, suas causas e seus efeitos. Vasconcelos (2011) relativamente à Filosofia da Educação, salienta o facto de se tornar evidente que, "as concepções e métodos pedagógicos variam imensamente de uma época para outra e, consequentemente, a reflexão filosófica sobre essas práticas é necessária e influenciada por essas mudanças" (p.22). E sendo que o ser humano é um ser possuidor de valores, crenças e conhecimentos, sua educação deve merecer um crivo filosófico para melhor formação do individuo enquanto pessoa.

O Instituto Superior de Ciências da Educação, ISCED – Huíla, é uma instituição de ensino superior vocacionada na formação de quadros superiores de educação tal como docentes do ensino primário, secundário e até mesmo superior, supervisores e inspectores de ensino ao nível de graduação e pós-graduação. No nível de graduação, o ISCED – Huíla é constituído por cursos de Ensino de Biologia, Ensino de Física, Ensino de História, Ensino de Geografia, Ensino de Informática, Ensino de Linguística Francês, Ensino de Linguística Inglês, Ensino de Linguística Português, Ensino de Matemática, Ensino de Magistério Primário, Curso de Ensino de Infância e o Ensino de Química. Porém, desses cursos, nenhum deles possui no seu curriculum a disciplina de Filosofia da Educação. Os cursos de Ensino de Filosofia, Ensino de Pedagogia e o Ensino de Psicologia que possuíam nos seus currículos a disciplina de Filosofia da Educação, já não fazem parte do leque dos cursos do ISCED-Huíla por serem descontinuados. Este facto leva ao desconhecimento do significado mais profundo do fenómeno educativo e do seu processo histórico nas suas mais variadas dimensões humana, política, social e económica, bem como no défice de aquisição dos fundamentos filosóficos e de competências pedagógicas tão essenciais ao perfil dos profissionais de educação. Assim, pode-se colocar a seguinte questão de investigação: Por que razão é importante a introdução da disciplina de Filosofia da Educação nos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação do ISCED – Huíla?

Neste contexto, e num primeiro momento a dissertação procurou responder aos seguintes objectivos: (1) Apresentar um diagnóstico da realidade dos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação do ISCED – Huíla; (2) Reflectir a propósito dos fundamentos filosóficos e da prática pedagógica nos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação do ISCED – Huíla; (3) Problematizar a necessidade de uma disciplina de Filosofia da Educação nos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação do ISCED – Huíla.

Num segundo momento, a dissertação procurou relacionar a filosofia com a educação mediante a descrição do fenómeno educacional dentro do seu processo evolutivo histórico, fundamentando-o através da reflexão filosófica para proporcionar a compreensão de que, a partir do momento em que o homem atingiu uma certa consciência de si mesmo, no que concerne ao processo histórico da sua evolução e do imperativo de coabitação da vida em sociedade, bem como, a procura da resolução de problemas geradas por causa de muitas vicissitudes que a vida comunitária visa, foi necessário estabelecer um certo conjunto de princípios, regras ou mesmo leis que pudessem disciplinar ou mesmo dirigir o comportamento e os hábitos de todos os indivíduos, ao qual genericamente se pode denominar por educação. A qual, constitui uma das características essenciais ou mesmo meritória do género humano, visto que permite ao homem realizar a sua vida socialmente e estabelecer relações sadias no convívio com os outros.

Essa tomada de consciência acima sublinhada é de certa forma uma maturidade racional do homem consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza, que nas suas variadíssimas dimensões, pode ser entendida por filosofia. A educação e a filosofia são características inalienáveis ao ser humano que por sua vez podem ser entendidas como inseparáveis. Pois, toda educação tem como pano de fundo um fundamento filosófico e toda filosofia expressa de qualquer forma que seja, tem como propósito educar, ou seja, transformar o homem num indivíduo capaz de compreender-se a si mesmo e dominar toda a realidade a sua volta. Preocupar-se com a educação foi, é e será sempre uma tarefa indispensável de todo o homem que se sente comprometido pelo progresso da humanidade. Nesse sentido, e para a sustentação dos três capítulos que constituem o trabalho, foram preconizados os seguintes objectivos específicos: (1) Descrever a realidade actual dos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação do ISCED; (2) Problematizar saberes filosóficos e pedagógicos capazes de promover a formação integral, com qualidade, dos futuros professores, nos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação do ISCED; (3) Analisar competências pedagógicas capazes de promover um ensino com qualidade nos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação do ISCED; (4) Estudar o pensamento dos principais filósofos e pedagogos da Filosofia da Educação; (5) Demonstrar a importância da educação filosófica; (6) Analisar a importância de uma didática da filosofia para exercer a profissão de docência com excelência; (7) Compreender a relação entre o saber da Filosofia da Educação e uma investigação educacional que seja criativa e autónoma. Assim sendo, é nessa vertente que se realizou a presente dissertação que tem como título: *Pedagogia e Fundamentos Filosóficos nos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação do ISCED – Huíla: a necessidade da disciplina de Filosofia da Educação*.

2. Organização do trabalho

Tendo em conta aos objectivos acima apresentados, o trabalho é composto por três capítulos conforme o seguinte: Capítulo I – Apresentação histórica da implementação da disciplina de Filosofia da Educação nos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação em Angola; Capítulo II – Memória e Actualidade da Filosofia da Educação; sendo o Capítulo III - Legitimação teórica da disciplina de Filosofia da Educação. E ainda é composto por uma Introdução; Conclusões e Sugestões e Referências Bibliográficas.

O primeiro capítulo foi dedicado à apresentação histórica da implementação da disciplina de Filosofia da Educação nos cursos superiores de formação de profissionais de educação em Angola. Faz-se necessário diagnosticar os cursos superiores de formação de profissionais de educação em Angola, porque o ISCED – Huíla, única instituição vocacionada a formar quadros de educação ao nível superior, na sua criação em 1980 foi consignado a formar quadros do ramo de educação de todo o país. Para uma melhor compreensão do fenómeno presente é necessário recorrer ao seu passado. É ainda no primeiro capítulo onde se poderá fazer uma incursão sobre a formação universitária em Angola antes da independência; a formação universitária em Angola depois da independência; a descrição da região Sul de Angola, é ainda, neste capítulo onde se poderá conhecer de forma mais aprofundada o ISCED – Huíla através da caracterização dessa instituição de ensino; serão ainda apresentados nesse capítulo os perfis de entrada e saída dos cursos superiores do ISCED – Huíla; logo após serão caracterizados no sentido de se aferir um pouco mais sobre o conhecimento ou não dos fundamentos filosóficos da educação por parte dos profissionais ali formados. E finalmente, neste capítulo será feito o diagnóstico dos cursos com, e sem a disciplina de Filosofia da Educação.

O segundo capítulo tratou sobre a memória e actualidade da filosofia da educação. Neste capítulo, numa primeira fase, vai se fazer um percurso histórico de três filósofos que abordaram as temáticas da filosofia da educação na antiguidade clássica, como é o caso de Sócrates (469-399 a. C.), Platão (428-347 a. C.), Aristóteles (384-323 a. C.). Trata-se de uma fase que sucede a da filosofia naturalista, cosmológica ou pré-socrática conforme é conhecida, onde a preocupação dos filósofos, não é mais a busca do elemento primordial pelo qual tudo emana, mas sim, de problemas antropológicos. Essa época é constituída pelas seguintes características: o Antropocentrismo – o pensamento filosófico abandona a especulação da natureza, e vira a sua atenção para os problemas ligados directamente ao ser humano, como éticos, políticos e sociais, influenciados pelos debates levados a cabo pelos sofistas que procuravam com isso ganhar algum rendimento para o seu sustento, e depois pelos diferentes

enfoques levantados por Sócrates, um dos pensadores mais notáveis da época, através do seu princípio, *Conhece-te a ti mesmo*. Uma outra característica é o uso da razão: para os filósofos clássicos, a razão constitui um dos elementos principais para o alcance do conhecimento verdadeiro; outra característica da filosofia clássica é a ética e a moral – em quase todas as abordagens, encontra-se patente a reflexão sobre o bem, a virtude e a justiça, aspectos inalienáveis à própria educação, porque indicam como o ser humano deve agir perante a sociedade. Outra característica é o interesse pela *política*, todos eles trataram de aspectos ligados à organização da cidade ou da pólis conforme a designação grega, das leis pelos quais o cidadão se devia sujeitar, tal como o conhecimento trazido por Platão na sua obra *A República* e, depois por Aristóteles na sua obra a *Política*. Uma outra característica é a busca da verdade e do conhecimento na filosofia clássica. A questão da *doxa* ou ir mais além das opiniões, bem como a busca incessante pela *episteme* ou o conhecimento verdadeiro, era uma preocupação premente e que provocou sobretudo o colapso da sofística. Nesta fase, surge também o Idealismo como uma característica fundamental do pensamento de Platão, o qual concebe dois mundos: o das ideias e o mundo material, sendo o primeiro, como o que tem primazia ou superior ao mundo material, porque toda a realidade é primeiro concebida pelo mundo das ideias, no qual permanece para sempre, sendo que o último é tido por Platão apenas como cópia ou ainda ilusório. Enquanto, o Realismo surge como uma característica fundamental do pensamento de Aristóteles. Aristóteles também acredita na existência do mundo das ideias e no mundo material, mas não de forma separada conforme Platão, mas sim, numa visão mais unitária e realista, onde um não se encontra separado do outro.

A segunda fase irá tratar do percurso das ideias de alguns filósofos mais importantes da época Medieval, tais como Agostinho de Hipona (354-430) e Tomás de Aquino (1224 e 1225-1274), onde também será notória a influência do cristianismo e consequentemente a temática da conciliação da fé com a razão. A Época Medieval apresenta as seguintes características: Teocentrismo – esta época, centraliza todo o pensamento filosófico em Deus, ou seja, toda a realidade não deveria ser compreendida fora da dimensão de Deus tido por criador e sustentador de todo o existencial e sem o qual nada por si mesmo existe; A fé e a razão – A primazia era dada à fé, da qual a razão apenas surgia para a justificar. Nesta fase, a razão estaria apenas a subordinar-se à fé e a revelação das verdades divinas, daí a expressão *filosofia ancilla theologiae*, ou seja, a filosofia é serva da teologia; A religião cristã – A filosofia andou quase que apoderada pelos pensadores cristãos, os quais a usaram como instrumento de interpretação e defesa da fé cristã, tendo como mentores principais: Agostinho de Hipona, apoiado nos ideias filosóficos de Platão e, Tomás de Aquino, que encontra nos ideias de

Aristóteles um sustentáculo para a sua filosofia; A Escolástica surge como um método filosófico de ensino, apoiada pela argumentação lógica e dialética; Nessa fase surgem também as universidades, com o ensino das chamadas sete artes: por um lado o *trivium* (gramática, lógica e retórica), e por outro o *quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia). A educação durante a Idade Média era difundida, com um propósito de compreender problemas como o da existência e natureza de Deus, a imortalidade da alma, o problema do mal, a relação entre a fé e a razão, a liberdade humana, o problema dos universais, tudo no sentido de expandir o evangelho e salvar as almas.

Numa terceira fase faz-se um percurso com filósofos da época Moderna, tais como: René Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1704), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1804). Nesta época, e de acordo a Mondin (2013), verifica-se a unidade de enfoques como uma das características peculiares da filosofia moderna, são também notórias as abordagens relacionadas com a educação, devido às características comuns entre a maioria dos autores desse período, que se podem sintetizar da seguinte forma: a total autonomia da filosofia em relação à teologia, a qual estivera subordinada durante a Idade Média; a pluralidade acentuada dos enfoques filosóficos, uma vez que, nesse tempo, o filósofo era livre para investigar qualquer sistema de pensamento, inclusive aqueles que afirmam ou negam a existência de Deus, algo que seria inadmissível durante a época medieval; e, por fim, o desinteresse progressivo pela metafísica, dando maior ênfase às investigações voltadas para os problemas gnosiológicos, políticos e éticos.

A quarta fase fará percurso com os filósofos e pedagogos da época Contemporânea, tais como: Herbert Spencer (1820-1903) e John Dewey (1859-1952). É uma fase em que se verifica tal como na época Moderna, conforme Modin (2013), um pluralismo acentuado de temas abordados, como por exemplo a criação do mundo, a imortalidade da alma, a liberdade humana, a lei moral, dentre outros. A análise da linguagem é um outro problema que encontra lugar nesta época. A metafísica tradicional perde terreno e há pouco interesse por parte dos filósofos em aflorar esta área de conhecimento, mas sim, verifica-se mais interesse pela epistemologia e pela gnosiologia. Os autores procuram tratar vários aspectos num carácter de interdisciplinaridade, devido à ênfase que se dá mais às pesquisas em ciências humanas e de natureza; Por causa da formação de muitas nações e a constituição de várias cartas magnas naquela época, assuntos ligados à arena social e política também não foram deixados de lado; A questão de toda a verdade estabelecida é criticada e questionada; A filosofia preocupa-se mais com a questão do método e dos objectivos, para aferir a verdade de conteúdos disseminados pelo surgimento de várias ciências. O presente trabalho concentrar-se-á principalmente nos aspectos relacionados à educação. contudo, mencionaram-se os enfoques anteriormente descritos porque as

concepções educacionais, de um modo ou de outro, são influenciadas pelas características próprias de cada período histórico e não se desenvolvem de forma isolada.

O terceiro capítulo irá convocar teóricos que visam consolidar a disciplina de Filosofia da Educação como parte integrante dos planos curriculares, evidenciando a necessidade de que esta faça parte de todos os cursos de formação de profissionais superiores de educação. Este capítulo espelha o valor da filosofia no geral, nele poderá revisitar-se a problemática da ausência e/ou presença da disciplina de Filosofia da Educação nos cursos superiores de formação dos profissionais de educação desde a criação do ISCED – Huíla à actualidade. Serão enunciados fundamentos filosóficos da educação para a compreensão do fenómeno educativo e, para deste modo, apresentar os contributos que a disciplina de Filosofia da Educação pode aportar para uma educação da justiça.

3. Metodologia

A presente investigação assenta numa metodologia com abordagem qualitativa. De entre os procedimentos destacam-se os seguintes métodos: a) o uso de recursos hermenêutico-fenomenológicos para a reconstrução histórica da implementação da disciplina de Filosofia da Educação nos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação no ISCED – Huíla; b) o uso do método analítico que ajudou a decompor o fenómeno educativo como um todo, para melhor compreender a necessidade da Filosofia da Educação nos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação do ISCED – Huíla; c) o uso de métodos comparativos consiste em realizar comparações, com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências. d) o método dialéctico, sobretudo, na avaliação do confronto entre os cursos com a disciplina de Filosofia da Educação e os cursos sem a disciplina de Filosofia da Educação; e) por último, foram empregados procedimentos de síntese, o que possibilitou a sistematização do conhecimento mediante as características essenciais obtidas na análise, de modo a contribuir na construção dum marco teórico, que ajude o ISCED-Huíla a implementar a disciplina de Filosofia da Educação nos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação.

4. Procedimentos de ordem técnica

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica e foi exploratório-descritiva. Esta realizou-se em três etapas principais: (0) identificação da questão orientadora (1) investigação das soluções, (2) análise explicativa das soluções e (3) síntese integradora. As fontes principais desta investigação, o *corpus* documental, está estruturado em duas categorias: (a) os textos de filósofos da

educação, que pensaram a filosofia em articulação com a educação, ao longo da história, na perspectiva da formação (sentido da *bildung*) holística do homem, bem como, (b) os textos temáticos específicos. A técnica utilizada foi a leitura. Os tipos de leituras aplicados são: leitura de reconhecimento do material bibliográfico; leitura exploratória; leitura seletiva; leitura reflexiva ou crítica a leitura interpretativa; fichas de leitura nas quais se fez o registo das ideias principais, da selecção das citações a colocar no corpo da tese, síntese e análise das temáticas importantes para incorporar nos diferentes capítulos; quanto à escrita, de referir que no corpo da tese os textos citados em língua estrangeira aparecem no original sendo que e a nossa tradução para português surge em chamada de nota de rodapé.

CAPÍTULO I

Capítulo I – Apresentação histórica da implementação da disciplina de Filosofia da Educação nos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação em Angola

1. - Diagnóstico dos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação em Angola: Um Percurso histórico

1.1. – A Formação Universitária em Angola antes da Independência

Para tratar da formação universitária em Angola antes da independência, faz-se necessário apresentar ainda que de forma mais breve o percurso evolutivo da educação em Angola durante o período colonial português.

1.1.1 – Do Século XVI ao Século XX (1575-1759)

De acordo com Neto (2005), a educação no território de Angola antes da independência conheceu cinco fases seguintes:

1ª Fase: Educação Jesuíta (1575-1759) – Nesta fase, o governo português trouxe para o território os missionários da Companhia de Jesus, designados por jesuítas, uma ordem religiosa católica que tem por fundador Santo Inácio de Loyola, que tem por missão: educação, evangelização e defesa da fé. Nessa fase, a colonização portuguesa usou não só a força militar, mas também a doutrinação religiosa através dos jesuítas. Os africanos eram vistos como indivíduos incapazes de aprender por meios pacíficos, para tal, o ensino era exclusivamente voltado à catequese, sem preocupação sobre a alfabetização ou formação intelectual dos nativos.

Trata-se de uma fase em que o comércio de escravos era muito rentável, o que não deixou também de lado os missionários, que na visão do autor, terão contribuído pouco para a formação dos nativos, mas sim, estiveram mais ao serviço do governo português para manter a escravidão e legitimar a ocupação colonial.

2ª Fase: Período Pombalino (1759-1792) - Este período corresponde ao iluminismo, onde se viam os interesses de Portugal ameaçados em manter os missionários jesuítas com os quais já não comungavam as mesmas ideias. Por este motivo, Marquês de Pombal expulsa os jesuítas e tenta reformar a educação portuguesa. Promove medidas contra a escravatura por dívidas e incentivo manufacturas, mas não altera a exclusão educativa dos africanos. Nessa altura, implementou o ensino público financiado pelo Estado, mas destinado apenas aos colonos.

3ª Fase: Período Joaninho (1792-1845) - Apesar do tráfico de escravos ser um comércio já proibido por muitos dos países da Europa e da América, em Angola muitos portugueses ainda continuavam com esse negócio enviando escravos de forma clandestina ao Brasil e a Inglaterra. O clima do crescimento do capitalismo e a abertura dos portos, ampliaram o interesse europeu por Angola, mas sem impacto algum dessas transformações na educação dos africanos, que foram mantidos excluídos.

4ª Fase: Educação Falcão e Rebelo da Silva (1845-1926) - Era um período em que as potências europeias estavam com os olhos na partilha de África. Portugal encontrava-se sob pressão de Berlim e de Bruxelas, porque por ser pioneiro na ocupação de vários territórios em África e com projectos ambiciosos em ligar o oceano Atlântico ao Índico, ou seja, unir Angola à Moçambique no conhecido projecto Cor de Rosa, mas que veio a ser impedido pela Inglaterra, o qual também procurava ligar a cidade do Cabo ao Cairo, Portugal fazia todos os possíveis de controlar melhor suas colónias. O tráfico de escravo foi abolido, mas surgem novas formas de trabalho forçado. A educação é tida como meio de civilizar os africanos tidos como inferiores por diversas ideologias coloniais, que resistiam as leis que obrigavam a criação de escolas e a disponibilização da oferta formativa.

1.1.2 - Da Ditadura Militar ao fim do Estado Novo (1926-1974)

É um período marcado pelo golpe militar de 28 de Maio de 1926, que derrubou a primeira República portuguesa. Este período influenciou a educação no território de Angola antes da independência, após o Estado Novo português ser liderado por António de Oliveira Salazar (1889-1970), tendo reforçado o colonialismo, defendendo abertamente a superioridade europeia e a necessidade de trabalho obrigatório dos africanos. A educação tornou-se um instrumento ideológico do Estado, tendo dividido entre ensino para brancos assimilados e ensino rudimentar para indígenas. O Estado entra em convénio com a Igreja Católica e essa retoma o papel central na educação, com métodos voltados a disciplinar e preparar a mão-de-obra barata, em meio ao racismo, segregação e impedimento da ascensão social dos africanos, destinando-os a trabalhos manuais e com um número acentuado da população até 1970 de mais de 90% analfabeta. Para Neto (2005), esta corresponde à 5ª fase da educação em Angola antes da independência, tendo a designado por educação salazarista (1926-1961). Porém, o regime salazarista teve início em 1933 e não sobreviveu ao Estado Novo. Em 1968 Salazar teve um afastamento por motivos de saúde sendo substituído por Marcelo Caetano. O Estado Novo teve o seu fim em 25 de Abril de 1974, por meio de um golpe militar conhecido como Revolução dos Cravos, a qual restaurou o regime democrático em Portugal.

Desde a chegada do colono português no território de Angola, a coabitação não era pacífica e segundo Neto, a resistência inicia-se no Século XVI e evoluiu até ao Século XX, dando origem ao racionalismo moderno, com organizações políticas como: Liga Nacional Africana, PLUA, MIA, MINA, MPLA, UPA/FNLA e UNITA, fazendo frente e luta contra o colonialismo.

As lutas levadas a cabo por esses movimentos de Angola e das outras colónias, as derrotas que as forças portuguesas sofriam aliadas a muitas correntes independentistas internacionais, bem como os problemas internos que provocaram a revolta do 25 de Abril de 1974 em Portugal, favoreceram o processo que levou ao alcance da independência de Angola em 11 de Novembro de 1975. A partir dessa data, o Estado angolano independente instituiu o novo sistema de educação e ensino, pelo qual se fará a descrição da formação dos profissionais superiores de educação subordinado ao subsistema do ensino superior em Angola.

O ensino de Filosofia em Angola, surge pela iniciativa formativa totalmente de carácter religiosa da Igreja Católica, com a abertura dos seminários maiores destinados à formação de jovens masculinos para o exercício da vida sacerdotal. De acordo com Muaca (2001), o Seminário de Luanda, tanto o Menor quanto o Maior são os mais antigos entre os seminários angolanos. Criado pelo Decreto Régio de 23 de Junho de 1853, funcionou quase sempre em condições difíceis, seja pela falta de instalações adequadas, seja pela ausência constante de uma equipa estável de formadores. Antes de passar da tutela do padroado para a jurisdição da Sagrada Congregação da Propaganda Fide, em 1975, o seminário foi transferido para a Huíla e colocado ao cuidado dos Padres do Espírito Santo, sob o bispado de D. José Sebastião Neto (1879-1882).

Muaca, afirma que D. António Barbosa Leão (1906-1908) tentou corrigir um erro, fazendo regressar o Seminário para Luanda. Contudo, o assassinato do príncipe herdeiro Luís Filipe, juntamente com o pai, em 1910, interrompeu as actividades do seminário durante a sua visita oficial. Sem as condições necessárias para funcionar, o Seminário de Luanda acabou transformando-se num espaço de refúgio para pobres e abandonados, sobretudo crianças mestiças. Mais tarde, com D. Moisés Alves de Pinho, último bispo de Angola e Congo, e com o apoio de Manuel Nunes Gabriel, o seminário recuperou gradualmente a sua função original, sendo reorganizado e retomando as actividades em 1935. Um Cardeal e sete bispos completaram parte da sua formação no Seminário Maior de Luanda.

Referindo-se ao Seminário Maior de Cristo Rei, segundo o autor, quando os primeiros alunos do Seminário Menor de Galangue finalizaram o Ciclo Preparatório ou o curso de Humanidades, criou-se, em 1928 ou 1929, uma secção de Filosofia no mesmo centro de formação. Logo se constatou que o edifício não comportava simultaneamente os dois cursos, o Preparatório e o Filosófico. Diante disso, Mons. Luís Alfredo Keilling, Prefeito Apostólico do Kubango ou Cimbebásia Superior, fundou o Seminário Maior, instalando os estudantes na Missão da Ganda. Contudo, em 1933, um desastre de viagem vitimou vários seminaristas. Pouco tempo depois, verificou-se também que tanto o trabalho pastoral quanto a formação dos futuros sacerdotes não se realizavam adequadamente naquele lugar. Assim, decidiu-se transferir o Seminário Maior, cujo titular era Cristo Rei, para Cahala (Quipeio) em 1937.

Mais tarde, Mons. Daniel Gomes Junqueira, novo Prefeito Apostólico do Kubango, determinou uma nova mudança: em 1947, o Seminário Maior de Cristo Rei foi definitivamente transferido de Cahala para a cidade de Nova Lisboa, actual Huambo, onde permanece até hoje. Dos alunos que passaram por este Seminário Maior, oito vieram a ser elevados ao episcopado.

Os cursos superiores de formação de profissionais de educação fazem parte da componente dos cursos universitários ministrados no país, que tiveram início em 1962, na então província ultramarina de Portugal. Várias são as motivações que podem estar na base do surgimento não só do ensino superior, mas também, da expansão da rede escolar em geral. Tais motivações, podem ser de natureza interna e externa, pois, tanto a nível interno, quanto externo, havia pressões que reclamavam a autonomia dos povos autóctones ou mesmo a independência de colónias.

No âmbito da política interna, no território angolano encontravam-se povos portugueses que constituíam uma classe burguesa colonial, cujo tratamento ao nível das necessidades básicas, mereciam de cuidados especiais que não lhes pudessem diferenciar tanto da metrópole. A par disso, era também necessário formar este contingente a partir das colónias para que se criasse uma certa atracção dos povos brancos em povoar os territórios de modos a cumprir com uma ocupação efectiva, conforme um dos objectivos plasmados na conferência de Berlim.

No que toca a política externa, as grandes potências como: a Inglaterra, a França, a Alemanha, a Espanha, os Estados Unidos de América e a União Socialista Soviética, contestavam Portugal na sua primazia pela colonização, pois, o momento já não era mais oportuno e foi um período em que se verificou a independência de muitos países africanos colonizados por outras potências. Silva (2016),

afirma que o surgimento inesperado da universidade em Angola, em 1962, assim como o seu desenvolvimento posterior, deu-se dentro de políticas orientadas pelos objectivos do colonialismo, num contexto marcado por pressões tanto internas quanto externas. Internamente, a burguesia colonial desejava garantir que os seus filhos pudessem prosseguir estudos superiores no próprio território angolano. Ao mesmo tempo, o início e a intensificação da luta armada de libertação exigiam medidas que melhorassem as condições socioeconómicas da colónia e reduzissem as tensões sociais.

Segundo o autor, no campo da educação, durante as décadas de 1950 e 1960, a administração colonial conseguiu ampliar a rede escolar por diversos motivos: as pressões internacionais dirigidas ao governo português; o cenário político mundial influenciado pela Conferência Afro-Asiática de Bandung; a onda de independências que se espalhou por várias colónias a partir de 1957; e as constantes denúncias internacionais das práticas de exploração e opressão colonial. Outro factor decisivo foi o interesse dos colonos em consolidar a sua presença num território vasto, rico e ainda pouco explorado, fazendo da educação um instrumento de assimilação cultural e de formação da mão de obra necessária para explorar os recursos da colónia.

Contudo, essa expansão escolar não abrangia a maioria da população nativa, uma vez que as escolas se concentravam sobretudo nos grandes centros urbanos e a política colonial sustentava-se na manutenção do obscurantismo sobre a população autóctone.

De acordo com Filho e Aleaga (2021), o Ensino Superior, enquanto sistema educativo, constitui-se intencionalmente como um espaço contínuo de apropriação social e cultural. Por isso, é também um lugar de produção de ideias e de realização humana, devendo ser compreendido sempre dentro do contexto socio-histórico em que surge e se desenvolve, e não de forma isolada. O autor destaca as várias áreas do conhecimento que têm se empenhado na investigação da história do Ensino superior como Sociologia, Educação, História, Economia e Psicologia, refletindo a importância e a complexidade desse campo. Seu surgimento marca um momento decisivo na trajectória do país, resultante de reivindicações constantes vindas de diversas regiões.

Assim, o Ensino Superior angolano revela uma trajectória marcada por múltiplos e difíceis contextos: a lógica e os limites do período colonial, a opressão do regime ditatorial, a resistência e instabilidade associadas ao início da luta armada e as transformações administrativas e governamentais posteriores à independência. Ao longo dessa caminhada histórica, o sector passou por

várias fases de descentralização e de *recentralização*, sem que isso interrompesse o seu desenvolvimento.

Segundo Silva, (2016), a criação do ensino universitário em Angola, resultou das reivindicações da parte da burguesia colonial e da pequena burguesia nacional, que remontam à década de 1940. Identifica-se o meio académico da Huíla como o primeiro espaço onde esse ideal ganhou forma, especialmente após o início das actividades do Liceu Nacional Diogo Cão, em Sá da Bandeira, em 1929 e funcional desde 1936.

E segundo Santos (1970), o então governador-geral Venâncio Augusto Deslandes publicou no dia 21 de Abril de 1962, um diploma legislativo que instituía, junto aos Institutos de Investigação e do Laboratório de Engenharia de Angola, os Centros de Estudos Universitários. Na mesma data, outros documentos oficiais criavam um conjunto amplo de cursos, incluindo: Filologia Germânica; Ciências Geográfico-Naturais; Ciências Físico-Químicas e Matemáticas; Ciências Pedagógicas; Medicina Geral; Análises Clínicas; Cirurgia Geral; Saúde Pública; Economia; Estatística; Comunicações; Edificações e Urbanização; Hidráulica; Agronomia; Silvicultura; Pecuária; Veterinária; Biologia Agrícola; e Engenharia Agrícola.

No entanto, esses cursos não chegaram a ser efectivamente implementados devido à oposição de Lisboa, que identificou sérias falhas na proposta, algumas de natureza teórica ou de princípios, outras de carácter prático, concluindo-se que o responsável pela iniciativa não teria capacidade para conduzi-la adequadamente. Apesar disso, Santos (1970), reconhece que a ideia foi relevante e visionária. Embora não tenha sido viável naquele momento, tal iniciativa abriu caminho para que, poucos meses depois, em 21 de Agosto de 1962, o Governo Português promulgasse o decreto-lei que criou, em Angola e Moçambique, os Estudos Gerais Universitários, integrados na Universidade Portuguesa. Na época, o ministro do Ultramar era o conceituado professor catedrático Adriano Moreira.

Conforme afirma Santos (1970), o plano apresentado por Venâncio Deslandes acabou por ser reduzido, uma vez que se reconheceu a inviabilidade de criar e sustentar todos os cursos inicialmente previstos. Contudo, dentro dessas limitações, buscou-se alcançar um elevado nível de excelência que compensasse as restrições adotadas. Privilegiou-se a qualidade em detrimento da quantidade. Além disso, reforçou-se a defesa da unidade da Universidade Portuguesa, como expressão da unidade nacional, destacando-se ainda o papel fundamental que a instituição de ensino desempenhava na concretização desse propósito.

Ainda assim, o processo de efectivação dos Estudos Universitários de Angola e Moçambique, entre a necessidade da sua implementação e o receio de despertar consciências dos povos colonizados, levou a passos muito lentos e cautelosos, o que só no ano seguinte (1963) viriam tomar posse os seus primeiros reitores. Consequentemente, conforme Silva (2016), seis anos mais tarde, os Estudos Gerais Universitários dessas duas colónias, adquiriram o estatuto de universidade através do Decreto-Lei n.º 48790, de 23 de Dezembro de 1968, tendo sidos designados por Universidade de Luanda e Universidade de Lourenço Marques, respectivamente. As referidas Universidades, podiam conferir os graus académicos de licenciado, doutorado e agregado e, na altura, para as licenciaturas foram criados cursos de Matemática, Física, Química, Geologia e Biologia, que se juntaram no leque das que já eram lecionadas em Luanda: Medicina, Engenharias Civil, de Minas, Mecânica, Electrotécnica e Químico-Industrial; em Nova Lisboa (actual Huambo): Agronomia, Silvicultura e Medicina Veterinária; em Sá da Bandeira (Huíla): as licenciaturas em História, Geografia, Filologia Romana, cursos de Ciências Pedagógicas e de Formação de Professores.

1.2. – A Formação Universitária em Angola depois da Independência

Debruçar-se sobre o Ensino Superior em Angola depois da independência, supõe ainda que de forma muito lacónica, fazer uma incursão ao nascimento do país como uma Nação livre e soberana. Angola teve três movimentos que surgiram nos meados do Séc. XX, que lutaram contra o julgo colonialista português, sendo eles a FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola) liderado por Holden Roberto, o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) sob liderança de António Agostinho Neto e a UNITA (União Nacional da Independência Total de Angola) liderado por Jonas Malheiro Savimbi.

Os três movimentos surgem numa altura caracterizada pela guerra fria entre as grandes potências que décadas antes acabavam de sair da 2ª Guerra Mundial e cada um dos movimentos, influenciado tanto interna ou externamente, por uma ideologia totalmente antagónica aos outros. No que concerne as influências internas, os movimentos surgem com um espírito tribalista, regionalista, separatista e até mesmo divisionista. Externamente, a FNLA estava apoiada pela França enquanto potência e com a República Democrática do Congo (ex-Zaire) que já era independente e sendo um país vizinho com uma vasta fronteira terrestre com Angola, as relações entre o movimento e o governo apoiante era muito favorável. O MPLA era apoiado pela ex-URSS e seus aliados como a Cuba. A UNITA encontrava o seu apoio aos EUA. Todas estas potências apoiantes, tinham interesses incalculáveis sobre o território de Angola enquanto independente do jugo colonialista português, que também

apresentava muita resistência em largar a então sua joia, por muito tempo assim considerada por Portugal, o que o acontecimento do 25 de Abril veio a dirimir.

A potência colonizadora encontrava-se internamente destabilizada, o que veio obrigar a cedência incondicional do território angolano aos autóctones tripartidos, que nem mesmo certos acordos mediados por Portugal, podiam ser capazes de criar um governo de transição para a independência marcada para o dia 11 de Novembro de 1975 muito almejada e que posteriormente fosse eleito o digno representante do povo. O facto aconteceu e mesmo com representantes dos movimentos para a formação do governo de transição já na capital, a ambição de cada um dos líderes dos movimentos levou-os a proclamar a independência nas regiões favoráveis a eles, sendo: Holden Roberto no Zaire, António Agostinho Neto em Luanda e Jonas Malheiro Savimbi no Huambo.

Mas porque seria mais vantajoso proclamar a independência na capital, todos os movimentos concentravam suas forças armadas e dos aliados junto a região de Luanda, Bengo e Cuanza-Sul, tendo António Agostinho Neto proclamado a independência num clima do ribombar de canhões. Acontece, porém, que, apesar de todos eles terem proclamado a independência no dia programado, a que foi reconhecida é à proclamada por Agostinho Neto e as outras não surtiram efeitos favoráveis, o que levou o país a emergir num conflito armado depois da independência que teve seu fim a 04 de Abril de 2002.

Pelos motivos acima invocados e para melhor compreensão da temática, considera-se pertinente diagnosticar a formação universitária em Angola depois da independência, em três grandes períodos, nomeadamente: período da 1ª República, que começa no ano 1975 e termina no ano 1991; o período da 2ª República, que começa em 1992 a 2010 e o período da 3ª República que começa em 2010 e se estende até aos dias de hoje.

1.2.1. – A Formação Universitária em Angola na 1ª República (1975-1991)

A conquista da independência, tornou-se num acontecimento de grande relevância para uma reviravolta histórica em todas as dimensões da vida do povo angolano e é um período que se caracterizou essencialmente pela afirmação revolucionária, tendo em conta a ânsia do novo governo em ajustar-se à nova realidade política, económica e social do mundo. E segundo Buza & Alberto (2012), o Ensino Superior passa a ser um dos subsistemas do Sistema de Educação em geral do país e a Universidade de Luanda, passa, em 1976, através da Portaria nº 76-A/76 de 28 de Setembro do

Ministério da Educação e Cultura, a denominar-se Universidade de Angola, uma única instituição do ensino superior, uma Universidade pública.

Com a conquista da independência, sublinha-se a existência de novas prioridades para o ensino superior, movidas de um espírito revolucionário que naturalmente pretendia romper com o modelo de universidade colonial, considerada elitista, retrógrada e não adequada a nova realidade social, que almejava uma universidade com uma identidade mais africana capaz de corresponder aos anseios político-partidários de uma sociedade que se firmava sob as bases socialistas.

Para Silva (2016), após a independência, buscou-se revitalizar o ensino superior em Angola, compreendido como um dos pilares da revolução em curso. Essa visão fica evidente no discurso pronunciado por António Agostinho Neto, então primeiro Reitor da Universidade de Angola e Presidente da República, em 12 de Setembro de 1977, durante a posse do vice-reitor. Nesse discurso, Neto afirmava que a universidade deveria servir a revolução e construir um instrumento de combate às sequelas do colonialismo, contribuindo para a construção de uma sociedade justa e progressista em Angola. Acrescentava ainda que a instituição tinha a responsabilidade de formar quadros racionais com uma nova mentalidade, capazes de actuar como construtores de uma nova sociedade orientada para o triunfo da democracia popular.

Segundo o autor, esse pronunciamento de Agostinho Neto expressava claramente o novo ambiente em que o ensino deveria funcionar. Todavia, apesar da mudança de contexto político, a universidade angolana recém-independente foi inicialmente direcionada para atender aos interesses ideológico-partidários, acompanhada de um certo ressentimento, ou mesmo rejeijão, em relação às iniciativas herdadas do período colonial. Esse posicionamento pode ser observado nos Princípios de Base para a Reformulação da Educação e Ensino da RPA (1978), aprovados no 1º Congresso do MPLA em 1977, nos quais se estabelecia que o ensino superior, assegurado pela Universidade de Angola, deveria seguir os princípios ideológicos definidos para todo o sistema educativo.

Dessa forma, as orientações para o Desenvolvimento Económico-Social da RPA para o período de 1978 a 1980, elaboradas pelo governo em meio às tensões entre os diferentes movimentos independentistas, reforçaram ainda mais a dimensão ideológica que deveria atravessar tanto o sistema educativo em geral quanto o ensino superior em particular. Assim sendo, Silva (2016), afirma que:

> A universidade de Angola ficou sujeita ao controlo do Estado e a influência ideológica do MPLA, pois estava em causa a salvaguarda da soberania nacional, cabendo-lhe o cumprimento da

> tarefa revolucionária de produção de quadros nacionais co-artífices da construção de uma nova sociedade em Angola. O carácter massificado e o condicionamento ideológico foram atributos que tornariam possível esta missão e, durante muitos anos, a sua evolução esteve marcada pela assunção deste papel, revelando a sua função cultural através da qual se inseria na sociedade e contribuía para a reconquista da identidade cultural. Por isso se lhe aplicou o epíteto de «forja dos quadros para a revolução» visando a tomada de consciência da importância de uma universidade num processo revolucionário desta natureza (p. 33).

Era uma clara espécie de submissão do ensino superior aos ditames ideológicos conjugados aos pressupostos marxistas-leninistas com os quais se ergue a independência do país.

Segundo Silva (2016), nos primeiros anos após a criação, da universidade, a instituição atravessou um período de grande instabilidade organizacional. A gestão era conduzida por comissões executivas e órgãos colegiais de curta duração, que não dispunham de tempo suficiente para definir directrizes consistentes ou políticas de funcionamento duradouras. Os processos decisórios eram complexos, demorados e altamente participativos, envolvendo docentes, representantes estudantis, dos funcionários e membros do MPLA, todos buscando defender seus interesses, recorrendo às normas de uma nova ordem jurídica, então em consolidação, justificada pelo imperativo revolucionário de impulsionar o processo político em curso.

O autor afirma que as decisões administrativas eram moldadas por uma lógica que articulava interesses partidários, académica e procedimentais. Assim, orientações e deliberações surgiam dentro desse enquadramento e dependiam sempre da homologação das instâncias superiores, tanto do campo académico quanto do campo partidário, revelando um modelo de direcção e gestão fortemente centralizado.

Segundo Coelho, apud Silva (2016), a universidade era considerada também "como participante social na procura de novos caminhos para a sociedade" (p. 36).

Para Filho e Aleada (2021), percebe-se que o Ensino Superior, desde a sua origem, esteve inevitavelmente ligado ao contexto crítico da revolução angolana. Nesse período, as prioridades nacionais concentravam-se na defesa e segurança do território e, sobretudo, na consolidação do poder político pelo MPLA. No plano militar, o objectivo central era combater as chamadas *forças imperialistas*, enquanto, no campo político, buscava-se afirmar e manter o controlo governamental. No âmbito socioeconómico, a prioridade era assegurar à população o acesso a bens essenciais e a

serviços básicos; já no plano cultural, o desafio era promover a alfabetização e construir alicerces culturais sólidos que sustentassem a afirmação patriótica dos cidadãos.

Segundo o autor, nos dois primeiros anos após a independência, praticamente todos os sectores do país sofreram um grande impacto, devido ao êxodo de angolanos e portugueses provocado pela instabilidade. Essa saída massiva fragilizou profundamente áreas como educação, transportes, indústria, saúde e segurança social, até então garantidas por quadros coloniais. Face a este cenário, o Comité do MPLA aprovou uma política de desenvolvimento socialista, que vigorou até 1987. Essa política previa a concessão de bolsas de estudo no exterior, muitas delas financiadas por países alinhados ideologicamente, como a URSS e Cuba. Paralelamente, foram estabelecidos acordos de cooperação com diversas nações, incluindo Vietname, Bulgária e outras, que enviaram professores para apoiar e dinamizar o ensino superior em Angola.

De acordo com Silva (2016), no período correspondente às fases do ajustamento e expansão (1980-1991), destaca-se que a universidade passou por um crescimento significativo tanto em termos quantitativos, expansão de estruturas, criação de novos cursos, aumento do número de docentes e estudantes, quanto qualitativos. Esse avanço resultou de iniciativas de grande impacto, orientadas pela identificação das necessidades sociais e pelas áreas de formação consideradas prioritárias para o país.

A expansão levou ao início de um processo de criação de novas instituições de Ensino Superior em várias regiões do país, bem como a implementação do ensino a distância, de acordo com a capacidade instalada naquele período.

Segundo Silva (2016), no começo da década de 1980 foram fundados o Instituto de Ciências da Educação, a Faculdade de Direito, o Departamento de Arquitetura da Faculdade de Engenharia e o Centro Nacional de Investigação Científica. Nesse mesmo período, teve início a experiência do Ensino a Distância nas áreas de Ciências da Educação, Economia e Direito, o que levou à proliferação de núcleos universitários dedicados a essa modalidade em diferentes províncias. Em 1986, foi criado o Colégio de Pós-Graduação em Ciências Médicas, marcando o início da formação pós-graduada na universidade.

Para Silva (2016), ao analisar o aumento da população estudantil em Angola, observa que o número de docentes nacionais passou de 103 para 495 em 1991. Verificou-se também uma diversificação do corpo docente: de apenas 8 doutores angolanos em 1985, chegou-se a 21 em 1992. Em 1999, segundo dados da UAN do mesmo ano, o país já contava com 99 docentes nacionais

doutorados, entre efectivos e colaboradores, demonstrando os resultados dos investimentos feitos na formação e na ampliação do acesso ao ensino superior. Em 1982, a Universidade de Angola formou com orgulho os seus primeiros 217 licenciados: 3 em Ciências da Educação, 9 em Ciências Agrárias, 69 em Economia, 42 em Engenharia e 94 em Medicina.

Silva (2016), considera que, nesse mesmo período, foram aprovados diplomas legais fundamentais, como o Estatuto Orgânico, o Estatuto da Carreira Docente e as normas para regulamentar diplomas e certificados de graduação. Nessa fase, conforme o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (Decreto n.º 9/87, de 30 de maio), a UAN era definida como uma *estrutura dependente do Ministério da Educação*, sem autonomia em relação ao Estado. Assim, funcionava como prolongamento da administração central, encarregada de colaborar na concepção e no planeamento da política nacional de ensino superior.

Segundo o autor, nesse mesmo contexto, a autonomia universitária permanecia muito aquém do desejado e constituía, inevitavelmente, uma das principais reivindicações do corpo docente. Ele explica que, no início da década de 1980, os membros da Comissão da Reformulação do Ensino Superior, que representavam as primeiras tentativas de criar um espaço autónomo para decisões científicas, estavam fortemente condicionados pelas orientações do Departamento da Esfera Ideológica do MPLA. No entanto, no final da década, esse condicionamento começou a enfraquecer devido às transformações políticas que se seguiram à queda do Muro de Berlim, as quais foram aproveitadas pelas instâncias académicas para abrir caminhos que limitassem o poder centralizador do Partido.

Para o mesmo autor, as movimentações em prol da legitimação e consolidação de um ensino que melhor respondesse os desígnios da época continuavam e, para tal, era importante que a universidade adquirisse visibilidade social e isso estava dependente da função ensino a partir da qual a UAN encontraria também uma nova legitimidade. Neste domínio, os trabalhos da CRES desempenharam um papel relevante, especialmente nos finais dos anos 80, marcados pela disputa com os representantes das estruturas do MPLA a propósito do papel e do lugar das disciplinas de formação político-ideológica no plano curricular e a sua articulação com as disciplinas específicas.

Era uma época já de independência, cujos destinos do país dependiam dos próprios angolanos. Mas devido ao clima de crispação entre o MPLA, a FNLA e a UNITA, que não chegaram a cumprir com os pontos constantes no caderno dos acordos de Alvor, o país mergulhou numa crise de guerra civil armada, causando muitos entraves para o desenvolvimento da investigação científica da

UAN por se registarem, condições precárias de trabalho, relegando a classe docente mais para reprodutor, em vez de produtor de novos conhecimentos.

1.2.2 - A Formação Universitária em Angola na 2ª República (1992-2010)

A assinatura dos acordos de Bicesse, em 1991, devido a vários factores internos e externos que ocorreram no final da década 80, no contexto externo motivadas sobretudo pela desagregação da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), com a qual o país teve alinhamento de políticas da sua independência, e com a *queda do muro de Berlim*, bem como, na política interna entre o governo liderado pelo MPLA apoiado por Cuba e a África do Sul governada pelo APARTHEID um sistema segregacionista racial da minoria branca contra os negros, que apoiava a UNITA, e no confronto dos dois exércitos rivais e seus apoiantes a UNITA ter perdida a batalha do Cuito-Cuanaval e como consequências, os Sul Africanos foram também expulsos do território da Namíbia que se encontrava sob sua colónia, tais factos suscitaram acordos entre o governo de Angola e a UNITA a assinarem os acordos de paz, deixando o regime mono partidário para a democracia consubstanciada no multipartidarismo. Este acontecimento, serviu de base para a realização das primeiras eleições multipartidárias em 1992, as quais tiveram o fracasso tendo o país emergido novamente na guerra, até as assinaturas do protocolo de Lusaka, em 1994, que também não surtiram êxitos.

Porém, a não aceitação dos resultados das eleições de 1992, por parte da UNITA na qualidade de maior partido de oposição e segundo partido político mais votado, emergiu o país num conflito armado mais sangrento, que afectou e retardou todos os aspectos da vida social do país, o que o ensino superior não foi uma excepção. Segundo Silva (2016), o clima democrático que já era implantado no país, influenciou de qualquer das formas mudanças de gestão das instituições do aparelho do Estado que não deixaram de parte a universidade, já que,

> Em consonância com as transformações sociais, operou-se na UAN um processo de mudanças institucionais para instaurar um regime democrático de governação sustentado nos princípios da autonomia, da liberdade e pluralismo académicos, sendo disso exemplo as acções que conduziram a reformulação dos perfis e objectivos dos cursos existentes, à abolição das disciplinas de carácter ideológico, ao incremento da discussão democrática nos órgãos e instâncias académicas, ao reforço da autonomia científica das unidades orgânicas e dos docentes e à instituições do regime de gestão democrática através da eleição dos órgãos e titulares dos cargos de gestão (p. 40).

Segundo o autor, fruto do novo contexto político, económico e social, as transformações, naturalmente, continuaram a ocorrer no ensino superior, o que se impunha na necessidade de se eleger os órgãos directivos da universidade e conforme, o novo cenário político da democracia constituiu o substrato para a concretização da administração universitária consubstanciada na eleição dos órgãos de governo da universidade. Nesta década, deu-se continuidade à reforma curricular, cujo efeito foi a despolitização do ensino e dos cursos com vista à revalorização da componente académica em função da qual se buscava uma nova legitimidade. Além disso, o movimento sindical universitário veio constituir o respaldo para as revindicações dos docentes e para as suas estratégias de negociação com a administração universitária e com o MED no tocante a aspectos laborais, salariais e de carreira.

Este processo também alcançou dimensões académicas fundamentais para definir e legitimar a essência do ensino superior, tais como a exigência de qualificação académica dos docentes, a avaliação do desempenho, a distinção científica entre os quadros e o incentivo contínuo à investigação. Contudo, por se tratar de uma fase de transição, vários aspectos negativos persistiram e continuaram a comprometer os avanços obtidos, entre eles a fraca qualidade das infraestruturas e dos equipamentos, a interrupção de cursos, problemas de corrupção estrutural e a perda de prestígio social dos docentes, agravada pelas condições inadequadas de trabalho e pelas remunerações insuficientes.

Silva e Mendes, apud Elias (2014), até 1992 a Universidade Agostinho Neto (UAN) deteve o monopólio estatal do ensino superior em Angola. A partir desse ano, com a autorização de funcionamento da Universidade Católica de Angola, iniciou-se um processo de liberalização e privatização do ensino superior, que possibilitou o surgimento de novas instituições. Consequentemente, o sistema administrativo teve de ser ajustado para se adequar à nova realidade universitária. Ainda assim, o Estado manteve o controlo sobre a rede de Instituições de Ensino Superior (IES), submetendo-as a normas gerais definidas num quadro legislativo centralizador.

Segundo silva (2016), a crise de identidade da universidade relacionava-se com a pouca intervenção no meio social e com o fraco apoio institucional, factores que enfraqueciam o seu papel enquanto agente de desenvolvimento. A crise das estruturas expressava-se na deterioração dos edifícios e na insuficiência de equipamentos, agravada pela utilização intensiva por milhares de estudantes insatisfeitos com as condições precárias. Já a crise de gestão resultava da incapacidade de responder ao aumento contínuo da procura, devido à escassez de recursos e ao funcionamento inadequado de uma estrutura orgânica rígida e incompatível com um modelo de gestão democrático. A crise de ensino derivava da fraca preparação dos alunos que ingressavam no sistema, do desempenho

insuficiente de parte dos docentes, da falta de recursos didácticos, de programas desajustados e da baixa qualificação de muitos professores. Por fim, a chamada crise de realização refletia-se nos baixos níveis de desempenho em todas as áreas da vida académica, ensino, investigação, extensão e gestão, afetando negativamente a imagem e a dignidade da universidade.

Para Buza e Gilberto (2012), durante a década noventa e início do século XXI, fruto do novo ambiente político, económico, social bem como da liberalização e privatização do ensino superior, o país passou a contar com seis novas instituições do Ensino Superior Privadas, nomeadamente, a Universidade Católica de Angola (UCAN) criada pelo Decreto nº 38-A/92 de 7 de Agosto, a Universidade Jean Piaget de Angola (UniPiaget) criada pelo Decreto nº 44-A/01 de 6 de Junho, a Universidade Lusíada de Angola (ULA) criada pelo Decreto nº 42/02 de 20 de Agosto, o Instituto Superior Privado de Angola (ISPRA), o Instituto de Relações Internacionais (IRI) e a Universidade Independente de Angola (UnIA) criada pelo Decreto nº 11/05 de 11 de Abril. Terminava assim o monopólio do Estado no que tange a oferta formativa para o ensino superior.

Silva (2016), afirma que a UAN passou a eleger o seu reitor por meio da Assembleia da Universidade, e as faculdades também passaram a contar com órgãos e dirigentes escolhidos democraticamente. Essa mudança contribuiu para conferir maior legitimidade aos ocupantes dos cargos de gestão. Embora sinais de crise ainda permanecessem, a administração universitária procurou fortalecer a área de investigação, incentivando projectos com relevância social e estabelecendo parcerias com instituições nacionais e estrangeiras. Contudo, como ocorre em muitos sistemas universitários africanos, a pesquisa continua a ser o ponto mais vulnerável da universidade.

Silva, apud. Funda (2020), observa que, nesse período, tornou-se evidente o crescimento qualitativo e quantitativo do corpo docente. Muitos professores angolanos que haviam concluído a pós-graduação no estrangeiro regressaram ao país, e esse retorno representou um contributo significativo para a vida académica. O ensino superior público ganhou novo dinamismo científico, reforçou a credibilidade perante a crescente concorrência privada e levou à redefinição do modelo universitário nos aspectos estruturais, de gestão e académicos, com ênfase na qualidade do ensino, da investigação e da administração.

Segundo o autor, persistiam problemas sérios relacionados com os salários e com as condições de trabalho dos docentes. Diante desse novo contexto, marcado pela economia de mercado e pela proliferação do ensino privado, muitos professores sentiram-se obrigados a assumir cargas

horárias adicionais em várias instituições, prática que ficou conhecida como *turbo-docência*. Como descreve Silva (2004), a competição por professores entre as instituições de ensino superior levou à proletarização desses profissionais, que passaram a trabalhar simultaneamente em duas ou mais universidades, aplicando ali intensivamente os seus conhecimentos, justificando assim o epíteto de *turbo-docente*. Esse fenómeno acabou por fragilizar ainda mais o ensino superior público, já que os docentes ficavam sem tempo suficiente para dedicar à investigação e à produção científica.

Silva, considera que em 2001, o ensino superior angolano, por meio da Universidade Agostinho Neto, passou a operar segundo o Decreto Executivo n.º 35/01, de 8 de Junho, responsável pela aprovação do Estatuto das Instituições de Ensino Superior, bem como à *Normas Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior*, estabelecidas pelo Decreto – Lei n.º 2/01, de 22 de Junho, que definiram a autonomia da UAN. Contudo, apesar da publicação desses diplomas legais, o controlo estatal foi reforçado, sob o argumento de assegurar maior ordem e disciplina no sector.

A partir do que foi exposto, torna-se evidente que a série de transformações ocorridas no país, em diversos sectores, redefiniu profundamente o funcionamento das instituições de ensino superior. Estas passaram a beneficiar de maior abertura, ampliaram os mecanismos de participação e acesso, e receberam mais incentivos para a investigação e a produção científica. Observou-se, assim, que as universidades angolanas começaram gradualmente a assumir o papel que lhes é próprio dentro da sociedade, sendo que a UAN, por ser a instituição pioneira, acabou por tirar proveito do seu longo percurso histórico.

Nesta altura, fruto duma nova avaliação feita pela Secretaria de Estado para o Ensino Superior em 2005, que identificou pontos de estrangulamentos no Ensino Superior em Angola, publicou-se as Linhas Mestras para a Melhoria do Subsistema de Ensino Superior e o respectivo Plano de Implementação, aprovadas pelo Conselho de Ministros, em 2 de Fevereiro, com a Resolução nº 4/2007.

A partir de 2009, mediante das medidas tomadas para a implementação das Linhas Mestras anteriormente referenciadas, mudanças significativas e determinantes começaram a registar-se no Ensino Superior, tendo resultado na constituição de sete universidades públicas, dispostas por regiões académicas.

Segundo Silva (2016), o desmembramento reduziu a dimensão estrutural da UAN que sofria muita pressão pela concentração de muitas unidades orgânicas sob sua gestão, retirando alguma

quantidade dada a dispersão das mesmas. Pois, antes do seu redimensionamento, a UAN integrava 18 unidades orgânicas 7 faculdades, 6 ISCED,1 instituto superior de enfermagem e 4 escolas superiores pedagógicas dispersas por 6 centros universitários, com implantação em 12 das 18 províncias. O desmembramento (aumento do número de IES privadas) veio configurar o cenário do ensino superior e conferir maior responsabilização a cada universidade perante o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e representou para as novas universidades um desafio em termos de aperfeiçoamento da gestão, considerando as três dimensões que adoptaram para a sua missão – o ensino, a investigação e extensão.

De acordo com Funda (2020), as transformações implementadas a partir de 2009 foram formalizadas através de três instrumentos jurídicos fundamentais, que passaram a constituir a base estrutural do desenvolvimento do ensino superior em Angola. O primeiro foi o Decreto n.º 90/2009, de 15 de Dezembro, que aprovou as *Normas Gerais do Ensino Superior*, revogando os Decretos n.º 35/01, de 8 de Junho, n.º 65/04, de 22 de Outubro. O segundo foi o Decreto n.º 5/2009, de 7 de Abril, que estabeleceu as Regiões Académicas, definindo os limites territoriais de actuação e expansão das Instituições de Ensino Superior (IES). Por fim, o Decreto n.º 7/2009, de 12 de Maio, que reorganizou a rede pública de ensino superior, criou instituições e redimensionou a Universidade Agostinho Neto (UAN), substituindo o Decreto n.º 33/07, de 24 de Abril, e o Decreto Executivo n.º 60/01, de 5 de Outubro.

Com este último Decreto, o país passou a estar divido em sete Regiões Académicas, distribuídas da seguinte forma:

- Região Académica I – Universidade Agostinho Neto (abrange as províncias de Luanda e Bengo), criada pelo artigo 6.º;
- Região Académica II – Universidade Katyavala Bwila (Benguela e Cuanza-Sul), criada pelo artigo 9.º;
- Região Académica III – Universidade 11 de Novembro (Cabinda e Zaire), criada pelo artigo 9.º;
- Região Académica IV – Universidade Lueji A´Nkonde (Lunda Norte, Lunda Sul e Malanje), criada pelo artigo 12.º;
- Região Académica V – Universidade José Eduardo dos Santos (Huambo, Bié e Moxico), criada pelo artigo 14.º;

- Região Académica VI – Universidade Mandume Ya Ndemofayo (Huíla, Namibe, Cunene e Cuando Cubango);
- Região Académica VII – Universidade Kimpa Vita (Uíge e Cuanza Norte), criada pelo artigo 18.º.

Em 2014, a Região Académica VI foi alterada com a publicação do Decreto n.º 188/14, de 4 de Agosto. O seu artigo 3.º reorganizou a Universidade Mandume Ya Ndemofayo, retirando-lhe as províncias do Cunene e do Cuando Cubango, que passaram a construir a base da Universidade Cuito Cuanavale, sediada em Menongue.

Na mesma linha de pensamento, Cassinela (2022), considera que foi a partir dos anos 2000 que se começou a verificar uma ampla massificação do acesso ao ensino superior em Angola. Esse crescimento deveu-se ao fim do conflito armado e à implementação das Linhas Mestras para a melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior, documento que previa a expansão da rede pública de Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o território nacional, sobretudo por meio da descentralização da Universidade Agostinho Neto (UAN) e da criação de programas de bolsas de estudo. O processo de descentralização da UAN deu origem a sete novas universidades públicas distribuídas pelo país: a Universidade Katyavala Bwila (UKB), a Universidade 11 de Novembro (UON), a Universidade Lueji A´Nkonde (ULAN), a Universidade José Eduardo dos Santos (UJES), a Universidade Mandume Ya Ndemofayo (UMN) e a Universidade Kimpa Vita (UKV). Em 2014, o Decreto Presidencial n.º 188, de 4 de Agosto, instituiu a oitava universidade pública, a Universidade Cuito Cuanavale (UKK).

Segundo o autor, posteriormente surgiram muitas outras instituições de ensino superior, acompanhadas de um aumento progressivo no número de vagas oferecidas. Até 2014, Angola contabilizava 71 IES oficialmente criadas sendo, 26 públicas e 45 privadas, das quais 62 estavam em pleno funcionamento, incluindo 22 públicas e 40 privadas. Nesse novo contexto, observou-se um crescimento expressivo do acesso ao ensino superior em relação às décadas anteriores.

As regiões académicas, foram extintas em 2020 pelo Decreto Presidencial n.º 285/20 de 29 de Outubro, o qual estabelece a reorganização da Rede de Instituições públicas de Ensino Superior, e revoga o Decreto n.º 7/09, de 12 de Maio, passando o país a contar actualmente com 11 universidades que serão constatados mais logo na abordagem sobre a formação universitária na 3ª República.

A reorganização da rede de instituições públicas de ensino superior, bem como as novas universidades ora criadas é necessária, pois aproxima os serviços aos cidadãos, criam mais oportunidades da oferta formativa e aumenta vagas para os candidatos que precisam ingressar no subsistema do ensino superior.

1.2.3 - A Formação Universitária em Angola na 3ª República

Após o fim dos conflitos armados em Angola, que culminaram com as assinaturas da paz de Luena no dia 4 de Abril de 2002, o país passou cerca de 6 anos só depois foram realizadas as eleições legislativas em 2008. Não se sabe a princípio das motivações políticas que levaram a passar esse tempo todo. Mas para um país que já tinha aprendido com muitos erros, o que se pode depreender talvez seja as experiências anteriores obtidas a partir dos seguintes acordos:

1.º Acordos de Alvor – Foram assinados no dia 15 de Janeiro de 1975 na localidade de Alvor no Algarve – Portugal, envolvendo os três movimentos de luta contra o colonialismo português em Angola, sendo a FNLA, MPLA, UNITA e Portugal, com objectivo de garantir a transição para a independência de Angola, no qual acordaram a criação de um governo de transição, cuja violação do acordo entre os movimentos independentistas levou à conflitos entre eles, o que motivou há mais um acordo conforme a seguir.

2.º Acordos de Nakuro – no dia 21 de Junho de 1975, os mesmos movimentos independentistas, assinaram uma declaração na localidade de Nakuru na Quénia mediados pelo presidente Jomo Kenyatta que tiveram como objectivo a cessação das hostilidades entre os movimentos e o cumprimento dos acordos previstos em Alvor, o qual não foi cumprido, tendo continuado os conflitos até ao dia 11 de Novembro do mesmo ano. A proclamação da independência unilateral no dia 11 de Novembro de 1975 por cada um deles, sendo que à reconhecida foi a proclamada por António Agostinho Neto, então líder do MPLA, a partir de Luanda a capital do país. O que levou o país a emergir numa guerra armada sangrenta.

3.º Acordos de Gbadolite – este foi realizado no dia 22 de Junho de 1989, pelos movimentos políticos partidários do MPLA e UNITA Ex – Zaire, a actual República Democrática do Congo mediadas pelo então presidente Mobuto Sese Seko, para o cessar-fogo e promover a reconciliação, o mesmo também não foi cumprido e a guerra continuou entre os dois movimentos, já que, nessa altura, a FNLA já tinha fracassado e desistiu a luta em 1976 tendo o seu líder se exilado para fora do país.

4.º Acordos de Bicesse – Ocorreram no dia 32 de Maio de 1991 entre o MPLA e a UNITA, na localidade Bicesse em Estoril, Portugal, com a mediação dos EUA e da URSS sendo as grandes potências do mundo, com objectivos bem desenhados circunscritos no cessar-fogo imediato, desmobilização das forças das FAPLA e FALA, preparação para as eleições. Acontece, porém, que, os dois partidos foram para as eleições, mas com forças bem preparadas para a guerra, visto que o MPLA já estava na vantagem de comandar o exército unido que passou a ser denominado por Forças Armadas Angolanas enquanto partido do governo. Acontece também que a UNITA foi as eleições, mas ainda com maior número de militares e material bélico na reserva, o que certamente já pode demonstrar a desavença em continuar a paz ou a aceitação dos resultados das eleições de 1992 por quem os tivesse perdido, os quais foram proclamados ganhos nos documentos oficiais e pelos observadores de diferentes países dando vitória ao partido MPLA e rejeitados pela UNITA. Previa-se ir as segundas voltas, o que já não se chegou a concretizar porque o país viu-se emergido novamente na guerra.

Protocolo de Lusaka – Foi assinado no dia 20 de Novembro em Lusaka na Zâmbia, entre o Governo de Angola liderado pelo partido político MPLA e a UNITA. Este protocolo, teve como objectivo: renovar o processo de paz, reintegração das forças armadas da UNITA às FAA, criação do Governo de Unidade e Reconciliação Nacional (GURN). O protocolo durou 4 anos de cessação de fogo, com a livre circulação de pessoas e bens muito limitada, pois grande parte do território angolano esteve ocupado pela UNITA e o governo tinha apenas subcontrolo todas as cedes capitais das 18 províncias na altura e algumas poucas cedes municipais e comunais. O objectivo do protocolo não foi cumprido na íntegra, tendo reascendido o conflito em Dezembro de 1998.

O presidente da República José Eduardo dos Santos, no seu discurso à Nação de fim-de-ano de 1998, anunciou para o ano seguinte de 1999 *preparar-se e fazer a guerra para terminar com a guerra*. Assim a guerra aconteceu, tendo deixado a UNITA derrotada e o seu líder Jonas Malheiro Savimbi morto em combate à 22 de Fevereiro de 2002, o que conduziu a assinatura da paz entre as Forças Armadas Angolanas (FAA) e as Forças Armadas de Libertação de Angola (FALA) no Luena no dia 4 de Abril de 2002.

Por essa experiência mal sucedida dos acordos anteriores, pode ser uma das razões para a realização das eleições em 2008, 6 anos mais tarde após as assinaturas de paz em 2002, para que esse período servisse de amenização de ânimos rancorosos entre os angolanos, tantos os que se encontravam em alas políticas diferentes, como MPLA e UNITA ou ainda entre os conflitos gerados por

ressentimentos dos factos macabros ocorridos entre os membros do mesmo partido político durante a guerra armada civil.

As eleições legislativas de 2008, deram vantagens qualificadas e absolutas ao MPLA, que resultou na composição e aprovação da Carta Magna da República ou mesmo da Constituição da República de Angola de 2010, tornando-se um marco para a 3ª República de Angola. Este facto, redefiniu todo panorama do país, sendo que o ensino superior também conheceu uma grande reviravolta no seu desenvolvimento com o aumento de mais instituições do ensino superior, tanto públicas quanto privadas.

De acordo com Gungu (2014), em 2010, no Ensino Superior eram apenas 17 instituições públicas, das quais 7 universidades, 7 instituições superiores e 3 escolas superiores; assim como 22 instituições privadas, das quais 10 universidades e 12 institutos superiores, totalizando 39 instituições de ensino superior, garantindo formação a 150 mil estudantes por cerca de dois mil docentes, entre nacionais e estrangeiros que asseguravam o subsistema de ensino superior no país.

Segundo Funda (2020), em 2011, com a entrada em vigor da nova Constituição da República, o Governo foi reorganizado, criando-se pela primeira vez um ministério específico responsável pelo ensino superior. Considerando o contexto económico e social, marcado por quase duas décadas de economia de mercado, e o clima nacional que se vivia naquele momento, foi aprovado o Decreto Executivo n.º 27/11, de 23 de Fevereiro, que estabeleceu o regulamento para o progresso de criação ou autorização de criação de Instituições de Ensino Superior (IES), tanto públicas quanto privadas. A intenção era claramente a de definir critérios e limites que impedissem a expansão descontrolada de estabelecimentos de ensino. Contudo, apesar da regulação, o decreto não conseguiu travar o surgimento de diversas IES ilegais em várias províncias do país.

De acordo com Nauege e Eduardo (2022), após a realização de um diagnóstico do subsistema do ensino superior, em 2009 procedeu-se à reorganização e ao redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN), conforme estabelecido pelo Decreto n.º 7/09, de 12 de Maio. Segundo dados estatísticos do MSCTI (2018), entre 2002 e 2008 o número de estudantes admitidos no primeiro ano quase duplicou, passando de 4.341 para 8.212, o que corresponde a um aumento de 57%, mesmo permanecendo elevado o número de candidatos excluídos por limitação de vagas e cursos.

Segundo o autor, no ensino de graduação, o número total de estudantes, que era de 12.554 em 2002, subiu para 46.838 em 2008, dos quais 42.774 em cursos de licenciatura e 4.064 em

bacharelato, representando um crescimento médio anual de 159% nas licenciaturas e 36% nos bacharelatos. No âmbito da pós-graduação, verificou-se igualmente um aumento significativo: em 2008, o total de 1626 estudantes incluía 3 doutorados, 436 mestrados e 1.189 inscritos em diversas especializações, reflectindo uma taxa de crescimento anual de 800% nos mestrados, 97% nas especializações e 138% na agregação pedagógica. O número de diplomados também cresceu expressivamente, passando de 304 para 4.517 nesse mesmo período, o que corresponde a uma média anual de 1.980 formados e um aumento acumulado de 551%.

Nauege e Eduardo, considera que durante a fase de redimensionamento da UAN (2009 – 2014), foram disponibilizadas 4.080 vagas, claramente insuficientes diante da elevada procura de estudantes provenientes do ensino médio. Em 2009, o número de estudantes inscritos atingiu 36.889, sendo que 4.642 candidatos conseguiram admissão e matrícula, resultando num rácio de 114 admissões para cada 100 vagas disponíveis. Quanto aos diplomados, verificou-se um aumento de 961 em 2009 para 6.197 em 2014, representando uma média anual de crescimento de 1.912 formados, equivalente a 98%. Comparando os anos de 2002 e 2014, nota-se que a população estudantil do ensino superior passou de 12.554 para 37.905 estudantes. O número de inscrições saltou de cerca de 16.000 para 36.886, enquanto os diplomados aumentaram de 304, em 2002, para 6.197, em 2014. Esses dados evidenciam tanto a forte procura pelo ensino superior em Angola quanto a eficácia da política de expansão das universidades por Regiões Académicas.

E feita a consulta no programa de Governo do MPLA 2012-2017, no seu ponto 3.1.3, intitulado: “Continuar a expandir e melhorar significativamente a qualidade do sistema de educação”, consta que neste domínio, devem alcançar-se os seguintes objectivos:

a) Aumentar consideravelmente a qualidade de ensino a todos os níveis do sistema de educação, dando uma atenção especial à qualidade do corpo docente e do sistema de avaliação das aprendizagens;

b) Para o efeito devem ser definidos mecanismos permanentes de avaliação e controlo da qualidade de ensino nos diversos subsistemas;

c) Continuar o processo de expansão das infra-estruturas escolares do país a todos os níveis do sistema de educação e ensino;

d) Prosseguir com a consolidação do sistema de educação e com as reformas em curso nos diferentes subsistemas e monitorar permanentemente a sua evolução através de dispositivos tais como a formação de professores, a gestão de currículos, o sistema de avaliação das aprendizagens e o modelo de financiamento;

e) Ampliar a capacidade de produção científica e de transmissão de conhecimentos do corpo docente nacional;

f) Realizar esforços específicos no sentido de melhorar o desempenho do país no que tange a componente de educação do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), melhorando o "Acesso ao Conhecimento";

g) Reorientar o ensino superior e o ensino técnico profissional para que os mesmos estejam sempre em linha com as necessidades e prioridades do desenvolvimento económico e social do país;

h) Assegurar o ingresso de 200 mil novos estudantes no subsistema de ensino superior;

i) Continuar com a atribuição de bolsas internas, estendendo-as à pós-graduação com prioridade para o incentivo à docência e investigação científica;

j) Continuar com o envio de estudantes para o exterior do País, privilegiando as áreas relacionadas com a reconstrução, desenvolvimento e modernização do País;

k) Assegurar o envio de 6.000 novos estudantes para o exterior do País, com primazia para a pós-graduação; l) Evoluir a formação em Angola dos actuais 100 médicos anuais para 500 a partir de 2014.

Relativamente aos objectivos preconizados nesse programa, o alcance dos mesmos ainda é um grande desafio e necessita de mais algum percurso, pois, a qualidade de ensino determina-se tanto pelos quadros qualificados e com produção científica em muitas das revistas do mundo quanto pelo reconhecimento nos rankings internacionais, o que ainda não foi alcançado. Mas outros como o aumento dos recursos humanos, o aumento de vagas no acesso ao ingresso no ensino superior, a atribuição de bolsas de estudos internas e externas esses são cumpridos e a sua execução tem sido contínuo. Do mesmo modo, consta também do Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017, no seu ponto um o seguinte:

1. Adoptar estratégias específicas de formação de quadros, ajustadas ao Plano Nacional de Formação de Quadros e com o Plano de desenvolvimento de cada instituição de ensino superior, para cada uma das seguintes áreas: 1) Ciências da educação; 2) Ciências, engenharias e tecnologias; 3) Ciências médicas, ciências da saúde e tecnologias de saúde e 4) Ciências sociais e humanas, artes e letras 2. Assegurar a nível do ensino superior, a fileira de ensino técnico-tecnológico 3. Garantir a Formação de quadros gestores, docentes e pessoal técnico qualificado das Instituições de Ensino Superior; 4. Elaborar e implementar a estratégia de desenvolvimento para o Sector do Ensino Superior com base nos Planos de Desenvolvimento das instituições de ensino superior; 5. Assegurar a eficiência dos serviços de inspecção administrativa, académica e pedagógica, dos serviços de avaliação das instituições de ensino superior e de acreditação dos cursos; 6. Adoptar estratégias específicas para a aquisição, manutenção e renovação de laboratórios, bibliotecas, oficias e outras infra-estruturas académicas; 7. Assegurar a reforma dos curricula e programas de ensino.

Assim desses documentos muito importantes para ajudar a dar uma percepção do subsistema do ensino superior em Angola, recorreu-se também ao Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020, no qual constatou-se um item, que previa *Domínios para os quais Não Existe Oferta de Formação*, dele se pode verificar o seguinte: São cinco os domínios estratégicos identificados para os quais não existe oferta de formação. Os domínios e as necessidades identificadas até 2020 são os seguintes:

1° Engenharia de Transportes – Graduação: 2750 – Pós-graduação: 72 Mestrados e 21 Doutoramentos; 2° Engenharia de Pescas e Aquicultura – Graduação: 1750 – Pós-graduação: 46 Mestrados e 13 Doutoramentos; 3° Engenharia Alimentar – Graduação: 1125 – Pós-graduação: 29 Mestrados e 9 Doutoramentos; 4° Artes – Graduação: 1125 – Pós-graduação: 65 Mestrados e 19 Doutoramentos/Estágios de investigação 4; 5° Design e Moda: – Graduação: 625 – Pós-graduação: 15 Mestrados e 4 Doutoramentos/Estágios de investigação.

Para o efeito, foram criadas algumas medidas consubstanciadas em duas dimensões para os anos 2013 e 2014 conforme o seguinte: em primeiro lugar, criar as condições para a formação a nível de graduação nestas áreas, designadamente: Negociação e contratualização com instituições nacionais e eventuais parceiros estrangeiros, a criação de cursos em Angola, recorrendo ao contributo de angolanos no país e à contratação de angolanos na diáspora ou estrangeiros, pelo menos até ter

instalado a capacidade formativa nacional; Organização de formação avançada no país, dirigida a candidatos com formações na área ou em áreas conexas; Bolsas internas ou externas para qualificação do respectivo corpo docente. Já a segunda dimensão passa pela contratação de angolanos e/ou estrangeiros com formação a nível de graduação, para as funções essenciais a nível do sistema público e privado, enquanto não houver quadros formados a nível nacional e, em menor número, para enquadrar os quadros que vierem a ser formados até adquirirem a necessária experiência.

Estas medidas exigiram a abertura de muitos Institutos Politécnicos em quase todas as capitais de províncias, para a materialização da formação de quadros ao nível de graduação e pós-graduação para certos cursos na sua maioria em cooperação com instituições do ensino superior de outros países.

É nosso entendimento que a educação por ser um fenómeno social gerador de efeitos multiplicadores para uma nação, precisa de uma reflexão filosófica profunda capaz de evitar falhas na concepção e implementação de políticas sobretudo no ensino superior onde a investigação científica é um dever a ser cumprido com rigor.

Em Angola os projectos aliados à educação em geral e ao Ensino Superior em particular, são mais concebidos sem se ter em conta os vários factores, desde os sociais, culturais, psicológicos, económicos, históricos, geográficos, e outros relativos aos povos e ou princípios universalmente aceites. Estando na base da concepção dos projectos mais um pendor político de momento e às vezes movida por promessas eleitoralistas, do que por um empenhamento científico, o que torna fraca a sua implementação ou ainda muitas das vezes irrealizáveis, pois, em geral, qualquer uma alteração política dos dirigentes ministeriais, ou outros quadros de gabinetes, leva à alteração ou mesmo extinção de projectos mesmo que, não se tenha completado o tempo para o alcance dos seus objectivos preconizados.

A reflexão filosófica profunda da educação, aliada à investigação científica de todos os factores que intervêm na elaboração e implementação de projectos concernentes à educação enquanto fenómeno social, tende a prever situações adversas ao bom funcionamento dos mesmos, para serem acautelados por intermédio de uma execução faseada a curto, médio e longo prazo. Nesta senda, a mudança de dirigentes não pressupunha a mudança ou eliminação de projectos, leis ou outros programas sem antes se ter verificado o alcance dos objectivos pelos quais foram concebidos ou ainda

pelo respaldo social resultante da sua implementação. Este facto desemboca numa dispersão de recursos de vária índole, desde humanos, patrimoniais e financeiros.

Conforme Manuel e Conceição (2021), o ensino superior em Angola apresenta diversas limitações estruturais e conceituais que comprometem sua função social e formativa. Há um predomínio do instrumentalismo, pois as instituições seguem estritamente as normas legais e burocráticos, priorizando o cumprimento formal das regras em detrimento da responsabilidade social e do impacto real na sociedade.

Segundo o autor, a universidade, nesse contexto, surge apenas como um produto do Estado, estando fortemente dependente tanto na sua regulação quanto ao financiamento, funcionando mais como um mecanismo de empregabilidade pública do que como espaço de produção de conhecimentos e inovação. Verifica-se um fenómeno "capital-diploma" aliado à massificação do ensino, privilegiando o diploma como sendo um instrumento de ascensão social, o que resulta na mercantilização dos cursos e na consequente queda da qualidade académica. Entre as principais fragilidades estruturais, destacam-se a escassez de docentes qualificados, a falta de infraestrutura adequada e a proliferação de instituições privadas pouco fiscalizadas, factores que afectam a credibilidade do sistema educativo.

Manuel e Conceição (2021), consideram a existência de descompasso entre a formação oferecida e as demandas do mercado de trabalho, pois, verifica-se um excesso de cursos nas áreas de ciências sociais e humanas, enquanto o país necessita de profissionais técnicos e engenheiros, manifestando dessa forma o autor, a concepção do ensino numa vertente mais virada ao tecnicismo. No que diz respeito à avaliação do ensino superior, a autora considera permanecer centrada na conformidade legal, com ênfase no cumprimento de requisitos normativos, em vez de considerar a qualidade da aprendizagem e o impacto social efectivo das universidades.

A maneira pouco cuidada na elaboração e implementação dos projectos do Ensino Superior pode ser analisada e constatada a partir do preambulo do Decreto Presidencial n.º 285/20 de 29 de Outubro, que extingue as Regiões Académicas, procede à reorganização da rede de Instituições de Ensino Superior e cria novas Instituições do Ensino Superior Públicas, onde se clarifica a ineficácia da criação do Decreto n.º 7/09, de 12 de Maio, conforme os dois parágrafos seguintes:

Considerando que a organização da Rede de Instituições de Ensino Superior, em regiões académicas baseada exclusivamente, em critérios especiais, estabelecida pelo Decreto n.º 7/09, de 12

de Maio, não tem revelado alinhamento com um Plano de Desenvolvimento Económico Regional do País;

Havendo necessidade de se proceder à reorganização da Rede de Instituições Públicas de Ensino Superior, com base na racionalização dos recursos existentes, com o objectivo de atender as necessidades de desenvolvimento nacional, bem como enquadrar novas iniciativas de criação de Instituições Públicas de Ensino Superior.

Tal como já referido acima, Pelo Decreto Presidencial n.º 285/20 de 29 de Outubro, é reorganizada a Rede de Instituições Públicas de Ensino Superior, são extintas as anteriores 8 Regiões Académicas, fundem-se algumas instituições, criam-se Universidades que juntadas às já existentes, perfazem um total de 11 Universidades públicas espalhadas pelo país, bem como a autonomização de algumas Escolas Superiores que antes eram unidades orgânicas doutras. Pelo Artigo 5.º da Secção I do Capítulo II deste Decreto, o subsistema de Ensino Superior compreende as Universidades Públicas seguintes:

a) Universidade Agostinho Neto;
b) Universidade Cuito Cuanavale;
c) Universidade José Eduardo dos Santos;
d) Universidade Katyavala Bwila;
e) Universidade Kimpa Vita;
f) Universidade de Luanda;
g) Universidade Lueji a Nkonde;
h) Universidade Mandume Ya Ndemufayo;
i) Universidade do Namibe;
j) Universidade 11 de Novembro;
k) Universidade Rainha Njinga a Mbande.

O MPLA, partido que governa Angola é uma instituição política onde todos os assuntos de responsabilidade do Estado são idealizados e tratados antes de serem encaminhados aos departamentos ministeriais, por esse motivo, a pesquisa recorreu também ao programa eleitoral projectado para o seu governo 2017 – 2022, com intuito de compreender as acções do mesmo quinquénio, sobre tudo no que se refere ao ensino superior, e dele foi possível constatar a partir da sua monção no item IV. 6, intitulado “Estimular a valorização do capital humano e a promoção do emprego

qualificado e remunerador", no seu ponto 2.1 – Desenvolver e capacitar os recursos humanos nacionais, sendo que das alíneas d e g) esclarece o seguinte:

d) Assegurar a formação e qualificação de recursos Humanos que correspondam às necessidades de desenvolvimento do País, apoiando e estabelecendo a fileira do Ensino Técnico-Tecnológico que articule a Formação Profissional, o Ensino Técnico-Profissional e o Ensino Superior, criando uma lógica de cadeia de valor;

g) Elaborar no âmbito do PNFQ, um programa dirigido "Capital Humano-Semente" constituído por um grupo limitado de docentes e investigadores de elevado potencial para a realização de estudos de pós-graduação (Programa de Formação de Mestres, Doutores e Investigadores), ou de pós-doutoramento nas melhores universidades do mundo, de acordo com o que está traçado no PNFQ.

Verifica-se uma grande preocupação da parte do governo em ter um capital humano altamente qualificado e isso tem sua notabilidade sobretudo nas acções dos programas de envio anual de estudantes para as melhores universidades ao nível do mundo. Ainda assim, para o quinquénio 2022 – 2027 o Programa de Governo do MPLA para o quinquénio 2022 – 2027, no que concerne ao ensino superior, consta do ponto 3. Eixo Estratégicos de desenvolvimento para o quinquénio 2022 – 2027, ponto 3.3.3 – Ensino Superior, o seguinte:

> A visão do MPLA, para o período 2022 – 2027, é a de que o desenvolvimento do capital humano e social do País esteja assente no aumento em quantidade e em qualidade das habilidades científicas e tecnológicas dos cidadãos, estando alinhadas com as aspirações da agenda 2063 da União Africana. Para isso, o MPLA propõe-se:
>
> I. Trabalhar para posicionar pelo menos duas instituições do ensino superior do país entre as 200 melhores de África;
> II. Reforçar o quadro institucional do Subsistema do Ensino Superior;
> III. Capacitar as Instituições de Ensino Superior (IES) e elevar os seus níveis de cooperação institucional e científica, estabelecendo a este respeito parcerias com universidades estrangeiras de referência internacional, desenvolvendo contratos-programa plurianuais com financiamento por objectivos;
> IV. Fomentar a dinamização, organização e desenvolvimento do convívio salutar entre estudantes angolanos e entre estes estudantes do continente e do mundo;

V. Dotar algumas Universidades Públicas de recursos e de autonomia necessários para oferecerem cursos em domínios STEM (Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemáticas) com reconhecimento internacional, aumentando assim o número de cursos superiores nestas áreas, tais como das Ciências Médicas, Agrárias e das Artes;

VI. Aumentar o número e a qualidade dos recursos humanos nas Instituições de Ensino Superior, qualificando o seu corpo docente ao nível de doutoramento e pós-doutoramento, através do alargamento de parcerias com universidades estrangeiras de referência internacional;

VII. Potenciar o ensino superior, no sentido de se posicionar como um dos suportes da transformação digital;

VIII. Apoiar a inovação empresarial e aumentar o número de incubadoras de empresas nas instituições de Ensino Superior;

IX. Aumentar o investimento financeiro e dotar as Instituições de Ensino Superior de Infra-estruturas e equipamentos de apoio ao ensino, para o cabal cumprimento da sua missão;

X. Concluir os projectos de campos universitários em curso no país; criando condições para desenvolver e expandir a investigação científica e de desenvolvimento, com laboratórios devidamente equipados e bibliotecas devidamente apetrechadas;

XI. Em parceria com o sector privado, aumentar a disponibilidade de lugares de alojamento para estudantes do ensino superior;

XII. Fomentar a oferta de cursos superiores no ramo do agronegócio e empreendedorismo, do turismo e das tecnologias de informação;

XIII. Definir um novo modelo de financiamento do sector do ensino superior, aumentando as alternativas de cobertura para os estudantes de menor rendimento;

XIV. Dar continuidade ao Programa de envio anual de 300 licenciados angolanos para as melhores universidades do mundo para frequentarem cursos de mestrado e doutoramento;

XV. Privilegiar a formação de quadros ao nível interno, adoptando o critério de bolsas de estudo internas para os alunos com aproveitamento escolar (pp. 40-41).

Os objecivos constantes desse Programa Eleitoral 2022 – 2027 são de facto ambiciosos, já que, uma vez materializados trariam muitas transformações para o sector do ensino superior e consequentemente os seus efeitos multiplicadores tornarem-se iam num factor de desenvolvimento

para o país. Porém, para não se emitirem juízos de valor, é necessário esperar o término do quinquénio que será já dentro de um ano e meio, para se avaliar com mais objectividade.

2. – O Ensino Superior na Região Sul de Angola

A investigação científica aqui desenvolvida tem o seu campo de estudo situado na Região Sul de Angola, o que torna necessária, ainda que de forma sucinta, uma referência histórico-geográfica à República de Angola em geral, para posteriormente abordar especificamente a Região Sul. Dado que este estudo incide sobre o território angolano, impõe-se uma incursão histórico-geográfica, de modo a identificar ao longo do tempo as diversas similitudes que possam contribuir para compreender o presente à luz do conhecimento do passado e projectar o futuro com base num compromisso sério que permita superar as dificuldades actuais.

A partir do Portal Oficial do Governo da República de Angola, https://governo.gov.ao/ao/angola/o-perfil-de-angola com acesso aos 8 de janeiro de 2022, constata-se que Geograficamente Angola, situa-se na região da África Austral, numa Latitude Norte de 04°22´G, e Latitude Sul de 18°02´G, com a Longitude Leste de 24°05É.G e Longitude Oeste de 11°41É.G. A Superfície total é de 1.246.700 Km^2 com uma Costa Atlântica de 1.650 Km e uma fronteira terrestre de 4.837 Km. O país é limitado ao Norte pela República do Congo e a República Democrática do Congo, ao Leste pela República Democrática do Congo e da Zâmbia, ao Sul pela República da Namíbia, e ao Oeste, pelo Oceano Atlântico.

Administrativamente e pela Lei n.° 14/24 de 5 de Setembro – Lei da divisão Político – Administrativa, o território da República de Angola é constituído por 21 províncias, 326 municípios e 378 comunas conforme ilustra a tabela seguinte sobre as províncias e suas sedes capitais:

Tabela 1

Divisão Administrativa da República de Angola por Províncias

Província	Capital
Cabinda	Cabinda
Bengo	Dande
Benguela	Benguela
Bié	Cuito
Cuando	Mavinga
Cubango	Menongue
Cuanza - Norte	Cazengo

Cuanza -Sul	Sumbe
Cunene	Cuanhama
Huambo	Huambo
Huíla	Lubango
Icolo e Bengo	Catete
Luanda	Luanda
Lunda - Norte	Dundo
Lunda - Sul	Saurimo
Malange	Malanje
Moxico	Luena
Moxico - Leste	Cazombo
Namibe	Moçâmedes
Uíge	Uíge
Zaire	M´Banza Congo

Produção própria

A moeda oficial do país é o Kwanza, implementada desde 8 de Janeiro de 1977 quase dois anos depois da independência. A língua oficial e mais falada é o português que já se tornou língua materna para muitos cidadãos angolanos. Porém, o país regista outras línguas nativas ou mesmo angolanas como: o kwanhama ou ochiwambu, kikongo, o kimbundo, umbundo, mbunda, nhaneca, fiote, nganguela, citando apenas estas por constituírem correntes principais. A língua umbundo, figura-se como a segunda língua mais falada depois do português.

Quanto ao clima, Angola regista duas estações: a estação chuvosa, caracterizada por período mais quente, que ocorre entre os meses de Setembro a Maio, e a estação do cacimbo ou época seca, menos quente e ocorre entre os meses de Maio a Setembro. O país tem uma flora e fauna muito rica de espécies diversas. Também possui vários rios, sendo os maiores: o rio Kwanza, Kubango, Cunene e Zaire. Angola é rica em recursos minerais, estima-se ter no seu subsolo 35 dos 45 mais importantes do comércio mundial entre os quais destaca-se o petróleo, gás natural, diamantes, fosfatos, substâncias betuminosas, ferro, cobre, magnésio, ouro, rochas ornamentais e outros.

Falar do actual território angolano no seu âmbito histórico, quer se opte por uma ala otimista da presença dos colonizadores portugueses, quer pela ala pessimista que apenas encara a colonização por um ângulo negativo, não obstante a divergência destes dois pontos de vista, a verdade é que, o cordão umbilical entre Angola e Portugal é irreversível. A ala otimista defende que a presença portuguesa no território angolano, deixou uma herança almejável, em quase todos os aspectos desde os sociais, políticos, económicos e culturais.

No aspecto social, destaca-se o intercâmbio dos dois povos, jamais separável, uma vez que, não só pela facilidade de terem o português como língua oficial e ainda materna para muitos dos povos de Angola, mas ainda se verifica também uma ligação consanguínea entre várias famílias dos dois países. Do ponto de vista da divisão político-administrativo ou mesmo do ordenamento do território, muitas acções são criadas ou mesmo executadas, tendo como bases, princípios estruturantes que já haviam sido concebidos pela administração colonial.

Assim, a Região Sul de Angola é constituída pelas províncias do Namibe, Huíla, Cunene, Cuando e Cubango. No que concerne a questão académica, a região é bem servida, pois, possui 3 universidades públicas, sendo:

A Universidade Mandume Ya Ndemufayo, com sede na cidade do Lubango, Província da Huíla, e compreende as Unidades Orgânicas seguintes:

a) Faculdade de Direito;

b) Faculdade de Economia;

c) Faculdade de Medicina;

d) Instituto Politécnico;

e) Instituto Politécnico, na Cidade de Cuanhama, Província do Cunene.

A Universidade do Namibe, com sede na Cidade de Moçâmedes, na Província do Namibe, e compreende as Unidades Orgânicas seguintes:

a) Faculdade de Ciências Naturais;

b) Faculdade de Ciências das Pescas;

c) Faculdade de Ciências Sociais e Humanas;

d) Faculdade de Engenharias e Tecnologias.

Por sua vez, a Universidade do Namibe absorve nas suas unidades orgânicas a oferta formativa e todos os recursos da Escola Superior Politécnica do Namibe e da Escola Superior Pedagógica do Namibe.

A Universidade Cuito Cuanavale tem a sua sede na Cidade de Menongue, na Província do Cubango, e compreende as Unidades Orgânicas seguintes:

a) Instituto Politécnico;

b) Escola Pedagógica.

Para além das Instituições Públicas, a Região é também servida de Instituições Superiores Privadas, com diversos cursos, que têm estado a suprir de certa forma a procura da oferta formativa, sendo:

O Instituto Superior Politécnico Independente da Huíla – Criado pelo Decreto Executivo nº 116/11 de 5 de Agosto; o Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo - Criado pelo Decreto Executivo nº 118/11 de 5 de Agosto; o Instituto Superior Politécnico da Tundavala – Criado pelo Decreto Executivo nº 114/11 de 5 de Agosto; o Instituto Superior Politécnico Sinodal – Criado pelo Decreto Executivo nº 173/17 de 3 de Agosto e o Instituto Superior Politécnico Evangélico do Lubango – Criado pelo Decreto Executivo nº 173/17 de 3 de Agosto.

O Artigo 17.º do Decreto 285/20 de 29 de Outubro, na sua alínea f), desta como Instituto Superior Autónomo na Província da Huíla, o Instituto Superior de Ciências da Educação, na Cidade do Lubango. Este instituto constitui o epicentro da presente investigação científica.

2.1 – Caracterização do ISCED – Huíla

Segundo os dados obtidos do Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Superior de Ciências da Educação, período de 2013 – 2020, PDI do ISCED – Huíla 2012, e conforme já mencionado anteriormente, o Decreto-lei 44530, de 21 de Agosto, cria o ensino superior em Angola e Moçambique em 1962, com a designação de Estudos Gerais Universitários de Angola (EGU), integrados na Universidade Portuguesa que se tornariam num embrião do ensino superior público.

Em Dezembro de 1968, o Decreto-lei 48790, de 23 de Dezembro, determinou a transformação dos Estudos Gerais de Angola em Universidade de Luanda. Em 1976, um ano após a proclamação da Independência de Angola, a Universidade de Luanda passou a designar-se por Universidade de Angola, ao abrigo da Portaria 77-A /76, 28 de Setembro. Em 1980 foi criado o Instituto Superior de Ciências da Educação, ISCED, no Lubango, no quadro da Universidade de Angola, pelo Decreto nº 95/80, de 30 de Agosto, do Conselho de Ministros, publicado no Diário da República nº 206, I Série, de 30 de Agosto de 1980.

A 24 de Janeiro de 1985 a Universidade de Angola passou a chamar-se Universidade Agostinho Neto, em homenagem do primeiro Presidente de Angola e primeiro Reitor da Universidade de Angola (Resolução 1/85 do CDS, DR 9-1ª Serie, 28/1/1985). E por vias e consequências, o Instituto Superior de Ciências da Educação ISCED-Lubango passou a funcionar como Unidade Orgânica adstrita ao Centro Universitário do Lubango desta Universidade, até Abril de 2009.

Em 2009, por força do Decreto Nº 7/09, de 12 de Maio, do Conselho de Ministros, que estabeleceu a reorganização da rede de instituições de ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN), o ISCED-Lubango foi declarado como uma instituição de ensino superior, autónoma, vinculada ao Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia – MESCT, inserido na VI Região Académica.

Ainda em 2020, o Decreto 285/20 de 29 de Outubro, no seu Artigo 17.º, alínea f), desta como Instituto Superior Autónomo na Província da Huíla, o Instituto Superior de Ciências da Educação, na Cidade do Lubango. O ISCED – Huíla é o primeiro Instituto Superior de Ciências da Educação, no país, criado depois da independência. No Decreto da sua criação foram definidos como objectivos e perfil os seguintes:

- A formação de pessoal qualificado necessário ao correcto funcionamento do ensino de base, médio e superior;
- A habilitação de especialistas de educação;
- A promoção da investigação científica e técnica.

No espaço da sua criação de 1980 à 1988, o ISCED - Huíla enfrentou problemas de falta de docentes em várias especialidades e teve de contar com a mão-de-obra de docentes estrangeiros, nomeadamente de Alemanha, Brasil, Bulgária, República do Congo, Cuba, Mali, Portugal, Roménia, União Soviética, Suíça, Sul – Africana, Uruguai e Vietname, com cerca de 60 docentes no total distribuídos em diferentes anos de 1980 à 1988 e só 20 docentes angolanos igualmente distribuídos nos diferentes anos desse período.

Em 2002 com o fim do conflito armado que durou quase cerca de 3 décadas, tendo o país conhecido uma mudança de rumo, isto projectou um certo crescimento em todos os sectores, do qual o Ensino Superior em geral e o ISCED – Huíla em particular, não ficou de parte. Assim, consta do PDI do ISCED – 2013-2020, que até 2012 a instituição contava com cerca de 113 docentes nacionais e 16 docentes estrangeiros, distribuídos da seguinte forma:

Tabela 2

Número total de docentes do ISECED – Huíla até 2012

Docentes do ISCED 2013 - 2020	
Nacionais	**Estrangeiros**
Doutorados – 8 do género masculino, 2 do género feminino;	**Doutorados** – 8 do género masculino, 6 do género feminino;
Mestres – 31 do género masculino, 10 do género feminino	Mestres – 1 do género masculino, 1 do género feminino.
Licenciados – 24 do género masculino, 13 do género feminino.	

Produção própria

Pela especificidade do estudo em causa, urge a necessidade de saber os princípios e valores, bem como as finalidades pelos quais o ISECD – Huíla se orienta.

2.1.1- Princípios e Valores do ISCED – Huíla

O Instituto Superior de Ciências da Educação da Huila, em consonância com a sua missão e os seus objectivos, nortear-se pelos princípios de valorização do Capital Humano e Identidade Comum, conforme ao PDI 2022 – 2027 do ISECD – Huíla, designadamente:

a) Dignidade e integridade da pessoa e do seu desenvolvimento ético, cultural, científico, artístico, profissional, social e político;

b) Igualdade, respeito pela diversidade, participação democrática, direito à informação, pluralismo de opiniões e de orientações;

c) Colegialidade, confiabilidade, solução de problemas, solidariedade universitária e bem-estar;

d) Liberdade de aprender, ensinar e investigar;

e) Liberdade de criação científica, tecnológica, artística e cultural;

f) Abertura à mudança numa perspectiva de progresso social;

g) Articulação da docência com a investigação científica;

h) Promoção da melhoria contínua dos serviços oferecidos à sociedade.

i) Cooperação estreita com outras instituições nacionais e estrangeiras.

j) A cultura da avaliação constante e a auto crítica permanente na busca do aprimoramento institucional.

k) Adopção da planificação como instrumento para a constituição de uma instituição de referência.

2.1.2 - Finalidades do ISCED

O Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla tem por finalidades principais, gerar, desenvolver, transmitir e aplicar o conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, processos indissociáveis que se integram no desenvolvimento das ciências da educação e na formação de professores capazes de, crítica e criativamente, modificar o seu meio, a qualidade de vida das pessoas e o desenvolvimento da sociedade, bem como difundir a cultura, o desporto e a criação filosófica, artística e tecnológica. Assim, o Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla, no âmbito do seu objecto social, pretende:

a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo e crítico;

b) Formar diplomados nas diferentes áreas da educação, aptos para a inserção no mercado de trabalho;

c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da criação e difusão da cultura;

d) Suscitar o desejo permanente do aperfeiçoamento científico, cultural e profissional do seu pessoal, e dos seus formandos e formados;

e) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

f) Promover a divulgação de conhecimentos científicos e técnicos que constituem património da humanidade através do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação;

g) Participar, com carácter formativo e informativo, na elaboração da opinião pública;

h) Difundir as conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da investigação científica e tecnológica produzidas na instituição;

i) Promover a formação cultural, científica, técnica, ética e cívica com vista ao desenvolvimento integral da pessoa;

j) Realizar uma investigação apta a suportar e completar as acções de ensino-aprendizagem;

k) Fomentar a consciência ecológica, o desenvolvimento sustentável e o respeito pelo ambiente;

l) Estabelecer o intercâmbio científico, técnico e cultural com instituições congéneres, nacionais e estrangeiras.

m) Estabelecer programas de iniciação à investigação científica, promovendo, anualmente, eventos, para o intercâmbio com as outras instituições.

2.2 - Apresentação dos Perfis de entrada e saída dos estudantes dos Cursos Superiores do ISCED – Huíla

2.2.1 - Perfil de Entrada

Por perfil de entrada, pode entender-se o conjunto de requisitos que um candidato deve reunir para o ingresso numa determinada formação ou emprego. No caso em concreto, o termo refere-se aos requisitos que um aluno deve possuir para ter acesso aos cursos do ensino superior pedagógico em Angola, em geral, e no ISCED – Huíla, em particular.

O Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de Outubro, na alínea aa) do Artigo 4.º (*Definições*), define o perfil de entrada/acesso como sendo: "o ciclo de estudos concluído no ensino secundário ou superior e resultados neles obtidos e em provas de selecção para poder ser admitido, ou entrar, num determinado curso de formação inicial de professores, também designado por perfil de entrada".

Tal como já realçado acima, o ISCED – Huíla tem uma oferta formativa dos seguintes cursos superiores a nível da graduação: Educação Física e Desporto, Ensino de Pedagogia, Ensino de Psicologia, Ensino de Biologia, Ensino de Geografia, Ensino de Física, Ensino de Matemática, Ensino de

Química, Ensino de Informática Educativa, Ensino de Filosofia, Ensino de História, Ensino de Linguística Francês, Ensino de Linguística Português e o Ensino de Linguística Inglês. De salientar que dos cursos ora mencionados, no ISCED – Huíla e noutros ISCED do país, três cursos foram descontinuados e não mereceram mais a admissão de novos alunos desde o ano lectivo 2020/2021, sendo que, o curso de Ensino de Pedagogia foi descontinuado e substituído pelo curso de Ensino Primário, o curso de Ensino de Psicologia foi substituído pelo curso de Ensino de Infância e, o curso de Ensino de Filosofia foi descontinuado sem ser substituído por outro.

O processo da descontinuação destes cursos não foi melhor e nem mereceu algum procedimento de consulta aos docentes dos respectivos cursos ou mesmo à comunidade académica no geral. Trata-se de cursos legalmente criados, mas que o acto da sua descontinuação foi feito apenas através de um discurso televisivo do Secretário de Estado para o Ensino Superior, na véspera da abertura do ano lectivo 2020/2021 e só esse modo, foi bastante para a não abertura dos referidos cursos mesmo sem nenhum decreto presidencial.

No que tange ao perfil de entrada do estudante, o ingresso em qualquer um desses cursos, implica que o estudante tenha terminado a 13ª Classe das Escolas de formação de professores como é o caso dos Magistérios Primários e Magistérios Secundários, ou a 12ª Classe dos alunos que terminam as Escolas Secundárias do II Ciclo de formação geral ou técnico, que tenham no Certificado um aproveitamento positivo com um mínimo de classificação quantitativa de 12 valores na Cadeira correspondente ao Curso que pretende frequentar no ISCED – Huíla, e obtenha ainda a mesma classificação nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, bem como, aprove no exame de acesso da mesma área e no teste de Língua Portuguesa.

Na tendência da busca contínua da qualidade de ensino, o executivo angolano entendeu que era necessário começar pela admissão de alunos com melhor aproveitamento às Escolas e Institutos vocacionados à Formação de professores. Nesta senda, criou-se o Decreto Presidencial Nº. 273/20 de 21 de Outubro, que aprova o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário.

No artigo 4º desse Decreto Presidencial, sobre definições, na sua alínea aa) define o "Perfil de Acesso", como sendo o ciclo de estudos concluídos no ensino secundário ou superior e os resultados neles obtidos e em provas de selecção para poder ser admitido, ou entrar, num determinado curso de formação inicial de professores, também designado por perfil de entrada. Assim, no seu Capítulo III,

Artigo 13.º (Perfis de acesso aos Cursos de Formação Inicial de Professores), são condições gerais de acesso aos Cursos de Formação Inicial de Professores as seguintes:

a) Conclusão do II Ciclo do Ensino Secundário para acesso aos Cursos de licenciatura em Educação ou em Ensino;
b) Conclusão da 9.ª Classe para acesso aos cursos Secundários em Educação ou Ensino;
c) Conclusão de uma licenciatura que não habilita para o exercício da profissão docente para acesso aos Cursos de Agregação Pedagógica Pós-Graduada;
d) Conclusão do II Ciclo do Ensino Secundário Geral ou Técnico-Profissional para acesso aos cursos secundários de agregação pedagógica.

E no Capítulo VI – Admissão aos Cursos de Formação Inicial de Professores, no seu Artigo 27.º sobre a candidatura a um curso de formação inicial no Ensino Superior Pedagógico, no seu ponto 1. Salienta o seguinte: Podem candidatar-se a uma Licenciatura de Educação de Infância, ou de Ensino Primário ministrada no Ensino Superior Pedagógico, os que, tendo concluído o ensino secundário, obtiveram, quer na disciplina de Língua Portuguesa, quer na de Matemática, um resultado igual ou superior a 14 na média aritmética das notas finais das classes em que as frequentaram no II Ciclo do Ensino Secundário Geral, pedagógico ou Técnico-Profissional.

2. Podem candidatar-se a uma Licenciatura em Ensino de uma disciplina do ensino secundário ministrada no Ensino Superior Pedagógico os que, tendo concluído o ensino secundário, obtiveram, quer na disciplina de Língua portuguesa, quer na disciplina específica, ou nas da área técnica, da formação em ensino que o curso qualifica e habilita, se for diferente daquela, um resultado igual ou superior a 14 na média aritmética das notas finais das classes em que as frequentaram no II Ciclo do Ensino Secundário Geral, Pedagógico ou Técnico-Profissional.

O perfil de entrada acima descrito, acabou por não responder com sucesso ao que se pretendia, pois, em quase todas as leis já passadas, como: a Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei nº 13/ 2001 de 31 de Dezembro, o Decreto n.º 90/09 de 15 de Dezembro, que estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema de ensino superior, a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei nº 17/16 de 7 de Outubro, foi notória a necessidade de admitir candidatos que tivessem concluído o ensino Médio ou o II Ciclo do Ensino Secundário, que tivessem aprovado numa disciplina correspondente ao curso no ensino superior, ou ainda, o ingresso deveria basear-se no mérito e na aprovação do exame de selecção.

O Artigo 25.º (Acesso), do Decreto n.º 90/09 de 15 de Dezembro, para além dos pressupostos acima descritos, ainda salienta que as instituições de ensino superior devem reservar 5% de vagas disponíveis no plano de admissão de cada curso, em cada ano académico, para candidatos a serem indicados pelo órgão de tutela, no âmbito de compromissos internacionais assumidos pelo Governo, em condições a estabelecer em diploma próprio. Isto causou uma onda negativa de selecção de candidatos ao ensino superior, baseado mais na subjectividade por parte de quem fizesse parte da selecção, pois, chegava-se a admitir quem mesmo não reunisse qualidades e deixar de fora quem merecesse entrar.

Os mesmos problemas que perseguem o sistema educativo no geral e o subsistema do ensino superior e o ISCED – Huíla em particular, foram de novo verificados no processo de admissão dos estudantes para o ano lectivo 2021/2022, com o recuo da implementação do Decreto Presidencial Nº. 273/20 de 21 de Outubro, que aprova o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, no seu Artigo 27.º que exige a conclusão do ensino secundário, a obtenção, quer na disciplina de Língua Portuguesa, quer na de Matemática, um resultado igual ou superior a 14 na média aritmética das notas finais das classes em que as frequentaram no II Ciclo do Ensino Secundário Geral, pedagógico ou Técnico-Profissional.

A norma em causa, conheceu um recuo forçado, porque não houve um número suficiente de candidatos nem mesmo dos apurados para o arranque do ano lectivo em todas as Instituições de Ensino Superior e Médios vocacionadas à formação de professores, obrigando o executivo angolano a reduzir a média de admissão para 12 valores, através do Decreto Presidencial n.º 244/21 de 4 de Outubro, o qual altera o Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de Outubro, sendo que no seu artigo 27.º (Candidatura a um Curso de Formação Inicial no Ensino Superior Pedagógico) o seguinte:

1 – Podem candidatar-se a uma Licenciatura de Educação de Infância ou de Ensino Primário ministrada no Ensino Superior Pedagógico, os que, tendo concluído o Ensino Secundário, obtiveram, quer na disciplina de Língua Portuguesa, quer na de Matemática, um resultado igual ou superior a 12 na média aritmética das notas finais das classes em que as frequentaram no II Ciclo do Ensino Secundário, pedagógico ou Técnico-Profissional.

2 – Podem candidatar-se a uma Licenciatura em Ensino de uma Disciplina do Ensino Secundário ministrada no Ensino Superior Pedagógico os que, tendo concluído o Ensino Secundário,

obtiveram, quer na disciplina de Língua Portuguesa, quer na disciplina específica, para qual o curso qualifica e habilita, se for diferente daquela, um resultado igual ou superior a 12, na média aritmética das notas finais das classes em que frequentaram no II Ciclo do Ensino Secundário Geral, Pedagógico ou Técnico-Profissional. Por sua vez, nota-se que esta medida tomada não é parte da solução da problemática da qualidade que se almeja no ensino superior. Pois, que mesmo com essa medida, muitos dos cursos não puderam abrir nesse mesmo ano lectivo 2021/2022, o que ainda continuou a se observar no presente ano lectivo 2025/2026. Isto ilustra muito bem, que as tomadas de decisões são feitas sem se realizar previamente um estudo de viabilidade que pudesse antever os possíveis constrangimentos da aplicabilidade ou não de tais políticas, o que na academia se torna muito grave, porque só propicia ao sistema educativo do país num ensino do tipo *aprendizagem por ensaio e erro*, o que torna, desta maneira, um fracasso na aplicação dos perfis de entrada ora apresentados.

2.2.2 - Perfil de Saída

Pode entender-se por perfil de saída, o conjunto de competências e valores que o profissional de educação aprende para o desenvolvimento das suas acções futuras com perfeição ao longo do exercício da sua função.

Segundo os Projectos Pedagógicos dos Cursos (PPC), o Licenciado duma das áreas do ISCED – Huíla, sai como Profissional habilitado a actuar no Ensino Secundário (I e II Ciclo); nas Escolas de formação de Professores; Escolas Superior Pedagógicas e nas áreas emergentes do campo educacional com competências a nível *humano*, técnico/profissional e pedagógico. Um profissional capaz de lidar com situações desafiadoras em relação ao objectivo a ser alcançado, na organização e gestão de sistemas, unidades e projectos educacionais, na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, tendo a docência como base de sua formação e identidade profissionais. Um profissional consciente de suas limitações, alerta/atento e interessado, de forma a permanecer actualizado, que nunca dá por concluído o seu processo formativo. Um pensador, estudioso e investigador. Um analista crítico da realidade capaz de questionar sistematicamente os seus próprios conhecimentos, para que possa existir uma constante reestruturação da sua *bagagem* profissional e de tomar posições coerentes.

Este perfil de saída é comum para todos os cursos de graduação do ISCED – Huíla e apresenta um certo vazio, já que, não especifica o tipo de competências que o profissional terá no seu perfil de saída.

E para dirimir este vazio, o Decreto Presidencial Nº. 273/20 de 21 de Outubro, que aprova o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, no seu artigo 4º, alínea bb) define o perfil de qualificação profissional docente, como sendo:

> o conjunto de competências, resultantes da conjugação de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que, à saída de um curso de formação inicial de professores, o diplomado deve demonstrar ser capaz de mobilizar na acção docente para responder adequada e autonomamente às exigências do desempenho profissional como professor, também designado por perfil de saída.

Assim sendo, no anexo deste Decreto, no seu ponto 3. Perfil de qualificação profissional docente do Professor de Disciplina, ou de Área técnica, do Ensino Secundário, apresenta o seguinte:

No âmbito do conhecimento profissional da realidade educativa - conhecimento da organização do sistema educativo angolano, o diplomado deve conhecer:

- A estrutura do sistema educativo angolano e compreende os princípios orientadores da organização do sistema;
- As orientações nacionais, provinciais e locais para a organização do ensino secundário;
- O papel das autoridades educativas e dos vários agentes que intervêm no processo educativo;
- As responsabilidades e os direitos de um Professor do Ensino Secundário.

Conhecimento da organização do currículo do ensino secundário e dos programas de ensino das disciplinas específicas a ensinar, o diplomado deve conhecer:

- Os conteúdos da(-s) disciplinas(-s) a ensinar de uma forma sólida e aprofundada;
- As orientações curriculares nacionais e os respectivos programas da(-s) disciplina(-s) a ensinar;
- Os programas das disciplinas do ensino primário relacionadas com a disciplina da especialidade;
- As áreas e os temas transversais do currículo e compreende a responsabilidade do professor de disciplina na sua articulação;
- A função da (-s) disciplina (-s) a ensinar no desenvolvimento de capacidades de literacia e de numeracia na faixa etária visada.

Conhecimento das características do processo de aprendizagem do adolescente e do jovem adulto, o diplomado deve conhecer:

- As características do desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo do aluno nesta faixa etária, em comparação com as anteriores;
- As implicações das características de desenvolvimento desta faixa etária na promoção da valorização pessoal e da auto-estima;
- E compreende a relação entre os principais factores que afectam a aprendizagem na faixa etária visada;

Quanto às capacidades profissionais – Organização de ambientes educativos e gestão da sala de aula no ensino secundário, o diplomado deve ser capaz de:

- Criar e manter ambientes relacionai e de aprendizagem seguros e inclusivos;
- Organizar a sala de aula para que os alunos possam trabalhar em grupo, aos pares e individualmente;
- Envolver os alunos activamente em processos de aprendizagem que estimulem a autonomia, a curiosidade e o gosto pelo saber;
- Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, mobilizando os conhecimentos, valores e percursos pessoais, culturais linguísticos e sociais dos alunos;
- Cooperar na identificação, acompanhamento e ensino de alunos com necessidades educativas especiais;
- Usar de forma integrada saberes disciplinares, transversais e multidisciplinares adequados aos objectivos da disciplina e ao nível da classe;
- Utilizar diversos suportes e meios de ensino, nomeadamente as tecnologias de informação e de comunicação (TIC);
- Promover a convivência entre os alunos e resolver situações problemáticas e conflituais de natureza diversa.

Gestão do currículo e da aprendizagem disciplinar no ensino secundário, o diplomado deve ser capaz de:

- Utilizar correctamente a Língua Portuguesa, nas suas vertentes oral e escrita, para ensinar em Português;

- Aprofundar conhecimentos sobre a(-s) disciplina(s) a ensinar e como os adequar às diversas classes do ensino secundário;
- Planificar e desenvolver sequências de ensino dos conteúdos disciplinares, definindo objectivos e resultados de aprendizagem esperados em cada sequência projectadas;
- Utilizar no ensino da disciplina as metodologias específicas da disciplina e os materiais adequados para ensinar os conteúdos disciplinares na respectiva classe do ensino secundário;
- Criar e seleccionar as estratégias de ensino da disciplina, adaptadas à classe e a turma;
- Estabelecer relações da disciplina com áreas afins do conhecimento;
- Estimular nos alunos a curiosidade e o gosto pelo aprofundamento do conhecimento disciplinar;
- Disponibilizar aos alunos os recursos para aprofundarem autonomamente o conhecimento disciplinar.

Avaliação e monitorização das aprendizagens, o diplomado é ser capaz de:

- Usar estratégias e técnicas diversificadas e adequadas à avaliação informal e formal de conhecimentos disciplinares (e.g., observação, questionamento, elaboração e aplicação de provas) no diagnóstico, na avaliação formativa e na avaliação somativa das aprendizagens de cada aluno e de toda a turma;
- Relatar os resultados da avaliação aos alunos, a outros profissionais e às famílias.

Participação activa na comunidade educativa, o diplomado é ser capaz de:

- Trabalhar em equipa e de fomentar a partilha de conhecimentos profissionais entre colegas;
- Se empenhar na melhoria da qualidade da comunidade educativa, juntamente com os colegas e as entidades da hierarquia educativa;
- Interagir com as famílias dos alunos com o pessoal docente e não docente e com outras instituições da comunidade;
- Colaborar em tarefas administrativas na escola.

O perfil de saída é também reflectido ao nível de valores e atitudes profissionais – **Valorização de princípios de não discriminação e de inclusão educativa**, pelo que no final do curso o diplomado manifesta que:

- Promove a igualdade de oportunidades para todos os alunos e combate qualquer forma de discriminação e de exclusão;
- Se responsabiliza pelo sucesso educativo de cada aluno, através do desenvolvimento das respectivas características e atributos pessoais;
- Respeita as diferenças culturais, linguísticas e pessoais dos alunos, valorizando os diferentes saberes e culturas;
- Perspectiva a escola como espaço de educação inclusiva, proporcionando uma educação integral para a cidadania;
- Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a plena inclusão na sociedade;
- Protege a apoia os alunos em situação de risco e com necessidades especiais, esbatendo barreiras à aprendizagem em qualquer área do currículo.

Auto-responsabilização pela acção educativa e pelo desenvolvimento profissional, sendo que no final do curso o diplomado manifesta que:

- Reflecte sobre as suas práticas docentes e as melhora;
- Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos e avalia os efeitos das suas decisões e atitudes profissionais;
- Continua a desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais e a aprender ao longo da vida.

2.3. - Caracterização dos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação do ISCED – Huíla

Até o ano 2021, O ISCED – Huíla era constituído por uma oferta formativa de 14 cursos superiores de formação de profissionais de educação ao nível de graduação, (sem desprimor dos cursos de Ensino de Pedagogia e Ensino de Psicologia que foram substituídos pelos cursos de Ensino Primário e Ensino de Infância respectivamente) organizados e estruturados através de Departamentos conforme a seguinte tabela:

Tabela 3

Departamentos e Cursos do ISCED – Huíla até 2021

Departamentos	Cursos
Departamento de Educação Física e Desporto	Educação Física e Desporto
Ciências da Educação (DCE)	Ensino de Pedagogia
	Ensino de Psicologia
Ciências da Natureza (DCN)	Ensino de Biologia
	Ensino de Geografia
Ciências Exactas (DCEx)	Ensino de Física
	Ensino de Matemática
	Ensino de Química
	Informática Educativa
Ciências Sociais (DCS)	Ensino de Filosofia
	Ensino de História
Letras Modernas (DLM)	Ensino de Linguística Francês
	Ensino de Linguística Português
	Ensino de Linguística Inglês

Produção própria

Ainda no mesmo ano de 2021, por força do Decreto Presidencial n.º 305/21 de 16 de Dezembro, que aprova o Estatuto Orgânico do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla, no seu Artigo 9º, ponto 6. Unidades Orgânicas de Ensino, Investigação Científica e Desenvolvimento, o ISCED – Huíla contrariamente aos seis (6) Departamentos apresentados acima, actualmente compreende apenas três (3): Departamento de Ciências Exactas e Naturais, Departamento de Ciências Sociais e Educação e, o Departamento de Línguas e Ciências Humanas, sendo os cursos organizados conforme a tabela seguinte:

Tabela 4

Departamentos e Cursos do ISCED – Huíla Actual

Departamentos	Cursos
Ciências Exactas e Naturais (DCExN)	Educação Física e Desporto
	Ensino de Biologia
	Ensino de Geografia
	Ensino de Física
	Ensino de Matemática
	Ensino de Química
	Informática Educativa
Departamento de Ciências Sociais e Educação	Ensino de História

(DCSEd)	Ensino Primário
	Ensino de Infância
Ciências Línguas e Ciências Humanas)	Ensino de Filosofia
	Ensino de Linguística Francês
	Ensino de Linguística Português
	Ensino de Linguística Inglês

Produção própria

Os cursos mencionados na tabela n.º 3, a quanto da sua criação em 1980, todos eles tiveram a Cadeira de Filosofia Geral, que proporcionava aos estudantes, noções gerais de Filosofia. Como se sabe, o país alcançou a sua independência sob a linha política socialista assente na economia comunista. Assim, as Cadeiras filosóficas tanto na vigência do curso de Filosofia e as que abrangiam outros cursos, eram às do Materialismo Dialéctico e Materialismo Histórico, da corrente filosófica Marxista-Leninista, em prol das ideologias filosóficas de Marx e Lenine que influenciaram bastantemente, maior parte de países nas suas políticas, de que Angola independente teve de optar.

Tal como consta do anexo n.º 2, no ano da criação do ISCED, até 1991, todos os cursos superiores de formação de profissionais de educação, tiveram nos seus currículos, disciplinas filosóficas tais como: Materialismo Histórico, Materialismo Dialéctico, Economia Política do Capitalismo, Economia Política do Socialismo, Comunismo científico, Filosofia Geral, Lógica Formal e, a Filosofia da Educação, sendo que a mudança política da economia socialista para a economia capitalista de mercado ao qual o país passou a optar desde 1991, passando do sistema de partido único para o pluripartidarismo ou ainda sistema democrático, fez com que as disciplinas da corrente filosófica Marxista-Leninista que abrangiam todos os cursos, fossem todas eliminadas dos seus currículos, ficando só as disciplinas de Filosofia Geral, Lógica Formal e, a Filosofia da Educação, nos cursos de Psico-Pedagogia e História.

A decadência da União Socialista Soviética, influenciou muito na viragem ideológica política de muitos países, inclusive Angola, e como se não bastasse, o país teve necessariamente de repensar as suas linhas educativas. Foi assim que, em 1990 através do Despacho Nº. 120/90 de 20 de Novembro, do ministério da Educação, é encerrado o Curso de Filosofia e eliminadas as Cadeiras de Filosofia noutros cursos do ISCED – Huíla, conforme no conteúdo seguinte do mesmo despacho:

> "Considerando que a dinâmica do desenvolvimento social, económico e político da sociedade não se compadece com os modelos de ensino que vínhamos praticando, sobrevalorizando o

aspecto político em detrimento do científico, nomeadamente nas cadeiras de marxismo – leninismo, comunismo científico, economia política e sociologia;

Urgindo corrigir tal situação a partir do presente ano lectivo, integrando o estudo do marxismo – leninismo no quadro geral do estudo de história do pensamento humano;

Nos termos do artigo 62º da Lei Constitucional, determino:

Não são ministradas no presente ano lectivo e até à reformulação dos referidos cursos nos ensinos médio e superior as cadeiras de Filosofia, Economia Política e Comunismo Científico".

Por força deste despacho, o Curso de Filosofia ficou fechado por dois anos, o que só foi possível reabri-lo em 1992 mediante a reformulação dos planos de estudo do ISCED – Huíla, que levaram de igual modo a reformulação e a reabertura do Curso. A pesar disso, a desqualificação do papel da filosofia na instituição e a falta do reconhecimento social é notória. Pois, a não inserção de disciplinas filosóficas em todos os cursos da instituição é uma prova do desprezo atribuído à filosofia, por parte dos decisores de políticas académicas. Como consequência, é comum ouvir muitos estudantes do ISCED, afirmarem que a filosofia não tem nenhuma aplicação prática de relevo na vida social, chegando mesmo a caracterizá-la por teimosia, apenas contradição, perturbação social, causadora de conflitos, infelicidade interna do homem, conhecimento falso, meditação ilusória, blasfémia a Deus, dentre outras.

2.3.1 – Os Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação ao nível de graduação do ISCED – Huíla com a disciplina de Filosofia da Educação

Dos catorze cursos de formação de profissionais de educação ao nível de graduação do ISCED – Huíla ilustrados na tabela n.º 4, um que é o curso de ensino de Filosofia só existe formalmente como gabinete de gestão de docentes, arquivos e estudantes que ainda se encontram a terminar as suas monografias de licenciatura, porque desde 2021 já não abre o ingresso de novos alunos. Na realidade são apenas treze cursos funcionais, mas até o ano lectivo 2024 - 2025, só dois que é o curso de Ensino de História, com as unidades curriculares filosóficas como, a Filosofia Geral e a Lógica Formal, e o curso de Ensino de Língua Portuguesa que possui a unidade curricular de Filosofia de Linguagem leccionada no 2º Semestre do 2º Ano.

Quanto à unidade curricular de Filosofia da Educação, constatou-se que constou em apenas três grelhas curriculares dos catorze cursos de formação de profissionais de educação do ISCED – Huíla, ao nível da graduação até ao ano lectivo 2021, nos cursos de ensino de Filosofia, Ensino de Pedagogia e Ensino de Psicologia, deixando de parte outros onze cursos, que constam da tabela n.º 3. Os treze cursos funcionais que constam da tabela n.º 4, nenhum deles possui no seu currículo a disciplina de Filosofia da Educação, cujos profissionais, terminam a formação sem o domínio dos fundamentos filosóficos de educação, ou mesmo, sem o conhecimento profundo do fenómeno educativo com o qual poderão lidar no exercício da sua função.

O estudo da filosofia é de grande relevância, uma vez que ajuda o Homem a sair dos preconceitos, guia-o a agir de forma racional, sugere numerosas possibilidades que conferem a amplitude do pensamento, libertando-o, dessa maneira, da tirania, do hábito, do dogmatismo e vivificar o sentimento de admiração, vigilância, coragem, lucidez e liberdade no pensar e no agir.

Ao nível da Pós-graduação no ISCED – Huíla, no sentido de aumentar as competências profissionais e a diversificação de áreas de conhecimento dos quadros do país no geral e dos docentes da instituição em particular, em 2003 mediante a resolução do Senado Universitário foram criados os primeiros mestrados ao abrigo das deliberações dos números 016/SU/2002 e 017/SU/2002, nas áreas de Ensino de Ciências e em Teoria de Desenvolvimento Curricular.

Desde 2003 a 2025 foram realizadas várias edições de mestrados em ensino de Ciências, Linguísticas, Teoria de Desenvolvimento Curricular, Ensino de História de África, Ecologia e Gestão de Recursos Naturais e o Mestrado de Metodologias em Ensino Primário. Quanto aos mestrados na área de ensino de ciências, foram contemplados os mestrados em ensino de Biologia, Ensino de Química, Ensino de Matemática e Ensino de Física. E na área de Linguísticas, os Mestrados em Linguística Português, Linguística Inglês e Linguística Francês.

Já recentemente em Setembro de 2021, o Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação de Angola, MESCTI, através do Diploma Institucional N.º 07/2021 de 10 de Setembro, que procedeu a descontinuidade dos cursos de Ensino de Pedagogia e Ensino de Psicologia nas instituições de Ensino Superiores Públicas de Formação de Professores, alegando a inadequação de oferta de formação inicial de professores às futuras necessidades de docentes nos diferentes subsistemas de ensino do sistema de educação e ensino, conforme previsto no objectivo específico A. 1. do Programa Nacional de Formação e Gestão de Pessoal Docente, aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 205/18, de 3 de Setembro.

Assim, no Artigo 1.º (Aprovação), no seu ponto 1. É aprovada a descontinuidade da ministração dos cursos de Licenciatura em Ensino de Pedagogia e de Licenciatura em Ensino de Psicologia nas Instituições de Ensino Superiores. No seu ponto 2. Para efeitos do disposto no número anterior, não devem ser admitidos novos estudantes nos cursos de Licenciatura em Ensino de Pedagogia e de Licenciatura em Ensino de Psicologia, a partir do Ano Académico 2021/2022.

Ainda neste mesmo Decreto, em prol da transição para outros cursos de licenciatura, o Artigo 2.º no seu ponto 1. determina que para os casos de descontinuidade da ministração dos cursos de Licenciatura em Ensino de Pedagogia, as Instituições de Ensino Superiores devem assegurar que os estudantes que nele estejam matriculados transitem para o curso de Licenciatura em Ensino Primário. E no seu ponto 2. estabelece que para os casos de descontinuidade da ministração dos cursos de Licenciatura em Ensino de Psicologia, as Instituições de Ensino Superior devem assegurar que os estudantes que nele estejam matriculados transitem para o curso de Licenciatura em Educação de Infância.

No mesmo ano 2021, a Comissão Curricular Nacional de Educação e Formação, produziu um documento denominado "Orientações Gerais e Recomendações para a Continuidade do Trabalho de Harmonização Curricular". Nesse documento, no seu ponto 12. Sugere a inclusão obrigatória das unidades curriculares, consideradas como definidoras do perfil geral do professor, conforme consta da tabela n.º 5 que vem a seguir.

Na tabela referida, a Filosofia da Educação não é tida nem mesmo achada no leque de unidades curriculares obrigatórias consideradas como definidoras do perfil geral do professor. Em contraposição, o ponto 15. desse documento, estabelece que podem ser incluídas, também, unidades curriculares a ministrar em regime de opção, podendo, cada opção integrar um conjunto de 3 unidades curriculares. É neste ponto onde se encontra enquadrada uma, com a denominação de Filosofia e Antropologia da Educação. E como ela já é contestada e menos valorizada, muitos dos cursos de formação dos profissionais de educação do ISCED – Huíla não poderão optar por ela, e os que optarem, como devem integrá-la num conjunto de 3 unidades curriculares conforme a orientação, os próprios alunos serão outro obstáculo pelo facto da liberdade opcional de escolha, o que pode deixar a Filosofia da Educação à deriva, ao ponto de não ser ministrada e consequentemente os profissionais terminarem sem um perfil de saída que lhes possa garantir o conhecimento reflexivo do fenómeno da educação de forma mais profunda.

2.3.2 - Os cursos de formação de profissionais de educação ao nível de graduação do ISCED-Huíla sem a disciplina de Filosofia da Educação

Ao nível de graduação do ISCED – Huíla, tal como já visto nos parágrafos anteriores, apenas quatro tiveram no seu currículo a unidade curricular de Filosofia da Educação, dos quais três cursos foram descontinuados, os 11 cursos restantes mais os cursos de Ensino de Infância e o curso de Ensino Primário que são novos que foram criados em 2022, totalizando treze, não possuem e ainda, com a excepção do curso de Ensino de História e de Ensino de Linguística Português, os outros 11 cursos nem mesmo consta dos seus currículos uma outra unidade curricular que seja do âmbito filosófico.

Assim, os cursos de formação de profissionais de educação ao nível de graduação do ISCED-Huíla não dispõem da componente da disciplina de Filosofia da Educação na sua totalidade conforme se segue: Educação Física e Desporto, Ensino de Biologia, Ensino de Geografia, Ensino de Física, Ensino de Matemática, Ensino de Química, Informática Educativa, Ensino de História, Ensino de Linguística Francês, Ensino de Linguística Português, Ensino de Linguística Inglês, Ensino de Infância e Ensino Primário.

A exclusão da Filosofia da Educação nas grelhas curriculares dos cursos superiores de formação de profissionais de educação, ou a minimização da mesma unidade curricular como opcional nesses cursos, plasmado nas *Orientações Gerais e Recomendações para a Continuidade do Trabalho de Harmonização Curricular no Âmbito da Comissão Curricular Nacional de Educação e Formação*, datado de 16 de Setembro de 2020 e assinado pelo seu coordenado, o Secretário de Estado para o Ensino Superior, pode constituir muitos embaraços, cujas consequências, poderão se repercutir negativamente na realização da actividade diária do profissional que desconhece os fundamentos filosóficos da educação, ficando com a percepção que a educação consiste num simples processo de transmissão de conhecimentos. Este documento orienta a inclusão das unidades curriculares definidoras do perfil do professor conforme a seguinte tabela:

Tabela 5

Unidades Curriculares Gerais, Transversais e Opcionais do Perfil de Formação do Professor

Tipos de Unidades Curriculares	Nome da Unidade Curricular
Unidades Curriculares do Perfil Geral do Professor	Pedagogia Geral
	Didáctica Geral
	Organização e Gestão Escolar
	Política Educativa
	História da Educação e Ensino
	Psicologia Geral
	Psicologia da Educação
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem
	Sociologia da Educação
	Desenvolvimento Curricular
	Supervisão Pedagógica
	Metodologia da Investigação em Educação
	Ética e Deontologia Profissional
Unidades Curriculares do Perfil transversal do Professor	Línguas Estrangeiras
	Línguas Nacionais
	História e Cultura de Angola
	Informática Educativa
	Tecnologia Educativas e Mediação Educacional
	Educação para o Emprendedorismo
Unidades Curriculares a Ministrar em Regime Opcional do Perfil do Professor com três na Grelha de cada curso e uma por estudante	Filosofia e Antropologia da Educação
	Higiene, Saúde e Segurança Escolar
	Comunicação Interpessoal
	Estatística Aplicada à Educação
	Economia e Planificação da Educação
	Teorias Contemporâneas da Educação
	Avaliação Curricular e das Aprendizagens
	Anatomia e Fisiologia Humanas
	Educação Ambiental
	Educação a Distância
	Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais
	Educação e Desenvolvimento Sustentável
	Educação de Adultos
	Educação e Género
	Educação, Inclusão e Multiculturalidade
	Educação, Democracia e Cidadania

Produção própria

O vazio que pode ser encontrado nos profissionais de educação, formados nos cursos superiores do ISCED – Huíla sem a unidade curricular de Filosofia da Educação, é bem clarificado por uma série de questões levantadas por Trigo (2009), ao tentar fazer uma conexão entre filosofia e educação, tendo questionado os fundamentos de uma determinada linha educacional, os métodos ou linhas educacionais que estão disponibilizados na sociedade, os objectivos das diversas linhas ou modelos pedagógicos, os seus autores ou autoras e os motivos que os levou a estruturar um determinado método conforme é concebido por eles e aplicado naquela determinada escola, tempo e lugar; o destinatário dos benefícios ou prejuízos de um determinado tipo de educação, se os modelos educacionais variam de civilização para civilização ou em diferentes períodos históricos, e quais pudessem ser as causas de tais variações; a existência ou não de métodos melhores, piores ou neutros de ensinar, a necessidade da educação ser religiosa ou laica, o tipo de educação que o educador ou educadora deve ter?

Na visão de Trigo (2009),

> Essas e muitas outras perguntas são inerentes ao processo educacional. Devem ser feitas e discutidas, reflectidas e criticadas com base em argumentos sólidos das diversas teorias educacionais e movimentos filosóficos. Por isso a filosofia da educação é o campo adequado para que essas e muitas outras questões sejam reflectidas e discutidas (p.81).

O que, mais uma vez, ilustra claramente a necessidade da Filosofia da Educação nas instituições responsáveis pela formam de profissionais da educação.

2.3.2.1 - A Investigação Científica no ISCED – Huíla

A investigação científica constitui o epicentro de toda uma instituição universitária, pois, é com a qual que se torna possível a missão de conservar, transmitir e produzir os conhecimentos que possam solucionar os problemas diversos da vida social, económica, política, cultural da Humanidade, bem como, assegurar a preservação da natureza e do ambiente para a sustentabilidade de todos os seres na actualidade e no futuro. O ISECD – Huíla, tal como toda uma instituição universitária, realiza a investigação científica.

No ISCED – Huíla a investigação científica compreende 4 (quatro) dimensões:

1ª – Investigação científica durante o percurso académico: é uma investigação científica que se pode considerar embrionária, mediante os conhecimentos que o aluno aprende através das disciplinas

de Metodologia de Investigação Científica, Metodologia de Investigação em Educação, Estatística Aplicada e outras, é exigido a realizar trabalhos individuais ou em pequenos grupos para a demonstração da aplicabilidade prática de todas as técnicas que aprende, para a busca do conhecimento. Tais trabalhos são meramente académicos e de carácter curricular avaliativo, sem um respaldo social verificável.

2ª – Investigação científica durante a realização de monografias e dissertações: no ISCED – Huíla são feitas monografias individuais ou em grupo de dois alunos, ao nível da graduação, e dissertações individuais, ao nível da pós-graduação que compreende o 2° Ciclo do Ensino Universitário ou mesmo mestrado, com temas na sua maioria muito interessantes, porque baseados na realidade, que buscam solucionar problemas candentes nas suas várias dimensões.

É de salientar o facto de que, tais monografias e dissertações servem apenas de um pressuposto básico para a obtenção do título académico por parte do aluno e a atribuição do certificado e do diploma ao aluno pela instituição, do grau académico de licenciado ou mestre. As soluções dos problemas identificados são arquivadas, engavetadas e ilustradas somente, na exibição do diploma de habilitações literárias ou canudo, vulgarmente assim chamado.

Este facto, não só reduz a qualidade das investigações que são realizadas, mas também, torna o país muito vulnerável na produção do conhecimento e, consequentemente, dependente material e espiritualmente. A universidade concebida desta maneira, torna-se formadora de profissionais que, ao invés de produzirem para o crescimento do país, tornam-se numa massa populacional dependente do Produto Interno Bruto (PIB) para a sua sustentabilidade, retardando o crescimento cultural, económico e social do país. Quando uma nação valoriza a educação em geral e coloca no topo a universidade, investe e busca quase todas as soluções nela, gera factores multiplicadores positivos para o desenvolvimento do país.

3° A publicação de obras e de artigos científicos: constitui a terceira dimensão de investigação científica, onde frequentemente se publicam artigos científicos em revistas, tanto pela revista da instituição, quanto outras do país e revistas de renome, indexadas de outras instituições do estrangeiro. Esta tem sido produtiva. Actualmente no ISCED – Huíla, sobretudo os docentes têm se engajado bastante para a produção de Artigos Científicos e a publicação de obras de diferentes géneros literários, faltando o mesmo para com os discentes.

4ª – A investigação científica institucional é realizada através dos seguintes centros:

2.3.2.1.1 - Centro de Investigação e Desenvolvimento da Educação do ISCED – Huíla (CIDE)

O CIDE actua na promoção da investigação fundamental e aplicada, na formação avançada em contexto de investigação e transferência do *know how* para a comunidade nacional, com o propósito de melhoria da qualidade de ensino. No Artigo 2º do Capítulo I do seu Regulamento Interno (2024), o CIDE tem como missão principal, o desenvolvimento de actividades de investigação científica associada à formação de pós-graduação e extensão nas diferentes áreas de conhecimento, bem como:

a) Criar e desenvolver, por si só, ou em articulação com outras instituições, projectos e serviços especializados.

b) Experimentar e estudar modelos para melhorar o sistema de gestão da educação nas escolas da Província da Huíla e do país.

c) Organizar e participar em actividades de pesquisa que se relacionem com a população, suas tradições, educação, conservação da saúde mental e física e estratégias de resolução de problemas.

d) Estabelecer intercâmbio científico com instituições nacionais e internacionais;

e) Difundir os conhecimentos e resultados obtidos pelo desenvolvimento das suas actividades;

f) Promover e apoiar projectos de formação graduada e pós-graduada, bem como cursos de extensão destinados à divulgação, actualização, aperfeiçoamento ou especialização.

O CIDE dedica-se muito a trabalhar com as comunidades, na identificação dos problemas que mais as afecta e procura junto das instituições de direito especialmente no sector da educação elaborar projectos que ajudam a superar muitas das insuficiências sobre tudo nos meios rurais. Por sua vez, no âmbito das suas atribuições e linhas de investigação, no Artigo 4º do Capítulo II, do seu Regulamento Interno (2024), o CIDE é revestido das seguintes atribuições:

a) Conceber projectos em função das linhas de investigação adoptadas pelo Centro;
b) Produzir e publicar relatórios e artigos científicos originais em diferentes áreas do saber;
c) Elaborar os planos de desenvolvimento das suas actividades;
d) Propor a contratação, renovação, alteração ou rescisão de contractos de investigadores para as áreas científicas;
e) Propor a adopção de linhas de investigação nas respetivas áreas de investigação;

f) Propor a distribuição dos respectivos serviços de investigação e assegurar o normal Funcionamento dos projectos nos distintos grupos de investigação;
g) Fomentar a formação técnico-científica dos investigadores;
h) Coordenar as actividades de investigação, produção e divulgação em colaboração com os órgãos competentes;
i) Promover actividades de investigação e extensão universitária, em eventual colaboração com parceiros nacionais e internacionais;
j) Colaborar com os órgãos e serviços do ISCED-Huíla na definição de políticas de investigação e de extensão, que possam contribuir para a actualização técnica, científica e pedagógica;
k) Emitir pareceres sobre a atribuição de bolsas de estudo e dispensas de serviço de investigadores;
l) Gerir as verbas que lhe sejam atribuídas e as provenientes de contractos de investigação e extensão no âmbito da política geral traçada pelo Conselho de Direcção;
m) Apresentar aos órgãos competentes o relatório anual de actividades e contas;
n) Exercer as demais competências estabelecidas por lei ou determinadas superiormente.

2.3.2.1.2. - O Centro de Estudos da Biodiversidade e Educação Ambiental – CEBEA

O CEBEA é um acervo museológico do ISCED – Huíla, onde se pode explorar conhecimentos históricos desde o desenvolvimento da génese humana a partir dos restos mortais, até as outras espécies de restos de animais e plantas, facilitando dessa maneira o estudos das diversas espécies da flora e da fauna angolana em geral, bem como da região Sul em particular.

O CEBEA é um centro afecto ao ISCED – Huíla, e de acordo ao Artigo 1, do Capítulo I (Da Denominação, Definição e Natureza) do seu Regulamento Interno (2024), é de natureza científica, educativa e cultural, com a finalidade de desenvolver a investigação científica, a educação, a formação, a gestão conservação de colecções biológicas da biodiversidade nacional, focada sobretudo no estudo da biodiversidade da região sul.

O país em geral e a região Sul em particular, regista um fenómeno de extermínio da flora, da fauna e dos recursos minerais, levado a cabo pelos populares através das acções desregradas e ilegais de exploração da madeira, do carvão vegetal, das queimas desordenadas das matas que várias vezes atingem os campos de cultivo e as reservas naturais. No que diz respeito a fauna, existem muitos caçadores furtivos, que aliados a cultura ou ainda ao modo de vida dos povos daquela região, efectuam caças que vão contra a vida animal selvagem, já que, não verificam as condições de uma caça aceite, pois, matam animais em estado prenha ou com filhotes ainda pequenos, realizam a pesca de arrasto

nos rios, lagos, lagoas e mares da região, pondo em causa a sobrevivência das espécies, causando até mesmo a extinção de muitas das espécies da flora e da fauna.

No que concerne aos recursos minerais, verifica-se uma devastação dos caudais dos rios no interior das províncias, devido a exploração ilegal de diamantes, ouro, cobre, cobalto e outros, bem como, a exploração de areia e pedras aos leitos dos rios junto as áreas urbanas, que serve de material de construção e de rochas ornamentais exploradas por várias empresas licenciadas para o efeito, que muitas das vezes também incorrem no incumprimento das regras de preservação do meio ambiente universalmente recomendadas caindo nas transgressões ambientais que põem em perigo a vida da fauna e da flora bem como, o sustento humano das futuras gerações.

Por causa dessa situação, é também uma preocupação do ISCED – Huíla, dentro do seu compromisso com o desenvolvimento local aliada a tarefa da extensão universitária, e por meio do CEBEA, realizar estudos de campo capazes de protelar as más acções dos populares. Assim, consta do Artigo 2 do seu Capítulo II (Dos Princípios e Objectivos), que o CEBEA é regido pelos princípios da protecção do património biológico regional e nacional, da educação para o desenvolvimento sustentável e da preservação do meio Ambiente. E tem ainda como objectivos os seguintes:

a) Conhecer e conservar o património biológico nacional, a diversidade de ecossistemas e a diversidade cultural associada ao património biológico, mediante:

   1. O desenvolvimento de projectos e estudos de investigação científica destinados a conhecer os recursos biológicos locais e nacionais e os conhecimentos tradicionais associados;

   2. A implantação de um sistema de informação e documentação sobre a diversidade biológica da região e do país;

   3. A realização de acções educativas destinadas a conhecer, defender e respeitar o património natural e cultural nacional;

   4. A concretização de acções formativas em Ecologia, Taxonomia, Conservação da biodiversidade, Sistemas de Informação Geográfica, Detecção Remota, Bases de Dados de Colecções biológicas por formas a contribuir para a criação de competências nestas áreas;

   5. A implementação de estudos/levantamento da biodiversidade local (regional) em ecossistemas sensíveis e de grande interesse biológico, visando a sua conservação;

   6. O estabelecimento de acordos e parcerias com centros de investigação e universidades nacionais e internacionais, institutos, organizações não-governamentais, empresas públicas e privadas, no sentido de concretizar os princípios e objectivos definidos neste estatuto.

a) Manter, conservar e ampliar o acervo biológico e toda a informação associada ao seu património, tendo como base o conceito de colecções como documentos vivos da diversidade biológica e o seu papel na disponibilização de informações sobre a diversidade biológica do país, a fim de:

1. Identificar os componentes da biodiversidade e dos ecossistemas terrestres da região;

2. Constituir bases de dados da biodiversidade da região e do país;

3. Proporcionar informação e documentação para trabalhos científicos sobre a biodiversidade e ecologia nacional;

4. Fornecer informação para a definição de estratégias de conservação e uso sustentável da Biodiversidade regional e nacional;

5. Proporcionar suporte e serviços à comunidade na identificação, informação, educação ambiental e desenvolvimento sustentável;

6. Oferecer apoio didáctico aos cursos de graduação e pós-graduação ministrados no ISCED-Huíla, e outras Instituições de ensino e investigação;

7. Promover o intercâmbio científico e cultural com instituições nacionais e internacionais no âmbito dos objectivos do CEBEA.

c) Produzir e analisar cartografia diversa para o CEBEA, com recurso aos Sistemas de Informação Geográfica e Deteção Remota, através:

1. Da distribuição espacial de eventos geográficos de âmbito regional ou nacional;

2. Do monitoramento da dinâmica das comunidades biológicas com recurso a ferramentas de Detenção Remota;

Apesar das várias acções efectuadas por esse centro, os problemas de devastação ambiental continuam, motivados de vários factores, desde o índice de pobreza extrema em que se encontram muitas famílias no país e que encontram na exploração dos recursos naturais a única fonte de sua sobrevivência, as fracas políticas de fiscalização aliadas a má qualidade de formação de quadros nessa área; A falta de meios tecnológicos mais sofisticados para o controlo e vigilância em tempo real de todo o território nacional; A falta de um comércio assente na economia de mercado formal onde toda venda deveria ser bem monitorada para desincentivar a exploração de recursos sem licenciamento dos seus protagonistas, o que desemboca cada vez mais na distribuição desigual da riqueza resultante dos

recursos que o país possui, fazendo com que, alguns fiquem cada vez mais ricos e outros ainda sempre pobres num país onde os recursos são suficientes para a boa sobrevivência de todos desde que haja uma exploração legal e a transformação racional dos mesmos em bens.

CAPÍTULO II

Capítulo II – Memória e Actualidade da Filosofia da Educação

1. Um percurso histórico: da antiguidade aos nossos dias

A educação é um fenómeno peculiar ao ser humano e ela surge desde que o homem é. A expressão desde que o homem é, é similar ao ponto de vista do processo evolutivo que o género humano teve de passar, até chegar ao homem actual, o qual é explicado e conhecido, em primeiro lugar, através da revelação das sagradas escrituras e em segundo lugar, por intermédio da ciência. Salienta-se que importa, mesmo que de forma mais breve, fazer menção ao processo evolutivo do ser humano, uma vez que, a filosofia, a educação e a sua história a que esta investigação se propõe, são fenómenos peculiares ao ser humano, pelo que, ao estudá-los, urge a necessidade de conhecer em primeiro lugar o surgimento do próprio homem que as conhece.

Referindo-se à função da memória na história da educação, Cambi (1999), considera a história um exercício de memória que permite entender o presente, as possibilidades esquecidas do passado e as possibilidades aberturas para o futuro. Para o autor, a memória histórica não é nostálgica, resgata caminhos interrompidos, ilumina alternativas e mantém viva a dimensão utópica da educação, a qual de certa forma pode se transformar numa força motivadora das transformações que vão acontecendo na maneira de encarar e lidar com a educação ao logo dos tempos. Será, pois, neste contexto que faremos uma breve referência quer à teoria criacionista quer à teoria científica enquanto modelos explicativos da origem do homem.

A teoria criacionista, obtida a partir da revelação das sagradas escrituras, onde o ser humano é obra criada por Deus à Sua imagem e à Sua semelhança, conforme em Génesis 1, 26 – 31:

> 26* Deus, a seguir, disse: Façamos o homem à Nossa imagem, à Nossa semelhança, para que domine sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu, sobre os animais domésticos e sobre todos os répteis que rastejam pela terra. 27* Deus criou o homem à Sua imagem, criou-o à imagem de Deus; Ele os criou homem e mulher. 28* Abençoando-os, Deus disse-lhes: Crescei e multiplicai-vos, enchei e dominai a terra. Dominai sobre os peixes do mar, sobre as aves dos céus e sobre todos os animais que se movem na terra. 29* Deus disse: Também vos dou todas as ervas com semente que existem à superfície da terra, assim como todas as árvores de fruto com semente, para que vos sirvam de alimento. 30* E a todos os animais da terra, a todas a aves dos céus e a todos os seres vivos que sobre a terra existem e se movem, igualmente dou por alimento toda a erva verde que a terra produzir. E assim aconteceu. 31*

Deus, vendo toda a Sua obra, considerou-a muito boa. Assim, surgiu a tarde e, em seguida, a manhã: foi o sexto dia.

Nesse texto, é evidente a analogia usada, para compreender que o surgimento do homem, necessitou de um processo evolutivo, onde todos os outros componentes da natureza existentes no universo, eram criados primeiro, tendo o homem surgido em última instância, pela necessidade da imagem e semelhança de Deus, a qual se pode traduzir como, da necessidade da inteligência humana, capaz de dominar ou ainda governar tudo quanto existe. E ainda em Gn. 2, 25: "Estavam ambos nus, tanto o homem como a mulher, mas não sentiam vergonha". Faz-se necessário aferir o processo evolutivo do homem, nas sagradas escrituras, porque a vergonha ali invocada, pode ser entendida como o processo psicológico, pelo qual o ser humano consciente das consequências dos actos por ele pensados e ou praticados, atingiu um estádio de maturidade pelo qual obteve um sentimento de culpa devido ao conhecimento do bem e do mal. E ainda em Gn. 3, 6-7:

> 6* Vendo a mulher que o fruto da árvore devia ser bom para comer, pois era de atraente aspecto, e precioso para esclarecer a inteligência, agarrou do fruto, comeu, deu dele a seu marido, que estava junto dela, e ele também comeu. 7* Então abriram-se os olhos aos dois e, reconhecendo que estavam nus, prenderam folhas de figueira umas às outras e colocaram-nas como se fosse cinturões, à volta dos rins. 8*Ouviram, então, a voz do SENHOR Deus, que percorria o jardim. 9* Mas o SENHOR Deus chamou o homem e disse-lhe: Onde estás? 10* Ele respondeu: Ouvi a tua voz no jardim e, cheio de medo, escondi-me porque estou nu. 11* O SENHOR Deus perguntou: Quem te disse que estás nu? Comeste, porventura da árvore da qual te proibi comer? 12 O homem respondeu: Foi a mulher que trouxeste para junto de mim que me ofereceu da árvore e eu comi. 13 O SENHOR Deus perguntou à mulher: Porque fizeste isso? A mulher respondeu: A serpente enganou-me e eu comi.

Neste extracto, já se demostra o grande avanço do longo período que o homem teve de percorrer para atingir a instância do conhecimento, sem o qual, não era possível descobrir a nudez (o bem e o mal) pelo olho simples; mas teria de ser após possuir a capacidade reflexiva, de dentro de si, para que fosse possível reconhecer o que se encontrava fora de si, ou por outras palavras, a realidade exterior a ele.

Nela é evidente constatar desde então, a necessidade explicativa do processo evolutivo pelo qual o género humano teria de conhecer, desde a criação de todos os seres do universo em primeiro lugar, até a criação do homem e da mulher, até a descoberta da árvore do fruto proibido que possuía o

bem e o mal (a sabedoria), ao castigo que lhes foi dado por Deus, onde cada qual recebeu a sentença do seu procedimento na terra, o que quer dizer, o trabalho que o homem deve fazer, não apenas para o seu sustento, mas também, para transformar o seu meio ambiente e preservar a natureza, sendo este um dos indícios substanciais ao ser humano.

No âmbito científico, o surgimento do homem apresenta-se por meio da teoria evolutiva da espécie humana, muita das vezes explicada por duas versões divergentes, no que concerne às etapas pelas quais o ser humano terá passado até atingir o *sapiens* conforme o actual. A investigação científica sobre o ser humano, aponta como sua origem a África Austral, onde por cerca de seis milhões de anos, uma macaca terá dado à luz duas crias, tendo uma se tornado no antepassado dos chimpanzés e, a outra no antepassado do ser humano. As divergências surgem pelo facto de uma versão, apontar como que as etapas evolutivas do ser humano tivessem se processado de forma linear e simultânea em todo o planeta terra, tendo partido de hominídeos e passado por: homo habilis, homo herectus, Homo de Neandertal, Homo Sapiens e Homo Sapiens-Sapiens.

Segundo Harari (2021), os seres humanos tiveram origem na África Oriental, há aproximadamente 2,5 milhões de anos, descendendo de um género anterior de primatas conhecido como Australopithecus, cujo nome significa *macaco do sul*. Por volta de 2 milhões de anos atrás, parte desses hominídeos arcaicos deixou o continente africano e passou a ocupar extensas regiões do Norte de África, Europa e Ásia. Como as condições de sobrevivência eram muito distintas, desde as florestas geladas do Norte europeu até às florestas tropicais da Indonésia, diferentes populações humanas foram evoluindo de modos diversos. Dessa diferenciação surgiram várias espécies humanas, posteriormente designadas pela ciência com nomes latinos.

O autor explica que os grupos que se estabeleceram na Europa e na Ásia Ocidental deram origem ao *Homo neanderthalensis*, ou *Homem do Vale de Neander*, conhecidos como neandertais. Eles eram mais robustos e musculosos que o *Homo sapiens* e estavam adaptados ao clima frio da Eurásia durante a Idade do Gelo. Enquanto as zonas mais orientais da Ásia foram habitadas pelo *Homo erectus*, o *Homem Erecto*, espécie que perdurou por cerca de dois milhões de anos, tornando-se a espécie humana mais duradoura de que se tem conhecimento.

Harari (2021) observa ainda que é improvável que esse recorde seja ultrapassado pelo *Homo sapiens*, pois dificilmente a nossa espécie permanecerá na Terra por mais milénio. Assim, sobreviver dois milhões de anos, como o *Homo erectus*, parece um feito muito além da nossa capacidade.

Ainda Harari (2021), destaca ter havido outras espécies humanas, como é o caso do *Homo soloensis*, conhecido popularmente como o *Homem do vale de Solo* (p. 17), que se encontrava no Vale de Solo na Indonésia, o *Homo florensis* que terá habitado na pequena ilha de Flores na Indonésia, tendo atingido a ilha numa altura em que as águas do mar estavam excepcionalmente com o caudal baixo e acessível ao resto do continente. Porém, numa certa época o nível do mar voltou a subir, tendo prendido ali os homens sem a possibilidade de sairem e, devido à falta de alimentos e por se tratar de uma ilha pobre de recursos, as pessoas maiores não resistiram e morreram de fome. Assim sendo, Harari (2021) afirma que:

> Enquanto estes humanos evoluíam na Europa e na Ásia, a evolução na África Oriental não parou. O berço da humanidade continuou a gerar numerosas espécies novas, como o Homo rudolfensis, o *Homem do lago Rudolfo*, o *Homo ergaster*, o *Homem trabalhador*, e, por fim, a nossa própria espécie – que, sem qualquer modéstia, batizamos de Homo sapiens, o *Homem Sábio* (p. 17).

As etapas de evolução do ser humano apresentadas, tanto pela revelação através das sagradas escrituras, quanto por intermédio da ciência, demostram a particularidade de o ser humano ter sido designado *homem* a partir do momento em que se apossou do conhecimento e com o qual teve a criatividade de fabricar instrumentos, permitindo-lhe assim através do exercício do trabalho a transformação do seu meio ambiente e ser garante da sua subsistência.

O género humano tendo passado pelas fases evolutivas acima descritas, conheceu o processo de socialização que terá começado por clãs, tribos e mais tarde realizado em sociedades. É através da educação que é possível a transmissão de conhecimentos, valores, culturas, tradições, hábitos e costumes, das gerações mais velhas para as novas gerações. Harari (2021), afirma que:

> (...) Um potro pode trotar pouco depois do nascimento; um gatinho deixa a sua mãe para procurar alimento sozinho com apenas algumas semanas. Mas os bebés humanos são indefesos, dependendo durante muitos anos dos mais velhos para o seu sustento, proteção e educação. Este facto contribuiu muito para as extraordinárias capacidades sociais da humanidade e para os seus problemas sociais únicos. As mães sozinhas dificilmente teriam sido capazes de procurar alimento suficiente para a sua prole e para si próprias se levassem a reboque crianças carentes. Criar os filhos requeria um apoio constante de outros membros da família e dos vizinhos. É preciso uma tribo para criar um ser humano. Como tal, a evolução favoreceu os que eram capazes de formar laços sociais mais fortes. Além disso, como os

humanos nascem subdesenvolvidos, podem ser educados e socializados de forma mais profunda do que qualquer outro animal (p. 21).

Para tal, e como não deixaria de ser, a educação é conatural ao ser humano e é vivenciada por todas as sociedades, desde a antiguidade à actualidade. Nas civilizações antigas como Egipto, China, Esparta e Atenas (cidades gregas), já havia sistemas de educação de referência que serviam de modelo para os seus cidadãos. Monroe, apud Marques (2001), considera o sistema educativo da China antiga, muito importante, vigorou desde o século V a. C., este tinha por missão a formação de escribas e quadros da administração pública. Esse sistema educativo, baseava-se em livros de clássicos, que revelavam um paralelismo com alguns livros do velho testamento, como por exemplo os *Provérbios e os Livros da Sabedoria*. A educação chinesa visava duas grandes finalidades, sendo: a aprendizagem da escrita e o desenvolvimento do carácter. Para concretizar tais objectivos era necessário que as escolas se envolvessem de forma activa, incentivando os alunos, através de exercícios, no domínio da linguagem e da escrita. Nos tempos actuais esta seria uma aprendizagem considerada mecânica quer pela repetição quer pela memorização e recitação dos textos sagrados.

A passagem para os níveis de escolaridades posteriores, dependia do domínio da escrita, e da leitura com perfeição, por parte dos alunos, para a aprendizagem da literatura chinesa, onde era necessário a memorização de nove clássicos sagrados e os comentários das suas escrituras, e, uma vez submetidos aos exames e tendo aprovação com sucesso estavam habilitados a ascender aos cargos de maior relevância na administração pública.

Marques (2001), referindo-se à educação grega em Esparta e em Atenas, ambas eram cidades-estado, tendo por ideal educativo a preparação dos jovens para a vida militar. No caso da cidade de Esparta, o neonato era examinado por um conselho de anciãos logo à nascença, para se verificar o estado de saúde do mesmo para se prever o modo de crescimento e vivacidade do seu corpo na vida adulta. Inicialmente era entregue aos cuidados da mãe até aos sete anos de idade, e mais tarde entregue a uma escola oficial. O ideal da educação, visava a preparação para a guerra, o carácter militarista e o fomento de subordinação do indivíduo ao Estado. Afirma Marques (2001):

> (...) Ao ingressar na escola, o menino recebe uma cama de palha, sem cobertor, e uma camisola curta. Deve andar descalço. Para acostumar-se a passar fome em tempo de guerra. Só recebe um mínimo de comida. O resto, ele deve conseguir como pode. Deve, pois, aprender a roubar. É meio de desenvolver a astúcia. Só que, se for apanhado em flagrante, será severamente castigado por falta de habilidade. O castigo para qualquer falta contra a disciplina

> será a flagelação com o chicote. Uma vez por ano realizava-se o combate mortal que servia para desenvolver nos jovens o gosto pela morte violenta. Podia-se matar qualquer escravo que se encontrasse no caminho. O currículo escolar era constituído sobretudo por exercícios físicos: salto, natação, arremesso do disco, caça e luta livre. Nos anos mais adiantado havia exercícios militares (p. 23).

Relativamente à educação em Atenas, o mesmo autor, considera que era muito diferente da Espartana, já que, a cidade-estado de Atenas era de uma ideologia política que evoluía para a democracia. Tinham em comum a examinação do bebé após o nascimento, mas independentemente da sua condição de saúde, a morte só devia ser decidida pelos próprios pais e não pelo conselho de anciãos. Até aos sete anos, a criança estava sob cuidados de uma ama, e depois dessa idade, era entregue a um pedagogo, que a partir de sua casa lhe proporcionava a educação moral. Desde o Século VI a. C., o papel do pedagogo era de levar a criança à escola, onde aprendia ginástica, música, gramática e oratória, tendo as escolas elementares funcionado em pátios, ao ar livre, ou nos jardins de casas particulares. As obras de Homero, Hesíodo, Esopo, Tucídes, Focilíades e Sólon, serviam de base para as leituras. Devido à profissão de dar aulas ser pouco considerada em Atenas, naquela época, os professores eram os escravos cultos e estrangeiros residentes, porque o trabalho remunerado era indigno para pessoas livres, já que viviam das suas propriedades e dos seus escravos e servos, tendo o trabalho do professor sido equiparado ao mesmo nível social do artesão que sustentava a vida usando as suas habilidades manuais, a prestação de serviços ou a venda de um determinado bem. Mas com o passar do tempo, Marques (2001) afirma que:

> A partir de Péricles (461-429) começam a dar-se grandes transformações na educação ateniense. A antiga formação estético-militar perde importância e ganha relevo a formação literária e a retórica. O objectivo principal da educação passa a ser formar cidadãos capazes de ocuparem altos postos na administração e na política da cidade, embora continue a dar-se relevo à aprendizagem da gestão dos negócios pessoais. Tendo em conta o regime democrático de Atenas, a retórica passa a constituir uma disciplina fundamental na formação dos políticos que precisavam de ser eloquentes para persuadirem as assembleias a voltarem as suas propostas. O treino militar reduz-se a um ano e os jovens dos catorze aos dezoito anos passam a ter uma sólida formação literária, baseada nas disciplinas de gramática, retórica, literatura e filosofia. Estava, assim, aberto o caminho para a enorme influência dos sofistas no ensino superior de Antenas. Estes surgem como resposta ao novo ideal político, com a

correspondente necessidade de formar cidadãos capazes de exercerem as mais altas magistraturas e tratarem dos seus negócios pessoais (...) (p. 24).

Entre a filosofia e a educação existe uma complementaridade umbilical visível. É assim que uma filosofia totalmente digna desse nome se torna numa pedagogia e uma pedagogia digna de realce, também se torna numa filosofia. O filósofo cria o sistema do seu pensamento, com um intuito afincado na transformação do homem. E essa transformação, passa necessariamente por um processo de transmissão de conhecimento que de maneira mais ampla se pode traduzir na educação.

Os homens em todas as sociedades desde a antiguidade, tiveram e tem a sua maneira própria de pensar e de educar. São todos considerados filósofos por natureza, por possuírem a razão, uma característica inalienável somente ao homem, conforme afirma Aristóteles na *Política*:

> (...) Os outros seres animados vivem por um impulso natural, embora alguns sejam tenuemente guiados pelo hábito. Mas o homem, para além da natureza e do hábito, é também guiado pela razão que só ele possui; por isso estes três factores devem estar sintonizados. Muitas vezes os homens, com efeito são levados a não seguir a natureza e o hábito, se a razão os persuade de que outro caminho é melhor (1332b-5).

Mas a filosofia sistemática é oriunda da Grécia. Assim, para fazer menção dos contributos de filósofos que abordaram problemas especificamente da educação, e partindo da antiguidade clássica, implica necessariamente começar pelos filósofos da Grécia Antiga, e só depois outros das épocas históricas subsequentes.

A história da filosofia é constituída por períodos conforme os classificados pela história universal, pois, a filosofia resulta do pensamento de uma determinada época e dela tem uma história. Assim, a filosofia comporta os seguintes períodos:

1° Período – Filosofia Antiga: esta remonta ao Século VI a. C. e vai até ao Século IV d.C.;

2° Período – Filosofia Medieval: é um período que vai desde o Século IV d. C. até ao Século XV;

3° Período – Filosofia Moderna: tem o seu início no Século XVI e vai até ao Século XVIII.;

4° Período – Filosofia Contemporânea: começa no Século XVIII, até aos dias actuais.

Cambi (1999), descreve os períodos acima no que considera percurso formativo da educação na longa continuidade histórica, e atribui-lhes as seguintes características:

a) Antiguidade – Estrutura a base da pedagogia ocidental, a partir das abordagens relacionadas com família, Estado, escola, rituais, dentro da paideia, sendo esse um sistema de educação e formação da Grécia Antiga, a qual pretendia criar cidadãos perfeitos e complexos, com um currículo que integrasse disciplinas capazes de instruir e treinar o corpo e o intelecto.

b) Idade Média – A característica mais notável é a religiosidade, teocentrismo, a importância do papel da Igreja, monasticismo e a *pedagogização* da cultura.

c) Modernidade – Ocorre nesta época a ruptura com a concepção medieval: revoluções políticas e económicas, centralidade do indivíduo, racionalização social, escolarização em massa.

d) Contemporaneidade – Surge a sociedade de massas, dos mídia, das tecnologias e de novos dilemas educativos entre emancipação e o controle.

1.1 - Primeiro Percurso: Antiguidade Clássica

A Filosofia Antiga subdivide-se em dois grandes períodos: (1) o período cosmológico e (2) o período antropológico, sendo que este último, corresponde à fase da antiguidade clássica.

No período cosmológico, naturalista, ou pré-socrático do pensamento grego, a especulação filosófica estava voltada para o mundo exterior, consubstanciando-se na procura do elemento primordial do qual tudo teria a sua origem. De acordo a Abrão, Et.al. (2008), houve o surgimento de muitas escolas que procuraram explicar a constituição do mundo através de um elemento primordial, dentre as quais: A escola Jônica, constituída por Tales de Mileto (640-546 a. C.), Anaximandro de Mileto (610 – 547 a. C.), Anaxímenes de Mileto (588 – 524 a. C). Nessa escola, os três pensadores foram os primeiros a procurar, na própria natureza, o elemento primordial de tudo quanto existe, em contraste com o que acorria no pensamento mítico, no qual o princípio de toda a realidade era atribuído aos deuses. Assim, para Tales, esse princípio era a *água*; para Anaximandro, o *ápeiron* e para Anaxímenes, o *ar*. A escola Pitagórica, constituída por Pitágoras (580 – 500 a. C), Heráclito de Éfeso (544 – 480 a. C), Parménides de Eleia (515 – 440 a. C.). Na escola pitagórica, acreditava-se na existência de uma natureza comum e divina em todas as coisas, que só podiam ser compreendidas quando o homem se encontrasse em harmonia com o mundo real, a qual, para ser alcançada, implicava o uso da razão. Por meio da razão, o homem compreende que o mundo é constituído essencialmente por números, os quais estruturam e relacionam toda a realidade. e outras escolas constituídas por pensadores como: Zenão de Eleia (490 – 430 a. C.), Empédocles de Agrigento (495 – 430 a. C.), Anaxágoras (500 – 428 a. C.) e por último a escola atomista, sendo constituída pelos

pensadores como Leucipo (Século V a. C.), com escassas informações sobre este pensador acerca do ano e lugar de nascimento de Leucipo, se terá sido de Eleia ou Mileto, foi discípulo de Parménides e precursor de Demócrito. Por último, entre as escolas e pensadores pré-socráticos, referentes ao período cosmológico, aparece Demócrito de Abdera (470 – 360 a. C.). Logo após a fase cosmológica, surge a sofística, com um florescimento da filosofia em Atenas, onde a primazia da especulação filosófica é agora dada a questões ligadas a ética e a política, devido ao clima do regime democrático que se vivenciava e as disputas políticas através de debates em praças públicas para o convencimento dos cidadãos gregos. É uma fase que conheceu muitos mestres em retórica, e menos preocupados com a questão da verdade, mas sim, apenas a instrução dos jovens na eloquência e retórica, gramática, para a persuasão, fazendo desta arte uma forma de ganhar a própria subsistência da vida. Dentre outros tantos, podem-se mencionar os sofistas como: Protágoras de Abdera (485-410 a. C), e Górgias (485-380 a. C.).

Depois da primeira fase da filosofia Antiga, surge a Antiguidade Clássica onde a preocupação dos filósofos, não é mais a busca do elemento primordial pelo qual tudo emana, mas sim, de problemas antropológicas, ou seja, o pensamento filosófico abandona a especulação da natureza, e volta a sua atenção para os problemas ligados directamente ao ser humano, tais como: éticos, políticos e sociais, influenciados pelos debates levados a cabo pelos sofistas que procuravam com isso ganhar algum rendimento para o seu sustento. Mais tarde pelos diferentes enfoques levantados por Sócrates (469 – 399 a. C.), como marco inicial da filosofia clássica sendo um dos pensadores mais notáveis da época, através do seu princípio, *Conhece-te a ti mesmo*. Para além de Sócrates, aparece Platão (428 – 347 a.C.) seu discípulo, com o qual a filosofia se desenvolve e marca os primeiros passos da sua sistematização. É, porém, com Aristóteles (384 – 323 a. C.), discípulo de Platão, que a filosofia ganha o carácter mais investigativo e sistematizado, que mais tarde veio dar ao surgimento de várias ciências.

O fenómeno educativo contextualizado a partir de uma abordagem filosófica, é tratado por vários filósofos da antiguidade clássica. Assim, neste trabalho serão apresentados alguns dos que mais se destacaram na história da filosofia, sobretudo os filósofos da Antiguidade clássica.

1.1.1 – Sócrates (469 – 399 a.C.)

Sócrates, marca a época da antiguidade clássica grega como uma das figuras mais célebres da filosofia, devido ao seu empenho que não mediu esforços ao dedicar maior parte de sua vida a ensinar, cujas consequências assumiu até à morte. Trata-se de um pensador, cuja descrição de pensamento original, acarreta muita busca e análise, pois, não deixou obra alguma escrita, e seus

legados serem conhecidos e terem chagados até hoje, através dos textos escritos por alguns dos seus discípulos, como Platão, Xenofonte, Aristófanes e outros, conforme o entendimento de cada um deles.

1.1.1.1 - Vida e Obra

Segundo Pereira, (1992), Sócrates é uma das figuras mais notáveis da Filosofia, devido à influência que terá exercido sobre os seus contemporâneos, bem como, às sucessivas gerações que se reviram nos seus ensinamentos. Apesar de ter sido um homem culto, não publicou uma obra escrita sequer, pois, limitou-se apenas a dialogar com os seus conterrâneos. Sócrates nasceu entre os anos 470 ou 469 a.C. e foi condenado à morte pela cicuta, na primavera de 399 a. C. acusado de corromper a juventude para a subversão e ordem estatal estabelecida, bem como, de blasfemar contra os deuses da Grécia. Foi filho de Sofronisco, canteiro de profissão ou lavrante de pedras, e sua mãe Fenárete, parteira de profissão; seu pai terá lhe proporcionado uma juventude economicamente desafogada, tendo lhe permitido tornar-se um homem culto e servir no exercício como hóplita. Cumpriu o serviço militar e participou em várias batalhas pelo lado da sua cidade: Potideia, Anfípolis e Délion, tendo demostrado patriotismo, coragem e resistência física, levaram-no a conquistar sempre êxitos, que mereceram reconhecimento por parte de muitos dos seus admiradores.

Sócrates, chegou mesmo a ser considerado pela tradição daquela época, como uma espécie de santo laico e um mártir de uma consciência recta, conforme Erasmo nos séculos posteriores, sugeriu na invocação *Sancte Sócrates, ora pro nobis*. Sua mulher era Xantipe, com a qual teve três filhos, sendo eles: Lâmprocles, Sofronisco e Menéxeno.

Pereira (1992), destaca que Sócrates ter-se-ia interessado inicialmente pelos estudos de natureza física, e também terá ouvido os ensinamentos do pré-socrático Arquelau. Sublinha-se que a certa altura, seu concidadão Querofonte lhe terá comunicado que o oráculo de Delfos o tinha declarado o mais sábio dos Atenienses, o que lhe levou a achar que tinha uma missão divina: a de levar os seus concidadãos a conhecerem-se a si mesmos; e apesar de ser um homem religioso à maneira tradicional grega daquela época, Sócrates passou a dedicar-se exclusivamente a interrogar os seus concidadãos sobre temas de carácter ético e sobretudo aos que julgavam possuírem conhecimentos de determinada virtude (άρητή), que pode significar capacidade pessoal e cívica: coragem, justiça, piedade religiosa, prudência, ou sobre a areté em geral.

Platão (428 – 347 a. C.), no Livro II e no Livro III da sua obra *A República*, descreve Sócrates, como um personagem de destaque nos problemas inerentes à educação do homem de diversas

camadas sociais, que é expresso desde a educação dos guardiões, à educação tradicional focada nas boas maneiras, à importância da educação musical, da literatura e ginástica, à recomendação para a rejeição dos mitos tradicionais, o incentivo de ensinar a coragem, a temperança e a imitação das virtudes, à educação do belo e do perfeito, à educação alimentar que passa por uma dieta moderada, bem como, a preocupação pelo curriculum escolar, recheado de diversas áreas de conhecimento. Verifica-se aqui, a preocupação de Sócrates, por uma educação integral, que vela pela transformação e superação das habilidades mentais e físicas do homem.

Mostrou que a missão de educar era uma actividade muito nobre que deve ser exercida com verdade, bondade e justiça. Para Gadotti (1995), Sócrates,

> (...) foi considerado o mais espantoso fenômeno pedagógico da história do Ocidente. Sua preocupação como educador, ao contrário dos sofistas, não era a adaptação, a dialética retórica, mas despertar e estimular o impulso para a busca pessoal e a verdade, o pensamento próprio e a escuta da voz interior (p. 32).

Jaeger (1888 - 1961), também é unânime em considerar Sócrates como sendo um eixo da história da formação do homem grego, cujo mérito, dependeu do seu próprio esforço. E ainda, qualifica-o como sendo o mais espantoso fenômeno pedagógico da história do ocidente, do qual, quem pretender descobrir no campo da teoria e do pensamento sistemático a grandeza que lhe é devido, terá de lhe atribuir demais, à custa de Platão, ou não querendo reconhecer tal grandeza, duvidará radicalmente da sua importância pessoal.

Sócrates procedeu melhor e teve resultados satisfatórios diante de seus discípulos na sua missão de educar, por não deixar se corromper. Exerceu a sua actividade, com uma consciência livre de mentira, falsidade, calúnia e outros vícios que naquela época eram muito fomentados nos ensinamentos dos sofistas, com um propósito, não de transmitir o conhecimento como tal, mas sim, de ganhar a sua subsistência, a qual devia ser conseguida mesmo de maneira injusta.

Sócrates, constitui um modelo de mestre a seguir para quem pretende abraçar as veredas da educação, pois, sua pedagogia é caracterizada pelo sentido de humildade, incentivo ao autoconhecimento, preocupação de um verdadeiro saber, sentimento de entrega total a missão de educar, desinteresse pelo lucro, desejo de edificação da Nação virtuosa, recusa de suborno, entre outras, que a seguir poderão merecer esclarecimento.

1.1.1.2 - Sentido de humildade

Sócrates não procurou nos seus ensinamentos se vangloriar como mestre, ou seja, aquele que sabe, antes, porém, posicionou-se junto dos seus interlocutores, como aquele que necessita de aprender. Esta característica pedagógica de Sócrates, é também muito peculiar à própria filosofia, é fundamental e necessária a todos os profissionais de educação, sendo que, proporciona o interesse incessante da parte do profissional, em investigar de forma contínua o conhecimento, bem como, a actualizar-se e providenciar temáticas de consulta mais credíveis aos alunos e evita que o docente se acomode naquilo que acha que sabe, tendo em conta o próprio carácter dinâmico e dialéctico do conhecimento. Convida mais ao aprendizado para o conhecimento, porque não intimida, como também, é mais elucidativo para o aluno, pois, cria a habilidade de aquisição do autoconhecimento.

No Livro I da *República*, Sócrates em diálogo com Céfalo, mostra a sua humildade afirmando não saber realmente o que é a justiça, e através do diálogo coloca perguntas para ouvir mais do seu amigo da seguinte maneira:

> (...) Mas essa mesma qualidade da justiça, diremos assim simplesmente que ela consiste na verdade e em restituir aquilo que se tomou de alguém, ou diremos antes que essas mesmas coisas, umas vezes é justo, outras injustos fazê-las? Como por exemplo: se alguém recebesse armas de um amigo em perfeito juízo, e este, tomado de loucura, lhas reclamasse, toda a gente diria que não se lhe devia entregar, e que não seria justo restituir-lhas, nem tão-pouco consentir em dizer toda a verdade a um homem nesse estado. – Dizes bem. – Portanto, não é esta a definição de justiça: dizer a verdade a restituir aquilo que se tomou (331c).

1.1.1.3 - Incentivo ao Autoconhecimento

Ao reconhecer as próprias capacidades existentes no ser humano no que concerne ao conhecimento, Sócrates entende que a missão de um mestre não era de incutir o conhecimento no aluno, mas sim, despertar a consciência do aluno, através do uso de método mais adequado, para que, por si mesmo, seja capaz de eliminar a sua ignorância e descobrir o verdadeiro saber. Tal como Gadotti (1995), afirma:

> Sócrates acreditava que o autoconhecimento é o início do caminho para o verdadeiro saber. Não se aprende a andar nesse caminho com o recebimento passivo de conteúdos oferecidos de fora, mas com a busca trabalhosa que cada qual realiza dentro de si (p. 32).

O incentivo ao autoconhecimento, ou mesmo a aquisição do próprio saber pelo sujeito do processo de ensino-aprendizagem, torna-se num importantíssimo factor de descoberta e produção de um novo conhecimento, necessário para o avanço da ciência e da tecnologia.

1.1.1.4 - Verdadeiro Saber

Há aqui dois senários que podem ser reflectidos através do conceito verdade e saber. Sócrates tem a verdade como um pressuposto basilar pelo qual se pode fundamentar o conhecimento, e assim, sabe ou mesmo, é sábio, aquele que age com segurança, fala com propriedade de causa e não é objecto de dúvida aquilo que é afirmado pelo sujeito. O conceito *verdade*, no campo do saber, tem várias asserções: do ponto de vista da lógica formal, pode ser definida como sendo a concordância do pensamento consigo mesmo à luz do princípio de não contradição. Em metafísica, a *verdade* é a adequação do pensar ao ser, ou seja, adequação do entendimento à realidade (adequatio rei et intelecto), o pensamento deve ser fiel àquilo que a realidade de facto é; em moral, a verdade coincide com a sinceridade, ou mesmo, o que opõe a duplicidade e a mentira. Em direito, a *verdade* é a correspondência das provas e de testemunhas apresentados pela acusação do cometimento de um ilícito, apreciadas e criticadas pelo juiz na sessão de julgamento para o restabelecimento da justiça. Para com a teologia ou a religião no geral, a *verdade* corresponde a revelação de Deus, do que Ele é e do Seu plano de salvação da humanidade, que é encontrada nas sagradas escrituras.

A verdade é tida como carácter inevitável do conhecimento, para se chegar à um verdadeiro saber. Platão na *Apologia de Sócrates*, considera que Sócrates defendendo a verdade e contrapondo os argumentos de Ânito, um dos seus quatro acusadores, Eutífrom, Lícon e Eupolis afirmou dizendo:

> (...) Atenienses, tenho por vós consideração e afecto, mas antes quero obedecer ao deus do que a vós e, enquanto tiver um sopro de vida, enquanto me restar um pouco de energia, não deixarei de filosofar e de vos advertir e aconselhar, a qualquer de vós que eu encontre. Dir-vos-ei, segundo o meu costume: "Meu caro amigo, és ateniense, natural de uma cidade que é a maior e a mais afamada pela sabedoria e pelo poder, e não te envergonhas de só curares de riquezas e dos meios de as aumentares o mais que puderes, de só pensares em glória e honras, sem a mínima preocupação com o que há em ti de racional, com a verdade e com a maneira de tornar a tua alma o melhor possível?"
>
> E, se algum de vós me replicar que com tudo isto se preocupa, não o largarei imediatamente, não me irei logo embora, mas interrogá-lo-ei, analisarei e refutarei as suas

opiniões e, se chegar à conclusão de que não possui a virtude, embora o afirme, censurá-lo-ei de ter em tão pouca conta as coisas mais preciosas e prezar tanto as mais desprezíveis. Assim farei com todos os que encontrar, novos ou velhos, estrangeiros ou cidadãos, mas mais ainda convosco, cidadãos, que estais mais perto de mim pelo sangue. São ordens que recebi do deus, podereis estar certos; e creio que nunca nada foi mais útil à cidade do que o meu ministério ao serviço do deus (29d-30ª).

Sócrates, nos debates procurou insistentemente aos seus interlocutores, a certeza, a evidência das suas ideias para torná-las num verdadeiro saber. O saber quando adquirido nas condições da verdade acima descritas, é o que caracteriza o homem como sábio, não tanto na perspectiva do termo tido na antiguidade grega como sinónimo de quem fosse capaz de saber tudo. Mas sim, a prudência nas próprias afirmações e a observâncias rigorosa das atitudes filosóficas de saber ser, saber pensar e saber agir.

1.1.1.5 - Entrega Total à Missão de Educar

Para ensinar, Sócrates não media os esforços, ele tinha a educação como um dever a cumprir, onde o tempo e a energia a despender, não lhe constituíam obstáculos. Na Apologia de Sócrates, é possível constatar que Sócrates entendia a educação como uma missão divina que tinha por cumprir, a qual no diálogo com os atenienses ele apresenta a revelação que o oráculo de Delfos havia dado ao seu amigo Querefonte:

> (...) Ora, tendo um dia ido a Delfos, ousou consultar o oráculo sobre a seguinte questão – peço-vos mais uma vez, Atenienses, que não comeceis a clamar contra o que eu vou dizer: perguntou se havia alguém mais sábio do que eu. A Pítia respondeu-lhe que não havia ninguém mais sábio. A exactidão destas palavras poderá atestá-la perante vós o irmão de Querefonte, aqui presente, visto que Querofonte já morreu.
>
> Mas sabei agora o motivo por que vos falo neste assunto: é que pretendo explicar-vos a origem das calúnias de que sou alvo. Ao tomar conhecimento do oráculo que referi, fiz comigo as seguintes reflexões: Que quererá dizer o deus? Que pretende ele dar a entender? Sei muito bem que não sou sábio, nem muito nem pouco. Que quer ele dizer quando afirma que sou o mais sábio dos homens? Porque enfim, ele não está a mentir; não lhe é lícito fazê-lo (21a-b).

Por esta missão, Sócrates educou sem medir esforços, pois finalmente, percebeu que não era uma missão sua, mas sim, divina. E nessa vertente, Gadotti (1995), considera que Sócrates "não o

interessavam os honorários das aulas, mas o diálogo vivo e amistoso com seus discípulos" (p. 32). Pois, ao contrário de muitos outros como os sofistas por exemplo que cobravam pelos ensinamentos que davam, Sócrates tinha o desinteresse pelo lucro, e manifestava o desejo de edificação da Nação com cidadãos virtuosos, recusando o suborno.

1.1.1.6 - A Busca de Perfeição da Alma

Sócrates entendia a educação como um meio com o qual deveria persuadir os homens para que alcançassem a perfeição da alma, sendo este um bem maior e que está acima das qualidades físicas corporais e de todos os bens materiais da terra. E como para ele, a educação é um dever divino a cumprir com toda clareza e lisura, é também por meio dela que os homens são capazes de alcançarem a perfeição da alma, conforme afirmação na Apologia de Sócrates:

> Efectivamente, nas minhas idas e vindas pela cidade, não faço outra coisa senão persuadir-vos, novos e velhos, a que não vos preocupeis mais, nem tanto, com o vosso corpo e as vossas riquezas do que com a vossa alma, para a tornardes o melhor possível, dizendo-vos que não é das riquezas que nasce a virtude, mas que é da virtude que provêm as riquezas e todos os outros bens, tanto públicos quanto particulares. Se é com estas palavras que corrompo os jovens, é porque elas devem ser prejudiciais; mas, se alguém afirma que não é isto o que eu digo, não fala verdade. Perante isto, dir-vos-ei mais, Atenienses, tanto faz que acrediteis em Ânito como não, podeis absolver-me ou não me absolver, mas a minha atitude no futuro não será modificada, nem que eu tenha de sofrer mil vezes a morte (30b).

Conjugando a mesma ideia da busca de almas perfeitas na educação da juventude, apresentada por Sócrates como pretexto das acusações de que foi alvo a quanto do seu julgamento, conforme já exposta no parágrafo anterior, Marques (2001) considera que, a Apologia de Sócrates constitui uma das obras centrais da Antiguidade Clássica, destacando-se tanto por sua relevância literária quanto por sua profundidade ética e filosófica. O texto representa uma defesa paradigmática da concepção socrática de justiça, motivo pelo qual é considerado fundamental em proposta de educação ética e na formação inicial de professores.

De acordo com o autor, o julgamento de Sócrates, realizado em 399 a.C., desenvolveu-se em três etapas principais. Na primeira, Sócrates responde às acusações de impiedade e de corrupção da juventude, atribuindo-as à difamação promovida por seus acusadores. Ele sustenta que não introduz novas divindades nem desvirtua os jovens, mas, ao contrário, contribui para sua formação ao incentivá-

los ao pensamento crítico. Sua actividade filosófica é justificada como uma missão conferida pelo oráculo de Delfos, cujo objectivo seria revelar aos que se consideravam sábia a consciência de sua própria ignorância. Ainda assim, ao final dessa fase, Sócrates é declarado culpado.

No segundo momento do julgamento, após a sentença, Sócrates recusa-se a sugerir uma punição incompatível com sua trajectória e seus princípios filosóficos. De forma irônica, afirma que mereceria ser mantido pelo Estado no Pritaneu, em reconhecimento aos serviços prestados à cidade. Posteriormente, propõe apenas o pagamento de uma multa simbólica como alternativa à pena morte. Porém, tal comportamento é interpretado pelos juízes como provocação, resultando na confirmação da condenação à morte por uma maioria ainda mais expressiva.

Segundo Marques, na etapa final, Sócrates dirige-se aos juízes e à cidade em tom de despedida. Afirma que seus acusadores serão julgados pela história e declara não temer a morte, pois ninguém pode afirmar se ela representa um mal ou um bem. Para ele, mais grave do que morrer é agir de modo injusto ou afastar-se da virtude. Essa coerência se mantém quando, já na prisão, recusa a possibilidade de fuga oferecida por seus amigos, optando por sofrer a injustiça em vez de desrespeitar as leis de Atenas.

Marques (2001), ressalta ainda que Sócrates foi acusado em idade avançada, por volta dos 70 anos, sendo pai de família e alvo de denúncias feitas por Meleto, Ânito e Lícon, representantes de diferentes segmentos da sociedade ateniense que se sentiram ameaçados por sua prática filosófica. Em sua defesa própria, Sócrates denuncia a falsa sabedoria daqueles que buscavam prestígio, poder e riqueza, mas rejeitavam o exame crítico de si mesmos.

Dessa forma, Marques interpreta a *Apologia* como um autêntico projecto educativo e moral. Nas suas últimas palavras, Sócrates solicitou que seus filhos sejam educados com o mesmo rigor crítico com que ele próprio orientava os cidadãos, priorizando a virtude acima da riqueza e da notoriedade. Assim, para o autor, a filosofia se apresenta como um compromisso ético radical com a verdade, a justiça e o cuidado da alma, mesmo quando esse compromisso implica o sacrifício da própria vida.

Para a educação, Sócrates usou o diálogo como método que consiste em perguntas e respostas entre o preletor e o interlocutor, o qual observa dois momentos:

1° - A ironia: nesse, ele apresentava-se como alguém que não dominando muito bem sobre um determinado assunto, apresenta-o como dúvida ao seu interlocutor, o qual depois de mostrar as insuficiências do seu ponto de vista e estar seguro de reconhecer a sua própria ignorância, conforme a seguinte afirmação:

> Procurei um daqueles que são tidos na conta de sábios, convencido de que este seria um bom meio, admitido que houvesse algum, de vir a refutar o oráculo, de, em suma, poder dizer-lhe: «Este homem é mais sábio do que eu, e, no entanto, tu afirmaste que eu era o mais sábio de todos.»
>
> Examinando, pois, a fundo este homem – não preciso de citar o seu nome; era um dos nossos homens de Estado –, observando-o bem ao longo de uma conversa, Atenienses, fiquei com a seguinte impressão: pareceu-me que este homem passava por sábio aos olhos da maioria das pessoas e sobretudo aos seus próprios olhos, mas que na realidade não o era. Tentei, por isso, demonstrar-lhe que se enganava, ao julgar que era sábio (21c).

2° A maiêutica – é o segundo momento do diálogo onde Sócrates apercebendo-se da fraqueza do seu interlocutor e o mesmo estar convencido em reconhecer a própria ignorância, então ele partia para o segundo momento tomando a posição de uma parteira, que tinha por função ajudar a mulher a dar à luz a vida humana. Ele também assumia a mesma postura de ajudar os jovens e os velhos a dar luz a própria alma. Não procurou se considerar sábio, demonstrou que ela não possuía a sabedoria porque a mesma pertencia a Deus, mas que tudo quanto ele fazia era ajudar os outros a reconhecerem a própria ignorância:

> (...) os que assistem a estas discussões pensam sempre que eu sou sábio naquelas matérias em que demonstro a ignorância dos outros. Tal sabedoria, Atenienses, possui-a decerto o deus, que, muito provavelmente, quis significar com o seu oráculo que a ciência do homem é de escasso ou nulo valor. E é evidente que, ao falar de Sócrates, se serviu apenas do meu nome para me apresentar como exemplo, como se dissesse: «O mais sábio de vós, ó mortais, é aquele que, como Sócrates, reconheceu que o seu saber é, na verdade, inteiramente desprovido de valor» (23a-b).

Referindo-se a maiêutica, Gabioneta (2015), considera que ao buscar de Teeteto uma definição de conhecimento, Sócrates apresenta a ele e a Teodoro o método pelo qual auxilia os jovens a produzir saberes. Ele explica que aprendeu essa prática com a própria mãe, que era parteira. A parteira,

segundo Sócrates, é geralmente uma mulher que já deu à luz e que não pode mais engravidar, pois ninguém é capaz de dominar uma arte sem antes tê-la vivido. Juntamente por essa experiência, ela consegue reconhecer, em mulheres mais jovens, situações semelhantes às que já enfrentou e, com o auxílio de remédios e encantamentos, orienta o nascimento de crianças saudáveis ou, quando necessário, conduz um aborto. Além disso, por deter o saber da geração, a parteira acredita poder intervir também no momento da fecundação, aconselhando quais pares são mais adequados entre si, habilidade da qual se orgulha especialmente.

Segundo Gabioneta, após essa descrição, Sócrates compara a actuação da parteira à sua própria actividade filosófica. Enquanto a parteira auxilia no nascimento de seres humanos, ele afirma ajudar a dar à luz pensamentos nas almas dos jovens, examinando-os cuidadosamente para distinguir o que é verdadeiro e legítimo do que é ilusório ou falso. Aqueles que permanecem em sua companhia e contam com o favor divino progridem intelectualmente, sendo reconhecidos tanto por si mesmos quanto pelos outros. Contudo, quando alguém abandona esse convívio prematuramente e se entrega a más influências, acaba por destruir ideias que estavam prestes a surgir. Já quem continua o contacto constante com Sócrates pode sentir-se inicialmente confuso diante do esforço exigido, até que, por meio de sua arte, ele restabelece o equilíbrio do interlocutor. Por fim, quando alguém não consegue produzir nenhum saber em sua presença, Sócrates encaminha essa pessoa a outro mestre que lhe possa ser mais proveitoso.

1.1.2 – Platão (427 – 347 a. C)

Platão é um pensador basilar da sistematização da filosofia grega, por quanto, dos três principais, ele medeia a época socrática à aristotélica. Foi o discípulo mais admirável de Sócrates e mestre de Aristóteles. Todas as abordagens em torno dele, encontram uma certa dificuldade de distinguir os seus pensamentos genuínos, aos do seu mestre, sendo que, é por ele que se conhece em grande medida o pensamento de Sócrates.

1.1.2.1 – Vida e obra

Segundo Abrão, Et.al. (2008), Platão nasceu em Atenas, a cidade-estado da Grécia numa altura em que Péricles ainda estava vivo, e já da fase democrática de Atenas. Na sua idade juvenil, vivenciou as consequências devastadoras da guerra do Peloponeso. Teve o projecto de actuar na vida pública, o que não veio a se concretizar devido à influência que teve no encontro com Sócrates aos 20 anos. Por ter sido grande admirador do seu mestre, e tendo Sócrates conhecido uma condenação

injusta que o levou até à morte, esta situação inquietava cada vez mais Platão ao ponto de considerar a política ateniense muito cega e cruel, por ter condenado o seu amigo, o melhor homem que até então conheceu, o mais inteligente e justo. Este facto trágico, levou Platão a abandonar a cidade de Atenas dez anos após a morte do seu mestre.

Depois de ter passado por vários lugares, voltou mais tarde, cerca de doze anos depois, à cidade de Atenas, onde comprou um ginásio ao qual deu a designação de academia, talvez por se encontrar num jardim dedicado ao herói Academo, local onde se reunia com os seus amigos e discípulos. Esta instituição, desempenhou um papel central na formação política e intelectual da juventude grega por cerca de quarenta anos até a sua morte. A Academia de Platão continuou a funcionar por mais nove séculos, através dos seus seguidores, tendo fechado no ano 529 d. C. por decreto do imperador Justiniano.

A preocupação fundamental de Platão, é a edificação de um mundo justo, já que, onde há homens justos, praticam-se acções que proporcionam a felicidade, tornando a vida bela para se viver. A grande controvérsia, reside no facto do justo e do belo, não constituírem um imperativo nas acções de muitos homens; visto que, as suas consciências encontram-se fecundas no vício, cometem a maldade, praticam a injustiça, guiam-se pela falsidade, rogam percalços onde não têm direitos, apoderam-se dos bens comuns e coartam a liberdade dos outros, condenam os inocentes, vivem do imediatismo, não reflectem pelas consequências que as suas acções causam e tornam o mundo num terror e a vida num caos. Mas tudo isso, na visão de Platão, acontece pelo facto do desconhecimento de uma virtude suprema, a saber: o Bem.

Silva (1992), apresenta Platão como uma figura de carácter *apolíneo*: mais do que um importante filósofo grego, ele é retratado quase como um herói inspirado, associado simbolicamente ao deus Apolo. A tradição antiga e renascentista insere-o numa linhagem intelectual que remonta a Pitágoras, Parménides e, sobretudo, a Sócrates. Ressalta-se ainda que a sua produção filosófica chegou praticamente completa até nós, o que faz de Platão, ao lado de Aristóteles, um dos fundamentos mais sólidos da herança intelectual grega.

O autor destaca que, com Platão, ocorre um avanço decisivo no desenvolvimento da paideia grega: os mitos e as divindades homéricas cedem espaço a uma reflexão centrada no domínio das ideias. Platão não é apenas um organizador de doutrinas, mas também um verdadeiro dramaturgo do

pensamento. Ele preserva o carácter dialógico e dramático próprio da filosofia socrática, fazendo do diálogo o instrumento privilegiado na busca da verdade.

São Boaventura, apud Silva (1992), referindo-se a uma distinção elaborada na Idade Média entre sabedoria e ciência, considera que, Cristo seria o mestre por excelência; Platão, por sua vez, encarnaria o *sermo sapientiae* (o discurso da sabedoria), enquanto Aristóteles representaria o *sermo scientiae* (o discurso científico). A partir disso, sugere-se que Platão só pode ser compreendido plenamente mediante uma abordagem que ultrapasse a leitura técnico-analítica e busque captar intuitivamente a profundidade e a amplitude de sua visão filosófica.

No que concerne à educação, reconhece-se a relevância das contribuições de Platão a partir da sua filosofia voltada ao acto educativo, isto é, uma verdadeira filosofia da educação, mesmo que utilize Sócrates como personagem de muitas das suas ideias. Nos seus textos, após longo percurso argumentativo, Platão no *livro VII da República*, teve a necessidade de aprofundar o sentido da "Alegoria da Caverna", explicando-a conforme o seguinte diálogo:

> (...) – Meu caro Gláucon, este quadro – prossegui eu – deve agora aplicar-se a tudo quanto dissemos anteriormente, comparando o mundo visível através dos olhos à caverna da prisão, e a luz da fogueira que lá existia à força do sol. Quanto à subida ao mundo superior e à visão do que lá se encontra, se a tomares como a ascensão da alma ao mundo inteligível, não iludirás a minha expectativa, já que é teu desejo conhecê-la. O Deus sabe se ela é verdadeira. Pois, segundo entendo, no limite do cognoscível é que se avista, a custo, a ideia do Bem; e, 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. (517b-c).

A preocupação preponderante do pensamento ali manifestado por Platão, é o alcance do *Bem*. Este, faz parte da natureza do homem, porém, infelizmente não é acessível de modo espontâneo. Ou seja, para se alcançar a consciência do bem, requer-se um exercício reflexivo contínuo, para a realização de todas as acções de forma condigna e humana.

A reflexão contínua é seguida de um exercício profícuo na materialização de ideias, para que a realização das acções vá de encontro aos valores da educação, porque todo o homem é educável, e é através do homem educado, ou seja, aquele que superou as trevas e alcançou a luz, que é possível

ser-se sensato na vida pública ou privada. Para Platão, "(...) a educação não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem eles que introduzem a ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista em olhos cegos" (318c). Assim, para ele, a educação é a arte, a maneira mais fácil e mais eficaz, por meio da qual, seria possível despertar a faculdade do bem que já se encontra em cada homem, para tirá-lo dos seus desvios e dar-lhe o olho para onde deve, e estar na posição correcta, ou seja, passar do mundo sensível para a contemplação racional.

Segundo Gadotti (1995), Platão foi um dos grandes filósofos da história. Nascido em Atenas, em uma família nobre, conviveu com algumas das figuras mais influentes de seu tempo. Entre suas obras mais relevantes encontram-se *A República*, *O Banquete*, *O Sofista* e *As Leis*.

Por meio desses escritos, Platão define aquilo que considera ser a missão central da educação: libertar o *olho do espírito* das ilusões e aparências do mundo sensível, sempre instável e enganador e orientá-lo para a luz do ser verdadeiro, para a dimensão divina e eterna. A educação é, portanto, um processo gradual que conduz da percepção enganosa dos sentidos à contemplação da realidade autêntica. Para Platão, somente quando essa tarefa é cumprida há verdadeira educação, e esta é a única riqueza que o ser humano leva consigo para a eternidade. Alcançar esse ideal requer uma *conversão* da alma, ou seja, compreender a educação como uma arte de transformação interior.

1.1.3 – Aristóteles (384 – 322 a. C.)

1.1.3.1 – Vida e Obra

Para Abrão, Et.al. (2008), Aristóteles nasceu em Estagira, filho de um médico que exerceu a sua profissão a serviço de Amintas III, rei da Macedônia e também avô de Alexandre Magno. Aristóteles ficou órfão enquanto menor de idade. Tendo sido enviado pelo seu tutor a Atenas, conheceu Platão aos 18 anos e frequentou a academia durante vinte anos. Após a morte de seu mestre em 347, Aristóteles viajou para a Ásia Menor numa cidade de Assos, do tempo de Hérmias, tio de Pythia, mulher com quem se casou, tendo vivido nessa cidade até ao ano 344 a. C. e, ao viuvar chegou a casar-se com Herpilis, uma escrava, mais jovem que ele, com a qual gerou Nicómaco.

Aristóteles foi preceptor de Alexandre Magno e de Teofrasto que conhecera em Assos. Após ter voltado a Atenas, fundou a sua escola em 334 a. C., a qual denominou por Liceu, onde desenvolveu o seu extraordinário trabalho docente e levou a filosofia para o campo mais investigativo e científico. Com a morte de Alexandre em (323), e tendo sido acusado de impiedade, fugiu de Atenas receando passar

pelas mesmas consequências que terá sofrido Sócrates e foi viver em Cálcis na ilha de Eubeia, onde morre no ano 323 a. C.

Aristóteles, pode ser considerado o maior enciclopedista de todos os tempos. Ele teve a chance de beneficiar de todo pensamento de seus antecessores de relevo, nomeadamente Sócrates e Platão. É um filósofo sistematizador do conhecimento e, com ele, a filosofia começa o carácter investigativo e certamente científico.

Para Silva (1989), Aristóteles é considerado o mestre pensador e é tido como uma figura notável e um dos maiores pensadores do Ocidente, conhecido entre os escolásticos, sobretudo São Tomás de Aquino, nas *Summas*, pelo epíteto absoluto de "o Filósofo", Dante, como o "mestre dos homens", Hegel, como o pensador da grande "emperia". A sua figura transcende o ciclo contextual e a economia sistémica da filosofia grega, no que soube sintetizar e resolver ao ter estabelecido uma unidade técnica de linguagem e do uso do conceito. A exemplo dele, Sócrates no uso da oralidade, procurou diante dos seus interlocutores, definições claras de conceitos dos conhecimentos que alegavam conhecer. Platão, fez da linguagem, um instrumento a partir do qual se chega à reflexão filosófica pelo uso de tropos, numa vertente mais poética, dialógica ou especulativa filosófica. Em Aristóteles, o pensar é reflectido na tangência e com a sua linguagem, a filosofia ganha o seu discurso próprio.

Apesar das dificuldades quanto à fiabilidade dos dados históricos que chegaram até os nossos dias, Silva (1989) afirma que Aristóteles nasceu em em Estagira, em 384 a.C. (1º. ano da 91ª. Olimpíada), e morreu em Cálsis, em 322 a. C. O local do seu nascimento, que justificaria o epíteto de "Estagirita", situava-se no norte da Grécia, na Trácia, próximo do monte Atos, embora, naquele período, fizesse parte da colonização jónica na península da Calcídia. Esse contexto geográfico e cultural teria marcado a sua vida e até influenciado a acusação de macedonismo que mais tarde lhe seria dirigida.

A profissão de seu pai, mais precisamente a de terapeuta ou curador, era uma tradição hereditária da confraria dos Asclepíades, directamente ligada ao legado do Corpus Hipocraticum. Essa formação inicial teria exercido grande influência sobre Aristóteles, sobretudo no desenvolvimento de capacidades ligadas à observação, à diagnose empírica e ao pensamento etiológico. Tais competências não só contribuíram para a redacção de seus escritos biológicos, como também, imprimiram à sua

filosofia um carácter metódico, mediador e quase médico, em consonância com a tradição socrática e platónica da "medicina da alma".

Gadotti (1995), considera que Aristóteles, é com Platão seu mestre, um dos mais geniais filósofos gregos e o maior sistematizador da filosofia de toda a Antiguidade. Nasceu na Macedônia, e ingressou aos 18 anos de idade na Academia de Atenas, terá estudado e ensinado por cerca de 20 anos, até a morte de seu mestre Platão. Assumiu uma postura filosófica contrária à do seu mestre, sendo Platão idealista, Aristóteles optou pelo realismo, tendo defendido que as ideias estão nas coisas, como sua própria essência. Tal realismo, é também extensivo à sua concepção educacional, identificando três factores principais que determinam o desenvolvimento espiritual do homem: 1º a disposição inata, 2º o hábito e, 3º o ensino. Estes factores tornaram-se diretrizes educacionais com as quais, acreditava que o homem podia tornar-se a criatura mais nobre, que pela educação tornar-se-ia justo agindo justamente, e a pior de todas as criaturas se não seguisse por tais orientações.

Nessa mesma ordem de ideias, para Marques (2001), Aristóteles considera certo que uma pessoa virtuosa seja produto, simultaneamente, da natureza, do hábito e do ensino, sendo que os dois primeiros têm mais consistência na personalidade do indivíduo do que o último. E Aristóteles defende ainda que, quando a natureza é deficiente, desde o nascimento, nem mesmo os bons hábitos são capazes para que a pessoa atingia a virtude.

Aliados aos seus ideais sobre a educação, Aristóteles na sua obra intitulada *Política*, considera que, "Existem três factores para os homens se tornarem bons e íntegros: natureza, hábito e razão" (1332b-40). Isto porque, naturalmente para se ser homem em primeiro lugar, é preciso nascer como ser humano e não como qualquer outro animal, o que seria muito estranho se tal acontecesse, pois já não garantiria o sentido de viver com progenitores humanos, a partir da diferença da própria estrutura corpórea, já que, deve manifestar certa qualidade de corpo e alma próprio dos seres humanos. Por sua vez, Aristóteles também destaca a questão dos exercícios por entender que existem qualidades que de nada servem à nascença por serem susceptíveis a modificações, mas concebidas dessa forma a partir da própria natureza para que se adequassem ao hábito e assim fossem capazes de modificações, pela força do hábito, para torná-los melhor ou ainda para o pior. No entanto, significa que para a educação os exercícios que se dão repetidas vezes aos alunos, podem-lhes ajudar a se tornar hábeis para a realização de uma actividade pela qual se lhes pretende profissionalizar, já que, a própria excelência se adquire pelo hábito.

Para Aristóteles na obra *Política*, os animais irracionais, não acontece o mesmo em relação aos seres humanos, pois, "Os outros seres animados vivem por um impulso natural, embora alguns sejam tenuemente guiados pelo hábito. Mas o homem, para além da natureza e do hábito, é também guiado pela razão que só ele possui" (1332b-5); eles, agem conforme o próprio código que se encontra determinada pela natureza naquela determinada espécie. Embora se encontre em alguns a característica do hábito que lhes pode guiar tendo em conta algumas condições do meio ambiente ou outras circunstâncias que os coloque nessa situação. Enquanto que o homem, para além da natureza e do hábito, é guiado também pela razão, a qual, maioritariamente determina as suas acções e só ele à possui, porém, a combinação desses três factores é necessária para o ser humano regular o seu comportamento e agir em harmonia aos desígnios que não contrapõem o bem estar social de todos, apesar de que muitos por não conseguirem conciliar esses três factores, convencem-se de que o outro caminho é melhor, ainda que seja um perigo para eles mesmos ou para os outros.

Segundo Marques (2001), considera que:

> Aristóteles dedica grande parte do livro VII e todo o livro VIII da *Política* à educação. Torna-se, por isso, necessário fazer uma leitura cuidada desses dois livros. Como toda a vida está dividida em trabalho e ócio, guerra e paz, e, de entre as actividades, umas são necessárias e úteis, e outras são dignas, a educação tem de instruir e educar tendo em consideração as três partes da alma: a parte racional (que trata das virtudes intelectuais e das virtudes morais), a parte animal (que trata dos desejos e das paixões) e a parte vegetativa (que trata dos instintos e da sobrevivência). Importa, no entanto, que as actividades úteis sejam organizadas na dependência das actividades honrosas e dignas, atendendo a que os objectivos da educação incluem, em primeiro lugar, o desenvolvimento das virtudes intelectuais e das virtudes morais e, em segundo lugar, aquilo que é útil e lucrativo (cuidados com o corpo e com a saúde, gramática, leitura e escrita). As primeiras actividades constituem bens em si próprias. As segundas são bens instrumentais (p. 41).

Aristóteles ao tratar da política, não deixou de lado o problema da educação. Em todo o seu discurso, debruçou-se cada vez mais sobre o mesmo aspecto, directa ou indirectamente, porque, a conduta digna de um político, ou administrador da cidade como ele próprio designou, precede da observância das virtudes, sobretudo a da prudência e da coragem. Para além desse aspecto genérico da educação e da política, é nos livros II e III, que o autor se dedica aos problemas relativos à educação, contudo, é no livro VIII que presta uma maior atenção à temática da educação.

No livro VIII, Aristóteles sublinha o aspecto da educação dos jovens como sendo prioritário, devendo constituir-se numa preocupação premente dos governantes, na elaboração das políticas públicas para esse sector, já que segundo ele, "(...) nas cidades onde a educação não tem lugar, isso redunda em prejuízo dos regimes" (1337a-5). Entendendo que a educação seja exercida de acordo com cada regime político, por lhe servir de defensor ideológico conforme estabelecido desde o começo.

Para tal Aristóteles na *Política*, entende que se toda a cidade tem um único objectivo comum, então é claro que a educação deve ser igualmente comum, uniforme e destinada a todos. Por isso, o seu cuidado não pode ser deixado ao âmbito privado, como acontece frequentemente, quando cada família se encarrega de educar os próprios filhos segundo aquilo que considera mais adequado. Para Aristóteles, aquilo que é colectivo deve ser praticado colectivamente.

Da mesma forma, nenhum cidadão deve considerar-se útil apenas por si mesmo, mas sim em relação à cidade, pois cada pessoa é apenas uma parte do todo, e o cuidado com a parte deve, por natureza, traduzir-se em preocupação com o conjunto. Esse raciocínio remete ao exemplo dos Espartanos, que tratavam a educação das crianças como uma questão fundamental e decisiva, assumindo-a como responsabilidade pública. Assim, Aristóteles conclui que os assuntos ligados à educação precisam ser regulados por leis e devem constituir um tema de interesse comum a toda a sociedade.

Ainda no que concerne a educação, no livro III sobre política, Aristóteles preocupa-se com o alcance da perfeição, a qual precede das virtudes, mas como as virtudes não são idênticas para com todos, ele defende uma educação diferenciada, por exemplo, entre governante e governado, mandante e mandado, bom cidadão e homem bom, mas que todos eles, cada um no exercício da sua função, promova uma mesma finalidade, a do bem comum. Aristóteles na obra *Política*, considera que alguns defendem que a formação do governante deve ser específica, razão pela qual os filhos dos reis costumam ser educados para a conquista e para a arte da guerra. Eurípides expressa essa ideia ao firmar que o governante necessita apenas dos conhecimentos essenciais à cidade, deixando de lado qualquer refinamento supérfluo. Aristóteles prossegue argumentando que, embora a virtude do governante seja a mesma que a do homem virtuoso, o governado, sendo igualmente cidadão, não possui, necessariamente a mesma virtude. Assim, a virtude do bom cidadão não coincide, em geral, com a virtude do homem bom, excepto em algumas situações específicas.

Aristóteles identifica as áreas de conhecimento que podiam ser ensinadas aos mais novos. Naquilo que designou por estudos liberais devem ser ensinados: "a leitura e a escrita, a ginástica, a música e o desenho" (1337b-25), que no seu entender, são um princípio que orienta bem o ócio, porque não obstante a complementaridade entre o trabalho e o ócio, é importante encontrar a maneira mais correcta do uso do tempo dedicado ao lazer.

Para Aristóteles, independentemente desses estudos liberais, a preocupação assenta o seu âmago em encontrar uma educação que proporcione a virtude. Apesar de admitir a controvérsia na preferência do tipo de virtudes, salienta sobretudo, uma educação que ajude o homem a cuidar da melhor forma possível o seu corpo, a manter a sua alma tranquila e a habituar-se a lutar para o bem comum a todos os cidadãos, evitando uma educação que enverede pela degradação do organismo.

Para o estagirita ninguém colocaria reservas ao que se deve ou não ensinar, porque é necessário ensinar as coisas úteis e que sejam absolutamente indispensáveis à vida do ser humano. E por ter havido uma distinção de tarefas que deviam ser para os que nasciam na condição de homens livres e as tarefas dos escravos ou os considerados *não livres*, cada um devia realizar tarefas que não pudesse pôr em causa a sua dignidade social. Porém, Aristóteles considerou aviltantes todas as tarefas, como artes e as disciplinas que não dão preparação física do próprio corpo, da alma, e da mente do homem livre, de modo que adquira habilidades que permitem exercer as suas funções e praticar a virtude. A grande preocupação de Aristóteles, era necessariamente, garantir uma educação virtuosa. Por isso, chamou mesmo de *aviltantes* alguns ofícios que debilitam o corpo, tais como todas actividades assalariadas, pelas quais os homens ficam com a mente presa e degradada.

Assim, Aristóteles considera, que os homens livres pudessem também em certa medida se ocupar de alguns tantos estudos liberais, não demasiadamente de forma intensiva, para que tais saberes não provocassem os efeitos degradantes do corpo e da mente considerados nocivos para o ser humano, porém, é importante aprender seja o que for, desde que, tal saber venha proporcionar um bem estar social. Pois, quando alguém pratica certos actos por si mesmo, a favor dos amigos e ou em nome da virtude, em nada o degrada, nem mesmo põe em causa a sua dignidade.

Num primeiro momento, pode-se afirmar que é já a partir do período cosmológico que se iniciam as bases da Filosofia da Educação, uma vez que, as diversas escolas anteriormente apresentadas evidenciam a relação íntima entre a filosofia e a educação, manifestada pelos filósofos desde os primórdios da reflexão filosófica.

Relativamente ao período antropológico, tanto os sofistas, quanto aos filósofos sistematizadores da Antiguidade Clássica preocuparam-se com questões ligadas à educação, pois, o problema antropológico por eles abordado implica necessariamente a educação das novas gerações.

Contudo, os sofistas concebiam a educação como um instrumento não para a busca do conhecimento verdadeiro por parte dos seus educandos, mas para o domínio da retórica e da oratória, artes da persuasão, com o objectivo de vencer o adversário no debate público, o que frequentemente resultava em benefício financeiro para o mestre.

Por outro lado, Sócrates, Platão e Aristóteles, concebiam a educação como o meio pelo qual se busca a verdade e se alcança o conhecimento verdadeiro.

1.2 - Segundo Percurso: Época Medieval

Após a época Antiga, sucede a época Medieval, conhecida também como o longo período do apogeu do Cristianismo sob domínio da Igreja Cristã. A Idade Média vigorou desde o Séc. V, com a queda do Império Romano pela deposição do Imperador Rómulo Augusto por um soldado Odoacro, volta do ano 476, marcando assim o seu início, e teve o seu fim no Séc. XV (1453), com a queda de Constantinopla, tendo uma duração de quase cerca de 1000 anos. Por causa do poderio da Igreja Católica, onde tudo teria de ser interpretado na base da revelação divina, a filosofia depara-se nessa altura com uma dificuldade devido a opressão da liberdade de expressão de ideias, sendo esta muito peculiar à própria criatividade, o que não favoreceu a especulação filosófica.

Muitos são os historiadores que consideram esta época como improdutiva e de longa noite milenar, ou uma época de cerca de mil anos, onde os homens dessa época, encontravam-se apenas a dormir sem ter algo de relevo, que contribuísse para o desenvolvimento da Humanidade. Apesar disso, porém, é na Idade Média, onde foi prestada à educação maior atenção, assiste-se ao surgimento de inúmeras escolas, com o propósito de capacitar os fiéis a ler e escrever para melhor interpretação das sagradas escrituras. O cunho de pendor filosófico e educacional, é assumido por duas correntes fundamentais: a Patrística e a Escolástica, que tiveram como maiores expoentes, Santo Agostinho de Hipona e São Tomás de Aquino, respectivamente, aos quais de seguida faremos referência dos seus contributos filosóficos para a educação.

A Época Medieval pode ser caracterizada pelos seguintes tópicos: (a) Teocentrismo – esta época, centraliza todo o pensamento filosófico em Deus, ou seja, toda a realidade não deveria ser compreendida fora da dimensão de Deus tido por criador e sustentador de todo o existencial e sem o

qual nada por si mesmo existe; (b) A fé e a razão – A primazia era dada à fé, da qual a razão apenas surgia para a justificar. Nesta fase, a razão estaria apenas a subordinar-se à fé e à revelação das verdades divinas, daí a expressão *filosofia ancilla theologiae*, ou seja, a filosofia é serva da teologia; (c) A religião cristã – A filosofia andou quase que apoderada pelos pensadores cristãos, os quais usaram-na como instrumento de interpretação e defesa da fé cristã, tendo como mentores principais: Agostinho de Hipona, apoiado nos ideias filosóficos de Platão e, Tomás de Aquino, que encontra nas ideias de Aristóteles um sustentáculo para a sua filosofia; (d) A Escolástica surge como um método filosófico de ensino, apoiada pela argumentação lógica e dialética; (f) Nesta fase surgem também as universidades, com o ensino das chamadas sete artes: por um lado o *trivium* (gramática, lógica e retórica), e por outro o *quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia). A educação durante a Idade Média era difundida, com um propósito de compreender problemas como o da existência e a natureza de Deus, a imortalidade da alma, o problema do mal a relação entre a fé e a razão e, a liberdade humana, o problema dos universais, tudo isto visando expandir o evangelho e salvar as almas.

Nessa época, a filosofia não conheceu progresso. Porém, isso não significa que tenha deixado de existir, pois os problemas por ela abordados, são relevantes e exprimem uma notoriedade perene de que a actualidade ainda se serve.

1.2.1 – Agostinho de Hipona (354-430)

1.2.1.1 - Vida e Obra

Santo Agostinho, ou Aurelius Augustinus, nasceu em Hipona, Tagaste, actual Saara (Souk – Ahras), Norte de África, no dia 13 de Novembro de 354 e, morreu dia 28 de Agosto de 430, estando o seu corpo sepultado em Pavia, localidade de Itália. Segundo Gonçalves (1992), Agostinho nasceu de uma cristã, Mónica, o que suscitou nele uma influência decisiva na sua conversão ao cristianismo, determinando uma grande viragem tanto na vida como no pensamento. Foi educado e instruído nos moldes escolares destinados à gente culta daquela época.

De acordo ao autor, depois de concluir os estudos, lecionou retórica em Tagaste, Cartago, Roma e Milão. No campo filosófico seguiu áreas, como cepticismo, até ser conquistado pelo cristianismo e batizado junto com seu filho, que nasceu quando Agostinho tinha 18 anos. Seu filho, Adeodato, morreu com 17 anos. Agostinho foi ordenado sacerdote e, mais tarde, sagrado bispo em Hipona. Morreu nessa cidade, quando os vândalos a assediaram.

Gonçalves (1992) afirma que entre as obras pedagógicas de Agostinho encontra-se uma denominada *O livro da revolta*, cujo título é *O Mestre*. Dentro da tradição platônica, Agostinho redigiu-o em forma de diálogo entre ele e o seu filho. Nela desenvolveu e defendeu a ideia de que, como toda necessidade humana, também a aprendizagem, em última instância, só pode ser satisfeita por Deus. Em sua pedagogia, recomendou aos educadores jovialidade, alegria, paz no coração e às vezes também alguma brincadeira.

De acordo com Abrão et al. (2008), Agostinho de Hipona nasceu no ano 354, originário da província romana da Numídia, recebeu formação dentro da cultura pagã. Sua mãe era cristã, enquanto o seu pai, embora pagão, não impunha resistência à fé da esposa. O contacto com a obra *Hortensius*, de Cícero, despertou nele o interesse pela filosofia. Entretanto, quando comparadas ao refinamento literário de Cicero, as Escrituras cristãs pareciam-lhe *indignas da mesma comparação*, além de excessivamente simples e marcadas por uma visão antropomórfica e pessoal de Deus.

E ainda o autor, afirma que no ano 373, Agostinho aproximou-se do maniqueísmo, doutrina à qual permaneceu ligado por cerca de dez anos. A conversão ao cristianismo ocorreu em 386, motivada por aquilo que interpretou como um chamado divino. Essa mudança não implicou rejeição total da cultura clássica; pelo contrário, levou-o a reconhecer valor apenas nos aspectos compatíveis com a verdade cristã. Assim, passou a integrar elementos da tradição antiga no pensamento cristão, auxiliando na compreensão das Escrituras e buscando uma fundamentação racional para a fé. Agostinho via essa consonância entre cultura pagã e tradição cristã como de influências antigas: para ele, os filósofos pagãos teriam assimilado, durante viagens ao Egipto, conhecimentos derivados da sabedoria presente no Antigo Testamento. Dessa maneira, incorporou na filosofia cristã aqueles aspectos da cultura antiga considerados harmonizáveis com as Escrituras. Agostinho dedicou-se na abordagem de várias temáticas, tais como: *A Criação do Universo*, *O Tempo Criado*, *O Problema do Mal*, *A Cidade de Deus*, *A Cidade Terrena*, e a *História*, dentre outros.

Para Agostinho apud Abrão et al. (2008), a criação divina é imediata, total e realizada directamente por Deus, sem acção de causas intermediárias. Deus criou o mundo do nada (ex nihilo) e a matéria também é criação divina e tudo foi criado por um acto livre e amoroso de Deus. Quanto ao tempo, Agostinho afirma que a criação não é eterna: o mundo foi criado com o tempo, e não no tempo. O tempo é uma criatura, parte da criação, e surge quando o mundo surge. No que concerne ao problema do mal, Agostinho afirma que toda a criatura é boa, pois procede de Deus. Para justificar a existência do mal, ele distingue dois tipos:

a) Mal físico

O mal físico decorre da limitação natural das criaturas, pois, tudo o que é criado é finito. O mal não provém de Deus; é a privação do ser, portanto não existe como substância.

b) Mal moral

O mal moral resulta da escolha livre do ser humano. Ele surge com o pecado original, quando Adão, usando mal o livre-arbítrio, afastou-se de Deus. Assim, o mal moral é consequência do mau uso da liberdade.

Ainda assim, Deus que sabia que o homem pecaria, pode tirar um bem maior do mal cometido. Ao falar da Cidade de Deus (413-426), Abrão et al. (2008) considera que Agostinho distingue duas cidades:

a) Cidade de Deus – Formada pelos que amam a Deus acima de tudo. É uma comunidade espiritual, invisível e eterna.
b) Cidade Terrena – Formanda pelos que amam a si mesmos e aos bens materiais. Identifica-se com o Império e com uma ordem mundana baseada na ambição e no orgulho. As duas cidades coexistem na história, mas terão destinos diferentes no juízo final.

Agostinho considera a história linear, progressiva e com um fim escatológico. Ela não é cíclica conforme no pensamento grego. Deus conduz a história por meio de sua providência, orientando-a para a salvação. Ele divide a história em seis idades, sendo a actual a sexta, que durará até a segunda vinda de Cristo e o juízo final. Ainda no mesmo diapasão, Gadotti (1995), apresenta Santo Agostinho na linha de seu mestre Platão, por ter também usado dois personagens que dialogam na sua obra *O Mestre* (*De Magistro*) ao tratar sobre a educação, sendo ele a primeira figura e o filho Adeodato a segunda figura, ilustrando a posição do mestre em relação ao discípulo. Assim, no diálogo, falando sobre a Sagrada Escritura, Agostinho chama a atenção do cuidado que se deve ter com a utilidade das palavras, porque bem interpretadas no seu conjunto exprimem um significado muito profundo, exigindo delas o princípio de *crer para compreender*, e entende o alcance da verdade, estar subordinado à luz divina onde a pessoa deve crer em primeiro lugar, só depois pode alcançar a sabedoria que há nas palavras que são expressas.

Desta maneira recorrendo ao Evangelho segundo São Mateus 23:8-10, no qual Jesus diz para não se chamar ninguém por doutor e mestre na face da terra, porque existe um único mestre e doutor, referindo-se a Si mesmo, e que também não se chamasse ninguém por pai, porque um É único pai

(Deus) que está nos Céus, Agostinho exorta para se crer em Cristo primeiro, e só assim se compreende. Assim, Agostinho procurava com isto criar uma interdependência entre a fé e a razão, tendo como fundamento Cristo revelado nas Sagradas Escrituras, para se alcançar a verdade.

Agostinho pretende discernir que o conhecimento deve visar as virtudes, mas estas têm como fonte o dom divino. Não cabe ao mestre as ensinar, mas ele tem apenas a missão de iluminar o discípulo (aluno) para que por si próprio e por intermédio da sua fé em Deus, seja capaz de descobrir o que é bom. Porém, exorta como seguir as virtudes, se não por persistência pelas sagradas escrituras, pode achar o caminho de salvação, mas depois o desdenhar, devido às muitas limitações que este caminho incumbe a quem o segue. Tal como Platão, também ele, reconhece que cada um já contém em si a semente do bem, do justo e do verdadeiro. Mas só não a descobre e nem faz o uso dela aquele que ainda não se converteu a Deus e nem mesmo pratica o bem. E ainda, encara no educador, a necessidade de procurar promover através das suas acções, através das boas práticas daquilo que ele ensina, para que os seus educandos não aprendam apenas com palavras, mas também com os exemplos do seu mestre enquanto modelo e cúmplice do que diz.

1.2.2 – Tomás de Aquino (1224 ou 1225 - 1274)

1.2.2.1 - Vida e Obra

Segundo Freitas (1992), São Tomás de Aquino, filósofo e teólogo italiano, constitui uma das figuras mais representativas da Escolástica medieval. Nasceu em Roccasecca, uma localidade junto de Aquino, entre 1224 ou 1225, e morreu no ano de 1274 em Fossanova. Teve a sua primeira formação intelectual na abadia de Monte Cassino, mais tarde, estudou lógica e artes liberais na Universidade de Nápoles. Seu pai era Conde de Aquino, e como o filho tinha vocação religiosa, mas que o pai não queria devido ao voto de pobreza que eles professavam, para seguir a vocação, aos 18 anos Tomás teve de fugir de casa e ingressar na ordem mendicante dos frades pregadores ou Dominicanos (São Domingos), os quais enviaram-no para Paris, onde chegou a completar os estudos filosóficos e teológicos sob orientação de Alberto Magno, seu maior influenciador.

Depois de ser ordenado sacerdote, em 1252 regressou a Paris, onde iniciou seu magistério académico. Em 1257, por intervenção do Papa IV, recebeu do chanceler Aimérico, juntamente Boaventura, a *licentia docendi*, e passou a exercer a sua actividade de mestre de teologia com grande dedicação e liberdade de espírito. Os seguidores e conservadores de Agostinho de Hipona, acusavam os textos de Aristóteles como sendo pagãos, mas por outro lado, haviam também interpretações

averroísta de Aristóteles por parte de alguns professores da Faculdade de Letras como, Siger de Brabante e Boécio de Dácia, esta acção, o que levou Tomás de Aquino escrever numerosos comentários sobre Aristóteles, quanto à *Física*, à *Metafísica*, ao *De Anima*, à *Ética a Nicómaco* e à *Política*, bem como as suas obras maiores sendo: *Summa Contra Gentiles*, *Quaestiones disputatae* e à *Summa Theologiae*. Após a sua morte, em 1323 foi canonizado por João XXII. Entre o século XV e XVI foi lhe atribuído o título de Doutor Angélico; em 1567 proclamado Doutor da Igreja, e, em 1880, o Papa Leão XIII proclamou-o patrono das escolas católicas.

De acordo com Abrão et al. (2008), Tomás de Aquino foi um aluno dedicado que aproveitou intensamente os ensinamentos de Alberto Magno, importante estudioso da filosofia aristotélica. A partir desse contacto, ele construiu uma síntese entre o pensamento de Aristóteles e a fé cristã. Mais do que isso, reinterpretou o filósofo grego à luz do cristianismo, oferecendo uma leitura religiosa de suas ideias pagãs.

O ponto de partida de Tomás foi a distinção aristotélica entre essência e existência. Em Aristóteles, essa diferença é apenas conceptual; Mas em Tomás, ela ganha carácter ontológico. Para ele, a essência de algo não garante sua existência de facto: os seres não existem por si mesmos, sendo necessária uma causa superior para criá-los. Essa causa primeira é Deus. Tomás afirma que Somente Deus possui identidade plena entre essência e existência. Ele é o único ser cujo existir é necessário, completo e impossível de ser atribuído a outra fonte. Deus é eterno, imutável e perfeito; existe por si mesmo, enquanto todas as criaturas existem somente por causa Dele.

Quanto aos modos de conhecer, segundo Abrão et al. (2008), Tomás de Aquino ensina que o conhecimento racional tem origem nos sentidos. O intelecto utiliza as percepções sensoriais para abstrair as formas das coisas. Para explicar esse processo, ele distingue dois tipos de intelecto: o passivo e o activo.

O intelecto passivo recebe das sensações a imagem das formas, funcionando como potência. Enquanto o intelecto activo transforma essa potência em acto, ou seja, ele efectivamente compreende as formas. O ser humano, portanto, possui ambos os intelectos, que juntos constituem sua alma intelectual, a qual, por sua vez, é a forma do corpo. Esse conceito é fundamental e possibilitou Tomás defender tanto a imortalidade da alma quanto a responsabilidade moral dos indivíduos por suas acções, inclusive o pecado.

Quanto à existência de Deus, Tomás de Aquino propõe cinco vias racionais baseadas na observação do mundo sensível:

1. Movimento: tudo o que se move precisa de um primeiro imóvel – Deus.

2. Causa eficiente: toda causa remete a uma causa primeira não causada – Deus.

3. Contingência: seres contingentes exigem um ser necessário – Deus.

4. Graus de perfeição: diferentes perfeições apontam para uma perfeição absoluta – Deus.

5. Finalidade: a ordem do mundo indica uma inteligência que dirige tudo a um fim – Deus.

As ideias de Tomás de Aquino formaram uma síntese entre fé e razão e se tornaram fundamentais para a doutrina católica. Segundo Gadotti (1995), Tomás de Aquino na sua obra, *De Magistro*, discute uma questão central: Ensinar pertence à vida activa ou à vida contemplativa? Apresentam-se os argumentos que defendem que ensinar pertence à vida contemplativa.

1. Primeiro argumento:

Gregório afirma que *a vida activa acaba com o corpo*, mas o ensino não, pois até os anjos, seres incorpóreos, ensinam. Logo, o ensino pareceria integrar a vida contemplativa.

2. Segundo argumento:

Gregório também diz que a vida activa deve ser praticada antes da contemplativa. Contudo, o ensino só ocorre depois da contemplação, o que indica que ensinar não seria uma actividade da vida activa.

3. Terceiro argumento:

A vida activa, preocupada com tarefas práticas, reduz a capacidade de visão intelectual. Quem ensina, porém, precisa maior clareza do que aquele que apenas contempla. Portanto, ensinar estaria mais ligado à contemplação do que à acção.

4. Quarto argumento:

Assim como um fogo, por ser quente, aquece outros corpos, também quem alcança a perfeição contemplativa comunica essa perfeição ao ensinar. Logo, ensinar deriva directamente da vida contemplativa.

5. Quinto argumento:

A vida activa lida com realidades temporais, enquanto o ensino trata, sobretudo, de verdades eternas, consideradas superiores. Desse modo, o ensino deveria ser classificado como actividade contempolativa.

De seguida apresentam-se os argumentos que defendem que ensinar pertence à vida activa: Gregório afirma, A vida activa consiste em dar pão ao faminto e em transmitir ao ignorante a palavra da sabedoria (p.58).

Além disso, ensinar está incluído entre as obras de misericórdia, que são próprias da vida activa. Portanto, ensinar seria, essencialmente, um acto da vida activa.

Quanto à solução apresentada por Tomás de Aquino, este explica que a vida activa e a vida contemplativa diferem pela matéria e pelo fim. Ou seja: a vida activa envolve acções voltadas para as necessidades e para o bem dos outros; e vida contemplativa ocupa-se das razões e verdades universais. A contemplação tem como finalidade o acesso, ainda que imperfeito nesta vida, à verdade divina, aperfeiçoada plenamente apenas na vida futura. Já a vida activa tem como fim servir e beneficiar o próximo.

No caso do ensinar, Tomás de Aquino identifica duas dimensões, a saber: 1) o objecto do ensino, isto é, a verdade que se transmite e 2) a pessoa que recebe o ensino, o sujeito a quem se comunica a ciência. Assim conclui: pelo conteúdo ensinado, o ensino aproxima-se da vida contemplativa; pelo acto de comunicar ao outro, vincula-se à vida activa, cujo fim é a utilidade do próximo. Como o propósito final do ensino é beneficiar o outro, Tomás de Aquino conclui que o ensino participa muito mais da vida activa, embora tenha também um fundamento contemplativo.

Resposta de Tomás de Aquino à solução dos argumentos apresentados acima:

1. A primeira objecção: a vida activa cessa com o corpo porque envolve trabalhos e dificuldades, o que não ocorre na vida futura. Entrentanto, os anjos possuem outra forma de acção que não se identifica com a vida activa terrestre. Assim, o ensino angélico é diferente do ensino humano.

2. A segunda objecção: embora a vida activa costume preceder a contemplativa, muitas vezes o espírito retorna da contemplação à acção para desempenhá-la com mais perfeição. Assim,

quando o ensino depende de conteúdos contemplativos, a acção (ensinar) deve vir depois da contemplação.

3. A terceira objecção: o professor precisa compreender para poder agir, mas o ensinar em si mesmo é um acto de comunicação activa, não um acto de mera contemplação.
4. A quarta objecção: a contemplação pode ser princípio do ensino, mas não se confunde com ele. Assim como o calor não é o acto de aquecer, mas sua causa, a contemplação é fundamento do ensino, sem ser ele próprio. Da mesma forma, a acção também prepara a mente para contemplar.
5. A quinta objecção: Tomás de Aquino reafirma que, embora o ensino tenha uma parte contemplativa por envolver verdades eternas, seu carácter principal é activo porque se destina ao outro, ao bem do próximo.

Sintetizando o texto acima, ilustra a perspectiva de um carácter unitário, na concepção de Tomás de Aquino, onde quando se educa o espírito, também se educa o corpo; ou tudo é corpo, ou tudo é alma. Como se sabe, Tomás de Aquino é seguidor de Aristóteles, e este, a sua concepção antropológica é unitária, ou seja, defende a ligação total entre o corpo e a alma, onde na morte do corpo, implicaria também, na morte da alma, em oposição a teoria de Platão, segundo a qual a ligação do corpo e da alma era apenas acidental e com a morte do corpo, a alma separar-se-ia, por ser de natureza imortal pois "(...) se algum grupo de seres imortais aumentasse, bem sabes que se ampliaria com o que é mortal, e tudo acabaria por ser imortal (611a) (...)" e estaria na forma contemplativa para mais tarde tornar a encarnar mais noutro corpo, porque dela emana "(...) o seu amor da sabedoria, para o conhecimento dos objectos com que entra em contacto, a espécie de companhias que procura, uma vez que é aparentada com o divino, o imortal e o eterno (611e) (...)". Certo é que, Tomás de Aquino é também da mesma opinião, e admite uma união substancial entre o corpo e a alma, porém, descorda do seu mestre no que se refere à morte da alma, porque para ele a alma é de natureza imortal.

Defendendo dessa maneira, e na qualidade da vida religiosa por ele seguida, faz sentido, porque para tal, o homem é feito de corpo e alma. E na doutrina cristã, as obras do homem que são praticadas pelo corpo, após a morte são pagas pela alma, cujo mérito seria o alcance da vida eterna ou o trono na glória de Deus Pai, ou o padecimento eterno da alma no inferno. Porque naturalmente se tivesse defendido o contrário, então desembocaria na não responsabilização da alma pelos actos cometidos na vida e que apenas tivessem sidos atribuídos apenas ao corpo. Neste contexto, e no que

diz respeito à educação que tende apenas para o bem, que é traduzido na prática da virtude para quem é educado, então, esta no ser humano é parte espiritual dele, o que para Tomás de Aquino se traduz no *ato contemplativo*, e, acção material dele, traduzindo-se no que chama por *vida ativa*. Apesar de que, Tomás de Aquino (1224 ou 1225 - 1274), considera que:

> Não iremos mostrar aqui que a posição acabada de referir é errónea por contrariar a verdade da fé cristã. Isso será imediatamente evidente seja para quem for. Se, de facto, se subtraísse aos homens a diversidade do intelecto, a única de todas as partes da alma que se vê bem ser incorruptível e imortal, após a morte nada restaria das almas dos homens exceto a substância única do intelecto; e desta feita se suprimiria a retribuição das recompensas e das penas e a respetiva diversidade. Iremos mostrar outrossim que a posição referida não contraria menos os princípios da filosofia do que os ensinamentos da fé. E dado que nesta matéria, alguns, como eles mesmos dizem, não querem saber das palavras dos latinos e dizem-se seguidores das dos peripatéticos, cujos livros sobre essa matéria nunca viram, exceto os de Aristóteles, o fundador da seita peripatética (...), (p. 47).

A Época Medieval foi de grande importância, pois, embora a filosofia fosse considerada serva da teologia, foi nesse período que, no domínio da educação, a reflexão filosófica procurou instituir escolas com características semelhantes às das escolas actuais, com o objectivo de ensinar a ler e a escrever. Não obstante o facto de os interesses serem primordialmente religiosos, centrados na expansão e na interpretação do Evangelho de Cristo, os seus efeitos multiplicadores foram incalculáveis e positivos, tendo influenciado diversos fenómenos sociais das épocas subsequentes.

O surgimento das universidades na Época Medieval constitui, igualmente, um exemplo significativo do êxito dos filósofos da época na sua preocupação com as questões relacionadas com a educação.

1.3 – Terceiro Percurso: Época Moderna

O terceiro percurso vai fazer uma digressão com os filósofos da época Moderna, sobretudo aqueles que pensaram e problematizaram a educação, tais como: René Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1704), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1804).

Nesta época, e de acordo a Mondin (1982), verifica-se a unidade de enfoques como uma das características peculiares da filosofia moderna, são também notórias as abordagens relacionadas com a educação, devido às características comuns partilhadas pela maioria dos autores desse período, as

quais podem-se sintetizar da seguinte forma: a total autonomia da filosofia em relação à teologia – a filosofia estuda por si mesma e não mais para fornecer uma base racional a teologia, à qual estivera subordinada durante a Idade Média; a pluralidade acentuada dos enfoques filosóficos, uma vez que, nesse tempo, o filósofo era livre para investigar qualquer sistema de pensamento, inclusive aqueles que afirmam ou negam a existência de Deus, algo que seria inadmissível durante a época medieval; e, por fim, o desinteresse progressivo pela metafísica, dando maior ênfase as investigações voltadas para os problemas gnosiológicos, políticos e éticos.

De acordo a Mondin (1982), a época Moderna vai desde o início do Século XVI, até aos finais do Século XVIII. Vários são os acontecimentos que concorreram para o fim da Idade Medieval, dando lugar a uma nova era que é da Idade Moderna, a qual, para além de ser um período da história Universal, corresponde também à periodização da História da Filosofia, com um figurino muito rico e diversificado do pensamento filosófico. Nos finais do Séc. XV, foram verificados muitos acontecimentos de caractér político, científico, económico, social e religioso, que contribuíram bastante para o fim da Idade Média.

Na esfera política, verificou-se a decadência do Império Romano e da hegemonia Papal, dando origem as potências nacionais da Espanha, França, Inglaterra e Holanda, o fim do poder absolutista dos soberanos e o surgimento de governos constitucionais. Na esfera científica, foi um período de muitas descobertas como: da imprensa, da electricidade, do microscópio, do telescópio, da máquina a vapor, da célula e outros. No que concerne a economia, verificou-se a descoberta da América, a qual possibilitou o comércio triangular de diversos produtos, que circularam entre a Europa, África e América, o desenvolvimento da indústria e das finanças. Os factos sociais consubstanciaram-se nas contestações da separação em classes, primazia da burguesia sobre a nobreza e o clero. Quanto aos acontecimentos religiosos, verificou-se a cisão da unidade cristã do Ocidente, pela reforma, que deu lugar ao surgimento das denominações religiosas do grupo protestante, e, a contrarreforma com a fundação de novas ordens religiosas no seio da igreja Católica, as quais procuraram não apenas o carácter conservador doutrinário da igreja, mas também, a promoção de alguns valores humanos fundamentais.

Com o surgimento da Idade Moderna, a filosofia torna-se autónoma nas suas pesquisas em relação à teologia, e verifica-se um pluralismo na abordagem de conteúdos, que se traduzem em enfoques políticos, científicos, jurídicos e pedagógicos, o que não deixou de parte a atenção filosófica

aliada à educação. Neste último quesito, dentre vários, destacam-se filósofos como: René Descartes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant.

1.3.1 – René Descartes (1596-1650)

A partir de indagações levadas a cabo por René Descartes, a filosofia conhece uma grande mudança, abandona a sua velha preocupação especulativa de âmbito ontológico, que durou quase cerca de dois mil anos, desde a época Antiga até a Idade Média, e vira-se para um novo propósito, que é alicerçado no valor do conhecimento humano.

1.3.1.1 - Vida e Obra

No que concerne à vida e obra, Fraga (1989) afirma que, Descartes nasceu na aldeia de La Haye, actualmente designada por La Haye-Descartes, em Touraine, a 31 de Março de 1596 e morreu a 11 de Fevereiro, em Estocolmo, na Suécia, onde se encontrava pelo convite da rainha Cristina, não tendo resistido às condições do clima daquele inverno. Formou-se na área de conhecimento das humanidades e Filosofia no colégio dos Jesuítas em La Flèche, tendo obtido ali o grau de bacharelato. Ainda chegou a se licenciar em direito na universidade de Pointiers, com o andar de tempo, e após algumas viagens efectuadas por ele, abraçou de forma voluntária o exército holandês que o príncipe Maurício de Nassau (1618) comandava, parecendo ser uma das formas utilizadas por Descartes para descobrir os caminhos do conhecimento especialmente o das ciências aplicadas. Tendo a oportunidade de conviver com um jovem sábio holandês, Isaac Beeckman, o qual despertou nele o gosto para as ciências especulativas, como a físico-matemática e a geometria.

Segundo o autor, Descartes, teve como preocupação inicial, encontrar um método capaz de solucionar os vários problemas geométricos. E tendo superado essa situação, pretendeu direccionar as suas investigações numa dimensão de conceber um método com o qual fosse possível solucionar todos os problemas do pensamento humano, em todas as áreas de pesquisa do conhecimento, tendo, assim, o pensamento como a fonte de todas as ciências.

Quanto às obras, Fraga (1989) considera que, Descartes apesar de se encontrar numa época difícil onde a especulação filosófica e, ou mesmo, de todo o conhecimento ainda tímida, devido às perseguições do tribunal de inquisição, foi-lhe possível publicar obras tais como: *O Mundo* (1633), *a Dióptrica*, *os Meteoros* e *a Geometria* (1637), *o Discurso do Método* (1637), *as Meditações Metafísicas* (1641), *os Princípios da Filosofia* (1644), e por fim, *as Paixões da Alma* (1649), esta última obra,

dedicada a desenvolver os seus princípios morais. Tanto no *Discurso do Método*, quanto *nas Paixões da Alma*, pode-se encontrar alguns contributos de sua filosofia para a educação.

A concepção cartesiana do saber, não pretendia sobrevalorizar de forma alguma uma determinada área do conhecimento. Antes, porém, para ele, o importante era que todo o conhecimento, aprimorado pelo indivíduo, lhe fosse útil e não prejudicasse com isso aquilo que constitui o interesse comum do universo do qual o homem faz parte. Assim, no *Discurso do Método*, é possível abstrair o que se pode achar de muito valioso para a componente educativa, que é a problemática do método. Nesta temática do método, Descartes descobre a possibilidade de todos os homens possuírem o conhecimento, já que, todos são dotados da razão e, todos têm a consciência de discernir o bem do mal. Porém, para Descartes na sua obra *Discurso do Método*, identifica a grande dificuldade, a qual reside no método que cada um usa para alcançar a verdade:

> O bom senso é a coisa do mundo mais bem distribuída; porque cada um pensa estar dele tão bem provido que mesmo os mais difíceis de contentar em qualquer outra coisa não costumam desejar mais do que o que têm. Não é verosímil que todos se enganem; mas pelo contrário, isto mostra que o poder de bem julgar e distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se chama bom senso, ou razão, é naturalmente igual em todos os homens; e, assim, que a diversidade das nossas opiniões não provém de uns serem mais razoáveis do que os outros, mas apenas de que conduzimos os nossos pensamentos por vias diversas e não consideramos as mesmas coisas. Pois não é suficiente ter o espírito bom, mas o principal é aplicá-lo bem. As maiores almas são capazes dos maiores vícios como também das maiores virtudes; os que só caminham muito lentamente podem avançar muito mais se seguirem sempre o caminho direito do que os que correm e dele se afastam (p. 5).

Assim, torna-se muito importante para a educação, no seu processo de ensino-aprendizagem, este contributo sobre a reflexão acerca do método. Pois, o professor ao interagir com os seus alunos, precisa perceber que nenhum deles está desprovido de aprender ou mesmo de partilhar os conhecimentos naquele meio do ambiente de aulas. Mas sim, precisa descobrir as dificuldades que cada um deles enfrenta, para ajudá-lo a descobrir por si mesmo a verdade que pretende alcançar.

Descartes entende que educar o homem é preocupar-se em descobrir o método capaz de orientá-lo no seu aspecto espiritual e corpóreo. Assim, defende a dedução de princípios e conteúdos morais certos, bem como uma medicina verdadeira, apta em conhecer o corpo, para auxiliar a moral

no fornecimento de todos os meios que podem desvendar os males que perturbam o organismo e que consequentemente levam o homem ao desvio. Pois, para Descartes (1596-1650), era necessário construir a sua própria moral capaz de conduzir os seus pensamentos e regular as suas acções como convém para ser feliz. Visto que a única maneira segura de agir, para ser feliz, é fazê-lo de acordo com a razão. Para o êxito desse propósito, Descartes no *Discurso do Método*, considera que agir conforme a razão exige seguir três máximas fundamentais:

> 1. Primeira máxima – seguir as leis e costumes do país: (...) obedecer às leis e aos costumes do meu país, conservando firmemente a religião na qual Deus me deu a graça de ser instruído desde a infância e conduzindo-me em tudo o mais segundo as opiniões mais moderadas e mais afastadas do exagero que fossem geralmente aceites ou postas em prática pelos mais sensatos com quem teria de viver (p. 37), (...).

Descartes afirma que, para viver racionalmente, é preciso obedecer às leis e respeitar os costumes da sociedade, manter com firmeza a religião na qual fomos educados e orientar as acções pelas opiniões mais equilibradas, evitando extremos. Essas opiniões deveriam ser aquelas aceites pelas pessoas mais sensatas com quem convivia.

> 2. Segunda máxima – firmeza e decisão nas acções: (...) ser o mais firme e mais resoluto que pudesse nas minhas acções e, uma vez que me tivesse decidido, não seguir menos firmemente do que as seguiria, se fossem muito seguras, as opiniões mais duvidosas. (...) E isto permitiu-me, desde então, libertar-me de todos os arrependimentos e remorsos que costumam perturbar as consciências dos espíritos fracos e indecisos, que inconstantemente se deixam levar a praticar como boas as acções que depois julgam ser más (p. 39).

A segunda regra consiste em agir com determinação. Uma vez tomada uma decisão, mesmo que baseada em opiniões incertas, deve-se segui-la como a mesma firmeza com que se seguiria uma escolha absolutamente segura. Essa postura permite evitar arrependimento e remorsos, típicos das pessoas indecisas, que ora consideram boas, ora más, as acções que realizam, deixando-se levar pela inconstância.

3. terceira máxima – mudar a si mesmo, não o mundo: (...) procurar sempre antes vencer-me a mim próprio do que vencer a fortuna e modificar antes os meus desejos do que a ordem do mundo; e, geralmente, habituar-me a acreditar que, afora os nossos pensamentos, nada há que esteja inteiramente em nosso poder, de maneira que depois de ter procedido o melhor possível, em relação

às coisas que nos são exteriores, tudo o que impede que sejamos bem sucedidos é, em relação a nós, absolutamente impossível. E isso, por si só, parecia-me ser suficiente para me impedir, futuramente, de desejar algo que não pudesse adquirir e, assim, tornar-me contente (p.41).

Descarte defende que é preferível dominar os próprios desejos a tentar dominar a sorte ou alterar a ordem do mundo. Devemos habituar-nos a acreditar que, excepto pelos nossos pensamentos, nada mais está inteiramente sob nosso controlo. Assim, depois de fazermos tudo o que está ao nosso alcance em relação às circunstâncias externas, tudo aquilo que nos impede de alcançar o sucesso deve ser visto como algo impossível de ser modificado por nós. Essa atitude conduz à serenidade, ao não desejar nada que não possamos obter, e desse modo tornamo-nos verdadeiramente contentes.

Nestes princípios, nota-se que Descartes, pretende ensinar aos homens a comportarem-se sempre como convém num universo perfeito criado por Deus. Ele entende a perfeição de Deus na criação do corpo, o qual é submisso às manifestações das leis do movimento na física, enquanto a confiança da alma em Deus, pressupõe o desprendimento dos bens terrestres. No terceiro princípio, Descartes reconhece a individualidade da pessoa como ser único e separado de outras pessoas, com interesses distintos dos do resto do universo, porém, não subsistindo sozinha, é obrigada a subordinar os seus interesses aos interesses considerados legítimos de um todo, do qual ela é parte.

1.3.2 – John Locke (1632 – 1704)

John Locke é um filósofo moderno que procurou dedicar algum do seu tempo às temáticas da educação. Ele, não se considerou um investigador na área de educação, mas achou, que seus contributos sobre a matéria, ajudariam bastante para a orientação das novas gerações.

1.3.2.1. Vida e Obra

Segundo Abrão, et al. (2008), o inglês John Locke foi actuante no Partido Liberal, e sua oposição ao absolutismo acabou levando-o ao exílio na França e nos Países Baixos. Ele retornou à Inglaterra em 1689, depois da ascensão de Guilherme de Orange ao poder.

Locke elaborou uma ética baseada na tolerância e formulou uma teoria política cujo centro é o indivíduo, atribuindo ao Estado apenas a função de servir ao cidadão e garantir o seu bem-estar. Suas reflexões políticas lançaram as bases do liberalismo moderno. Entre suas principais obras destacam-se:

- *Cartas sobre a tolerância* (1689);
- *Ensaio sobre o entendimento humano* (1690);

- *Tratado sobre o governo civil* (1690);
- *Pensamentos sobre a Educação* (1693).

John Locke na sua obra *Alguns Pensamentos sobre a Educação*, abraçando a máxima latina, segundo a qual *Mens sana in corpore sano*, ou seja, mente sã em corpo são, e recorrendo à ética aristotélica fundada nos *bons hábitos*, vê-se na necessidade de criar regras capazes de dominar o corpo para fortificá-lo diante das várias atrocidades do quotidiano, a fim de não o debilitar com facilidade, pois, é dele que se serve o espírito para alcançar o rumo certo na vida.

Segundo, John Locke na obra *Alguns Pensamentos sobre a Educação*, a principal razão das diferenças existentes no modo de agir das pessoas encontra-se, sobretudo, na educação que recebem desde a infância. Para ele, a expressão *mente sã em corpo são* resume de forma simples, mas completa, aquilo que constitui uma vida feliz. Quem possui essas duas qualidades pouco mais tem a desejar; quem carece de uma delas dificilmente será plenamente realizado. Locke afirma que a felicidade ou infelicidade das pessoas depende, em grande medida, delas próprias. Quem não orienta a mente de forma adequada jamais encontrará o caminho certo, e quem tem um corpo frágil ou doente não conseguirá avançar de modo satisfatório na vida. O autor reconhece que alguns indivíduos nascem com constituições físicas e mentais excepcionais, que lhes permitem progredir sem grande apoio externo. Esses raros casos, graças ao seu talento natural, parecem destinados desde cedo à excelência. Contudo, tais exemplos são muito pouco frequentes. Assim, Locke defende que, entre todas as pessoas com quem convivemos, a maioria, torna-se aquilo que é, seja útil ou inútil, virtuosa ou não, devido à educação que recebeu. É dessa formação que surge a maior parte das diferenças entre os seres humanos.

John Locke, considera que as sementes da educação devem ser recebidas na infância, como de grande relevância. Para o efeito, procurou criar algumas regras, as quais achou por bem recomendar aos pais, para com elas orientarem as crianças. Ele entende que a educação não está desassociada da família e da sociedade. Por tal razão, era necessário encontrar formas adequadas de procedimentos nas famílias, na medida em que a educação depende muito do berço em que as crianças se desenvolvem.

Assim, para uma constituição física saudável ou mesmo para evitar as doenças, John Locke na sua obra *Alguns Pensamentos sobre a Educação*, aconselha os pais a não vestirem as crianças com roupas que possam protegê-las demasiado ao calor e frio, no verão ou no inverno, para que tal como

procede com o rosto, não coberto desde o nascimento, outras partes do corpo também se possam habituar; aconselha os pais a molharem sempre os pés das crianças em água fria, o uso de sapatos finos e muitas das vezes andarem com os pés descalços; a nadar em água fria no inverno e no verão; andar pelo ar livre e afastar-se do fogo, ainda que seja no inverno, para habituar as crianças a aguentar no clima frio e calor; para a nutrição, optar por uma dieta pura e simples, isenta de carne, sobretudo aos primeiros três anos de vida para uma constituição física mais saudável e vigorosa; a não determinação de horas apropriadas para as refeições, ao ponto de habituar o estômago a reclamar pelo alimento nas devidas horas, ou a ser agressivo quando passar da hora; a tomarem bebidas leves, não alcoolizadas, somente depois de terem comido um pedaço de pão e, não serem permitidas beber sem comer; no que concerne ao consumo de frutas, aconselha algumas e desaconselha outras, sobretudo as que são de gosto muito tentador e com suco prejudicial a saúde, como melões, pêssegos, ameixas e todas as espécies de uvas produzidas na Inglaterra de então. E para as frutas permitidas, aconselha comer as frutas antes ou a meio e, nunca no fim das refeições, acompanhá-las com pão e por último, comer as frutas quando estiverem perfeitamente maduras; para o descanso das crianças, Locke, aconselha aos pais encontrar de forma acertada das vinte e quatro horas do dia, um período que seja determinado para o sono, já que: "(...) É o único domínio onde lhe devem permitir plena e inteira satisfação; nada contribui mais para o crescimento e para a saúde de uma criança do que o sono" (p. 55).

Ainda na mesma senda de orientações Locke, no que se refere à cama, recomenda aos pais o uso de uma cama dura e com colchões de penas para as crianças, a qual seria mais eficaz no fortalecimento dos membros do corpo, do que uma cama macia que poderia provocar debilidades e consequentemente uma morte prematura. E, por último, no que se refere a saúde do corpo, ele orienta os pais para não darem os medicamentos às crianças em forma preventiva, o que de certa forma, seria mais fatal à saúde delas, tendo recomendado para o efeito, confiar as crianças à própria natureza, que a um médico muito tendente a medicá-las.

As medidas acima apresentadas pelo filósofo, são resultantes apenas de uma especulação racional e da experiência por ele adquirida, tal como ele mesmo admite, e não de uma formação na área de medicina. Porém, muitas delas se bem seguidas, ajudam bastante a educar o corpo a proceder com rectidão em certos costumes, a evitar muitas doenças causadas pela negligência do ser humano e a ter o corpo como uma grande dádiva de existência tranquila e de longanimidade da vida.

Comparando os seus conselhos sobre os cuidados necessários para manter o corpo saudável, Locke em *Alguns Pensamentos sobre a Educação,* também oferece orientações referentes ao espírito, visando conduzir as acções humanas da forma mais adequada e conforme a razão.

Ele afirma que, se é verdade, como declarou no início de seu texto, que as diferenças entre os comportamentos e capacidades das pessoas resultam principalmente da educação, e não de outra causa, então é essencial dedicar grande atenção à formação intelectual e moral das crianças, proporcionando-lhes desde cedo aquilo que influenciará toda a sua vida futura. Quando alguém pratica o bem ou o mal, será sempre à sua educação que se atribuirá o mérito ou a crítica; e, diante de qualquer erro, todos recorrerão ao ditado comum de que isso é fruto da educação.

Locke acrescenta que, assim como a saúde do corpo depende da capacidade de resistir ao esforço, o mesmo ocorre com a força do espírito. O princípio essencial de toda virtude e mérito reside na capacidade que o indivíduo tem de renunciar às próprias vontades, contrariar as suas inclinações e seguir exclusivamente aquilo que a razão lhe apresenta como correcto, mesmo quando seus desejos o conduzem em direcção contrária.

Enquanto Descartes no *Discurso sobre o Método*, considerava que as paixões eram as causas que ocultavam as decisões a tomar parte de uma pessoa, ao contrário, para Locke os desejos fazem parte das etapas de desenvolvimento do próprio homem, porém, é mal quando a pessoa não sabe ter o autodomínio dos próprios desejos. Escreve o autor:

> O mal não é ter desejos apropriados aos gostos e às ideias de cada idade; o mal é não saber submeter estes desejos às regras e às restrições da razão. A diferença não consiste em ter ou não ter paixões, mas em poder ou não disciplinar-se; contrariar-se na sua satisfação. Quem não tiver contraído o hábito de submeter a vontade à razão dos outros quando era jovem terá um grande trabalho em submeter-se à sua própria razão, quando tiver idade de fazer uso dela. E que género de homem será uma criança educada assim? É fácil prevê-lo (p. 63).

Percebe-se que para Locke, a educação tende a formar um homem bom, prudente e virtuoso, capaz de dominar os seus próprios apetites, despreocupado de possuir riquezas de forma inapropriada, bem como outros desejos contrários a razão. E para alcançar este objectivo, Locke, entende que o perfil educativo do professor ou um outro educador é muito determinante. Pois, tal como geralmente se tem dito, o professor é espelho diante dos seus alunos, ou seja, mais que um transmissor de conhecimentos, o exemplo das suas acções para com os seus educandos tem maior

repercussão na vida deles. Pelo que, o educador precisa ser um homem bem-educado, tenha conhecimento dos costumes, domine as normas universais de cortesia e, mediante as suas acções, inspire os seus alunos a se pautarem pelos mesmos. E ainda Locke em *Alguns Pensamentos sobre a Educação*, afirma que o preceptor não deve ser apenas alguém instruído; é necessário que possua conhecimento profundo do mundo, isto é, dos costumes, hábitos, vícios, falsidades e omissões característicos da época em que vive, especialmente do país em que está inserido. Ele deve ser capaz de transmitir tudo isso ao discípulo, gradualmente, à medida que este desenvolve maturidade para compreender tais realidades. O educador deve ensinar o aluno a conhecer as pessoas e seus caracteres, a perceber a máscara com que muitas vezes ocultam suas intenções, e a não se deixar enganar pelas aparências, erro comum entre jovens inexperientes, que se deixam levar pela superficialidade, simpatia aparente ou bajulação. Um bom preceptor deve orientar o discípulo a interpretar as intenções alheias, a defender-se de possíveis enganos, evitando tanto a excessiva desconfiança quanto a ingenuidade extrema. Contudo, como os homens tendem naturalmente a este último defeito, o de confiar demais, o mestre deve corrigir esse excesso, inclinando o aluno a uma postura mais prudente e equilibrada.

1.3.3 – Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Rousseau é um filósofo renomado da idade Moderna, preocupou-se em levantar e solucionar problemas capazes de preservar o homem no seu estado bom, ou mesmo, no seu estado natural conforme o concebia, já que, para ele, o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe. Já Martins, (2018), salienta que: "O grande estaleiro edificado por Rousseau, e com consequências no seu sistema filosófico-educacional, correspondente à interpretação que o mesmo autor faz quando confronta a condição do homem natural com o homem civil" (p. 382). Ainda Martins (2009), na sua obra intitulada *A Pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Práxis, Teoria e Fundamentos*, afirma que:

> Jean-Jacques Rosseau nasce em Genebra, no dia 28 de Junho do ano de 1712, filho de Isaac Rousseau e de Susanne Bernard. É com ternura e orgulho que o autor fala de seus pais. Do pai afirma ser um relojoeiro exímio. Da mãe, uma mulher discreta e formosa (p. 35).

Em relação aos progenitores de Rousseau quer a ternura quer o orgulho, elementos afetivos apontados por Martins (2009), constituem incentivos para aquilo que mais tarde ele veio a tornar-se. De facto, o estilo de vida familiar pode influenciar o rumo futuro do filho que cresce nesse seio. Assim,

para compreender um pouco melhor o autor, faz-se necessário vislumbrar alguns dados sobre a sua vida e obra, conforme se segue.

1.3.3.1 - Vida e Obra

No que concerne à sua vida e obra, e ainda na mesma senda, para Abrão, et al. (2008), afirma que Rousseau era um autodidata. Terá chegado a Paris em 1742, onde frequentou as formações dos enciclopedistas, dos quais mais tarde se afastou, por se opor às suas ideias. Para Rousseau, é na cultura e na civilização onde residem todos os males que pervertem a natureza própria do homem, o qual, por natureza era bom, mas a convivência com o seu mestre o conduziu a um estado de corrupção. Diante da finalidade última do homem que é alcançar a felicidade, o pensamento ilustrado dos enciclopedistas, atribuía a conquista de felicidade à razão, enquanto para Rousseau, a felicidade somente pode ser alcançada através dos próprios sentimentos, capazes de recuperar a harmonia e a justiça perdidas. Nos contributos que deu ao tratar da política, considerou a sociedade civil como um corpo único que nasceu de um pacto social e luta pelos interesses comuns, tendo defendido, sem restrições, a soberania popular. Quanto às obras de Rousseau, destacam-se os seguintes tratados: *Discurso sobre as ciências e as artes* (1750), *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1755), *Emílio* (1762) e *Do contrato social* (1762). Por sua vez, as suas incursões pela literatura, permitiram a produção das obras como *A Nova Heloísa* (1761), *Devaneios de um caminhante solitário* (1782) e *As Confissões* (1782-1789), as quais foram publicadas postumamente.

Na perspectiva rousseauniana, a educação não deve preparar a criança para o futuro, nem moldá-la para objectivos externos; deve ser antes a expressão da própria vida da criança. Rousseau mostrava-se, assim, contrário a uma educação precoce e defendia que a criança deve ser considerada não apenas como objecto da educação, mas como fonte e ponto de partida.

No que concerne à educação, Rousseau, encara no carácter da pessoa humana, como fruto de educação que esta mesma recebe desde cedo. E como na sua maioria o ser humano enquanto adulto tende muitas das vezes em comportamentos não muito salutares, Rousseau, considera isso uma reversão de valores naturais do homem pela sociedade onde se desenvolve, mediante os preceitos que esta incide sobre ele ou mesmo, pela educação que o homem recebe desde pequeno; o que contrasta com o modo natural pelo qual cada um surge neste mundo. Rousseau, apud Gadotti, (1995), considera que, o homem nasce fraco e enquanto bebé precisa de força para o sustentar, nasce desprovidos de tudo, e há que haver alguém para prestá-lo assistência, o homem nasce ingénuo e por

isso apresenta mais acções de estupidez, revelando a necessidade de alguém que o ensine juízo. Pelo que tudo quanto o homem não tem ao nascer, mas que precisa na vida adulta, adquire tal vontade, não pela sua própria natureza, mas por causa da educação que forçosamente lhe foi dada.

Assim, para Rousseau, a educação é obtida de três maneiras: a partir da própria natureza, dos homens e das coisas. A primeira, é a educação que se obtém por intermédio do desenvolvimento interno das faculdades e dos órgãos do próprio indivíduo; a segunda, acontece quando os homens intervêm em por meio do ensino a maneira como se deve fazer uso dos órgãos para o desenvolvimento interno das faculdades; e a terceira é a educação tida a partir da experiência ao lidar com os objectos que se manejam ou aqueles que fazem parte do ambiente circundante do meio em que o homem se encontra. Nesse entretanto, Rousseau considera que cada um é formado por três espécies de mestres, cujas lições contrariam-se entre si mesmas, resultando nos males que se repercutem no homem mal-educado, que não tem poder de decisão do caminho que deve percorrer. E ainda Rousseau salienta que, das três maneiras de educação diferentes a da natureza não depende do indivíduo, mas sim, do desenvolvimento que as próprias faculdades internas e os órgãos lhe proporcionam. Sendo que, a educação obtida pelas coisas só depende do indivíduo em certos pontos, porque a maneira como o objecto poderá se manifestar diante dele, pode contar muito para a sua educação. A educação recebida dos homens é a única de que cada um é supostamente livre realmente de optar quando já se é adulto, diferentemente da criança que não tem poder de discernir sobre as palavras que lhe são dirigidas e as acções de que é obrigado a praticar.

Segundo Gadotti (1995), Rousseau afirma que o ser humano nasce sensível e, desde os primeiros momentos de vida, é afetado continuamente pelos estímulos do ambiente. Assim que tomamos consciência de nossas sensações, passamos a buscar os objectos que as provocam ou a evitá-los, inicialmente conforme sejam agradáveis ou desagradáveis; depois, de acordo com a conveniência ou inconveniência que percebemos neles; e por fim, segundo os juízos que formamos a respeito deles a partir da ideia de felicidade ou perfeição que a razão nos apresenta.

Rousseau explica que essas disposições naturais se tornam mais fortes à medida que ficamos mais sensíveis e esclarecidos, mas acabam sendo modificadas pelos hábitos e pelas opiniões adquiridas ao longo da vida. Antes de sofrerem tais influências, essas tendências constituem o que ele chama de natureza humana. Diante disso, diz Rousseau, toda educação deveria basear-se nessas inclinações primárias. Isso seria se as três formas de educação: a da natureza, a dos homens e a das coisas, fossem apenas diferentes entre si; no entanto, o problema é que frequentemente entram em

conflito. Quando, em vez de formar o indivíduo para si mesmo, tenta-se educá-lo para atender às expectativas da sociedade, torna-se impossível alcançar uma educação verdadeiramente adequada. Nesse ponto, Rousseau sustenta que é preciso escolher: ou se forma um homem, ou se forma um cidadão, pois não é possível educar ambos ao mesmo tempo.

No excerto acima citado, percebe-se que Rousseau ao preferir uma educação natural para o indivíduo, isto não significa deixar a pessoa à deriva desde o seu nascimento, até a morte. Mas sim, quer dizer a educação seja ela recebida dos pais ou de uma instituição, pudesse educar ou instruir a criança não mediante as políticas pré-estabelecidas, exigindo à criança seguir até profissões e preceitos alheios a sua vontade. Porém, tanto no seio familiar, quanto nas instituições sejam elas estatais ou religiosas, pudessem preocupar-se com as tendências educacionais naturais da própria criança, ou por outras palavras, da vocação da criança.

Pois, se assim fosse possível tal descoberta, a educação seria mais fácil e eficaz, já que, exigiria pouco esforço da parte do aluno na aquisição dos conhecimentos e ele seria mais útil no que faz, por lhe ser já caractetístico e, finalmente, proporcionar-lhe-ia a perfeição requerida na educação, devido a excelência no exercício prático de todos os valores pelo educando. Assim, Rousseau na obra, o *Emílio ou da Educação* afirma que:

> Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. Quem entre nós melhor sabe suportar os bens e os males desta vida é, a meu ver, o mais bem educado; daí decorre que a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios. Começamos a instruir-nos em começando a viver; nossa educação começa conosco; nosso primeiro preceptor é nossa ama. Por isso, esta palavra educação tinha, entre os antigos, sentido diferente do que lhe damos hoje: significava alimento. *Educit obstectrix*, diz varrão; *educat nutrix, instituit pedagogus, docet magíster*. Assim, a educação, a instituição, a instrução são três coisas diferentes em seu objeto quanto a governante, o preceptor e o mestre. Mas tais distinções são mal compreendidas; e para ser bem orientada a criança deve seguir um só guia (p. 15).

Rousseau, ao propor uma educação baseada nos princípios da bondade natural do homem e das origens das desigualdades sociais, pretende evitar o sentimento paternalista na educação, que de certa forma é prejudicial, no sentido de que é também inibidor da capacidade criativa por parte do educando. Normalmente, o que se verifica nas famílias e ou nas políticas educativas estatais, é manipular o comportamento do educando de acordo os interesses do educador; o que de certa forma

limita o progresso do conhecimento pelas barreiras que são impostas no relacionamento entre o educador e o educando. Enquanto, dando uma certa liberdade baseada nas tendências naturais próprias do educando, a educação seria mais criativa, dinâmica e produtiva.

Mas o que se observa, é como que os adultos fossem conhecedores de toda a realidade, a qual devia ser transmitida a risca as crianças, sem se importar pelo carácter dinâmico dos tempos que de alguma forma são característicos às próprias crianças. E assim, ainda Rousseau no seu *Livro Primeiro*, o *Emílio ou da Educação*, considera que:

> Não se pensa senão em conservar a criança; não basta; deve-se-lhe ensinar a conservar-se em sendo homem, a suportar os golpes da sorte, a enfrentar a opulência e a miséria, a viver, se necessário, nos gelos da Islândia ou no rochedo escaldante de Malta. Por maiores precauções que tomeis para que não morra, terá, contudo, que morrer. E ainda que sua morte não fosse obra de vossos cuidados, ainda assim estes seriam mal entendidos. Trata-se menos de impedi-la de morrer que de fazê-la viver. Viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida. Há quem seja enterrado a cem anos e que já morrera ao nascer. Teria ganho em ir para o túmulo na mocidade, se ao menos tivesse vivido até então (p. 16).

Assim, Martins, (2009), apresenta três princípios estruturantes da pedagogia de Rousseau, sendo: o princípio do *respeito pelo desenvolvimento natural do educando*, que é consubstanciado no conhecimento profundo do homem para se perceber a sua condição efectiva, ou então a sua inclinação vocacional; o princípio da *responsabilidade orientadora do preceptor*, sendo o qual, a educação dos filhos é da responsabilidade dos pais e não de outrem, ao ponto de acusação de abandono, aos progenitores que contratem e paguem educadores para os seus filhos; por último, o princípio da *educação negativa*, capaz de filtrar e isolar todos os elementos corruptores da acção humana e das suas culturas, que desvirtuam a tendência natural do desenvolvimento do educando. Marques, (2001), afirma que:

> É conhecida a teoria de Rousseau sobre a bondade natural do homem e sobre as origens da desigualdade social. Rousseau desenvolveu essa teoria na obra "Discours sur L`Origine de L`Inegalité", publicada em 1755. E, na obra "Du Contrat Social", publicada em

> 1762, Rousseau procurou apresentar uma alternativa aos regimes despóticos assentes no domínio senhorial e nas desigualdades de nascimento. Nessas obras, Rousseau considera que o homem deforma a sua própria natureza devido às más instituições criadas por ele próprio. São as instituições e, em particular, a educação e a cultura que corrompem os homens. O regresso à bondade natural do homem implicaria uma recusa dessas instituições sociais corruptoras e um abraçar, de novo, a vida simples norteada pela ordem natural (p. 134).

Jean-Jacques Rousseau, distingue quatro formas de educação: a educação doméstica, a educação social, a educação pública e a educação feminina. Já na educação social, referindo-se à educação do jovem e na sua orientação do conhecimento, Martins (2009), afirma que para Rousseau, a pessoa tem um período do segundo nascimento, que decorre no espaço dos quinze aos vinte anos, onde o jovem tende a despertar para a vida sexual activa, e é nesta fase em que o homem sente a necessidade de se unir a mulher dentro da sua sociedade. Tal actitude, significa, no entanto, o abandono definitivo da infância. Assim sendo, Rousseau considera como estudo que mais convém ao Homem, o das relações com os seus semelhantes. Neste diapasão, Marques (2001), considera que:

> Aos dezoito anos de idade, o jovem entra na primeira fase de adulto, estando preparado para aprender moral, filosofia e política. O desenvolvimento cívico de Emílio vai fazer-se graças às suas experiências sociais, aos livros, que vai lendo e aos conhecimentos que vai acumulando com a aprendizagem da História, da Geografia e da Filosofia. Uma boa formação superior exige, também, de Emílio o estudo do Francês e do Latim e das Literaturas Latina e Grega. (p. 136).

E referindo-se à educação feminina, Marques, (2001), considera que Rousseau não fez grandes distinções no que concerne a educação que deve ser dada aos homens e as mulheres, ou propriamente entre a educação de Emílio e a educação de Sofia, porém, a mesma distingue-se pelo facto de aconselhar a Sofia a obter uma educação religiosa, através de um colégio de freiras para poder manter a inocência durante mais tempo. Prisioneiro do seu tempo, Rousseau revelou a continuação do pensamento do seu tempo, onde as mulheres estavam apenas destinadas ao casamento e à maternidade, sem, no entanto, ser necessária uma preparação profissional, por não fazer parte da vocação das mulheres.

Assim, a respeito da educação de Sofia, Martins, (2009), considera que Rousseau decide educá-la por duas razões: em primeiro lugar, por ela ser a obra mais pura da natureza, ou seja, pelo

facto de se tratar de um ser humano, cabendo a ela discernir sobre o bem e o mal, e é da sua livre escolha aceitar ou não as orientações do seu mestre; segundo, porque para Rousseau, a educação pode ser um único feito importante da vida da Sofia e, para tal, cabe ao mestre exerce-la com todo o entusiasmo e dedicação, para que marque de forma singular a vida do seu educando e nele seja eternizada a sua memória: "Este gesto aparentemente, despretensioso de Rousseau, acaba por tornar Sophie sua prisioneira" (p. 186).

Para Rousseau, após o processo educativo, o ser humano já não age de acordo com a sua própria personalidade, mas sim sob a influência do mestre, classificando, dessa maneira, a sociedade como corruptora e degradante dos próprios pensamentos inatos ou da natureza própria da pessoa.

1.3.4 – Immanuel Kant (1724 – 1804)

1.3.4.1 - Vida e Obra

Referindo-se a vida e obra, Koch, (2008), afirma que Immanuel Kant nasceu de uma família muito humilde, no dia 22 de Abril de 1724 em Konigsberg, capital do ducado da Prússia e, morreu a 12 de Fevereiro de 1804. Foi o quarto filho de Johann Georg Kant (1683 – 1746), mestre correeiro de profissão e, de Anna Regina (1697 – 1737), a qual enquanto solteira era chamada Reuter. O pai de Kant enquanto artesão de profissão, conheceu muitas dificuldades devido à incipiente criação das fábricas na Prússia, que executavam o trabalho com menos custos de mão-de-obra humana, e ele ter optado por um estado social livre. Era de muito sacrifício e com pouco rendimento, o que lhe dificultou bastante em dar sustento a família, porém, suportou-a com humildade e honestidade, sem nunca ter a abandonado e sem nunca ter vendido a sua consciência cívica de cidadão livre, cujas qualidades talvez tenham inspirado Kant a herdar de seu pai.

Segundo Abrão, et al. (2008), Immanuel Kant passou a sua vida toda na cidade natal em Konigsberg, na Alemanha, e apesar de muitas propostas que foi recebendo ao longo de sua carreira, mas nunca abandonou o lugar de sua nascença. No ano de 1770, foi-lhe atribuído o cargo de professor de lógica e metafísica na universidade de Konigsberg e, achou nisso uma oportunidade de elaborar a sua obra, que se notabilizou na história do pensamento, na qual dedicou a reflexão sobre o racionalismo de Gottfried Wilhelm Leibniz e Christian Wolff, o empirismo de David Hume, bem como os questionamentos dos filósofos franceses, a ciência física e a matemática debatidas por Isaac Newton. Na obra sobre a Crítica da razão pura (1781), Kant procurou estabelecer as condições do

conhecimento científico, analisa o procedimento racional e determina os limites que a razão, por sua própria natureza, não é capaz de ultrapassar.

Dedicou-se também nos questionamentos sobre o *Problema de ética* (1785), com uma concepção vista como uma fundamentação da metafísica dos costumes, tal como acontece na obra sobre a *Crítica da razão prática* (1788). Kant apresenta nessas obras a razão não apenas do ponto de vista teórico, mas sim, sob o ponto de vista da sua utilidade prática. Assim surge o imperativo categórico estabelecido por ele, como princípio da moralidade. Já na obra sobre *A crítica do juízo* (1790), procurou determinar a síntese do uso da razão teórico e da razão prática, tendo a unificação resultando no juízo estético. O seu idealismo transcendental influenciou bastante a história da filosofia, porque maior parte dos pensadores posteriores a ele, assumiram o âmbito do legado desse pensamento. Além dos textos já citados de Kant, encontram-se entre os principais: *Sonhos de um visionário* (1766), *Dissertação* (1770) e *Religião nos limites da simples razão* (1793).

Kant, teve uma dedicação bastante na filosofia, a qual mediante perguntas por ele formuladas, soube resumir em quatro problemas fundamentais: O que devo saber? – Que corresponde ao problema metafísico; O que me é permitido fazer? – Que corresponde ao problema ético; O que devo esperar? – A qual, corresponde ao problema religioso e, Que é o Homem? – Que corresponde ao problema antropológico, cuja problema Kant considerou ser o mais importante de todos, se se entender que é do homem que toda a interpretação da totalidade do real depende.

Para a compreensão desses problemas que constituem a arena filosófica, Kant salienta que só é possível através da educação. Assim, para Kant, na obra *Sobre a Pedagogia*, afirma que "Por educação compreendemos os cuidados (alimentação, subsistência), disciplina e instrução juntamente com a formação. Por conseguinte, o homem é bebé – educando – formando" (p. 9).

O animal guia-se pelo instinto, enquanto o homem distingue-se do animal mediante a educação. Kant (1724 – 1804) afirma que: "O homem só se pode tornar homem através da educação. Nada mais é do que aquilo em que a educação o torna. É de notar que o homem só pode ser educado por homens, por homens que foram igualmente educados" (p. 12). Isto porque, muitas das espécies de animais nascem, como que já preparados, para enfrentarem os desafios que encontram na natureza, sem merecerem tanto dos cuidados pelos perigos que têm de percorrer.

O ser humano, porém, desde a sua tenra idade, necessita de cuidados por parte dos seus progenitores, consignados na alimentação, a habitação, na protensão, na disciplina e mediante esta

última, poder estabelecer melhores relações com os outros no meio social, a instrução, para com a qual adquira uma cultura de conhecimentos universais capazes de o inserirem e guiarem no mundo global. E por meio da formação, o homem nutre-se de habilidades profissionalizantes, com as quais seja capaz de transformar a realidade social que o rodeia e produzir os meios de sua subsistência.

Referindo-se aos conceitos de *disciplina e instrução*, Kant (1724 – 1804), considera que:

> A disciplina preserva o homem de se desviar, mediante os seus impulsos animais, da sua destinação – a humanidade. Tem de o limitar, por exemplo, para que não corra perigos de modo selvagem e irreflectido. A disciplina é, pois, meramente negativa, a saber, a acção pela qual se remove o elemento selvagem do homem; a instrução é, pelo contrário, a parte positiva da educação (p. 10).

Kant, dá mais ênfase a educação do homem enquanto menor. É nessa fase que o homem deve ser educado na disciplina, para que na juventude e na idade adulta não possa ser rude nem mesmo a comportar-se como selvagem. A expressão *selvagem* ou ainda *nações selvagens* ou mesmo *nações não civilizadas*, várias vezes usadas por Kant, fossem consideradas expressões muito duras. Porém, encerram em si, muita verdade, por não se preocuparem tanto nos seus investimentos, com sistemas de educação altamente qualificada.

Salienta-se que os modos de convivência nas cidades, precisam ter muitos indícios nas suas regras ou códigos, que os conformem com a realidade universal. E o êxito dessa missão só é possível se se prestar maior atenção a educação das novas gerações, já que, o progresso da humanidade é confiado ao mérito da educação. Para este efeito, Kant (1724 – 1804), afirma que, qualquer pessoa que tenha sido privada de cuidados na juventude acaba percebendo, na idade adulta, os efeitos dessa negligência, seja no que diz respeito à disciplina, seja à formação intelectual (ou cultura). Para ele, alguém sem cultura torna-se grosseiro, enquanto quem não recebeu disciplina torna-se selvagem. Kant considera que a falta de disciplina é ainda mais prejudicial que a falta de cultura, pois esta última pode ser adquirida posteriormente.

Ele acredita que a educação pode melhorar progressivamente, permitindo que cada geração avance um pouco mais rumo ao aperfeiçoamento da humanidade. Isso porque, afirma, o grande segredo da perfeição humana encontra-se justamente na educação.

Kant observa que, somente agora, a humanidade começa a compreender de modo claro e preciso o que constitui uma boa educação. imaginar que a natureza humana pode desenvolver-se continuamente por meio dela, até atingir uma forma verdadeiramente condizente com a dignidade humana, é algo, segundo ele, profundamente encorajador. Pois, essa perspectiva abre a possibilidade de um futuro mais feliz para o gênero humano.

O progresso da humanidade depende muito dos contributos da educação que uma geração pode dar como herança a nova geração. A idade da humanidade deve corresponder a maturidade de pensamento da mesma, que se pode verificar através do seu progresso nas várias áreas do conhecimento, e da tecnologia, graças aos esforços que devem ser prestados na educação. Ainda Kant na sua obra *Sobre a Pedagogia*, considera que:

> Educar é uma arte cujo exercício tem de ser aperfeiçoado através de muitas gerações. Cumulada com os conhecimentos dos que já passaram, cada geração pode sempre levar a cabo, cada vez mais, uma educação que desenvolva proporcionalmente e de modo conforme ao seu fim todas as disposições naturais do homem, e assim conduzir todo o género humano à sua destinação. A providência quis que o homem deva sempre produzir o bem a partir de si próprio e dirigiu-se, por assim dizer, ao homem: - vai para o mundo – o Criador poderia porventura ter falado aos homens deste modo! – Equipei-te com todas as disposições para o bem. Cabe-te desenvolvê-las e, por isso, a tua felicidade ou infelicidade depende de ti próprio (p. 14).

Referindo-se ainda a educação, Kant (1724 – 1804), atribui algumas qualidades que o homem deve adquirir no processo educativo, ou mesmo, aquelas características que poderão constituir-se na sua personalidade, ou seja, o que o homem tem de ser ao longo de toda vida:

1) Ser disciplinado – Kant considera que a animalidade que se encontra no homem deve ser disciplinada para evitar o agir selvagem e em contrapartida, não prejudicar a humanidade.
2) Ser cultivado – através do ensino e da instrução, o homem adquire a cultura, obtém aptidões de ler e escrever, bem como outras, que o capacitam para a conquista de várias finalidades.
3) Ser prudente – A prudência é uma virtude com a qual o homem deve ponderar as suas acções, e no dizer de Kant, que se ajuste a sociedade humana em que se encontra inserido, exigindo que se tenha boas maneiras, amabilidade e civilidade.

4) Ser moralizado - pela moralização, Kant entende que o homem deve ser dotado de consciência que o leve a conquistar os bons fins, e não ir atras de qualquer fim, mas que sejam aqueles necessariamente aprovados por todo homem, ou mesmo, fins que são úteis a sociedade.

Kant (1724 – 1804), aconselha também outras qualidades que se devem ter em conta:

A educação encerra em si cuidado e formação. Esta é 1) negativa, a disciplina que impede os meros erros; 2) positiva, a instrução e orientação, e nesta medida faz parte da cultura. Orientação é a condução na prática daquilo que se aprendeu. Daí que se gere uma distinção entre instrutor, que é um mero professor e preceptor, que é um guia. Aquele educa meramente para a escola, este para a vida.

A primeira época no educando é aquela em que tem de dar provas de submissão e obediência passivas: a outra, aquela em que lhe deve ser permitido fazer já um uso da reflexão e da sua liberdade, claro que sob leis. Na primeira, trata-se de uma coação mecânica, na segunda, moral (p. 22).

Ou seja, Kant distingue duas fases no processo educativo: a primeira, marcada pela obediência e disciplina, e a segunda, em que o indivíduo desenvolve a autonomia e liberdade com responsabilidade. Em Kant a educação é vista como uma arte que se aperfeiçoa ao longo do tempo, com a qual se pode desenvolver as disposições naturais do ser humano e conduzi-lo à sua realização. Deste modo, o progresso humano depende directamente da qualidade da educação transmitida entre as gerações.

A Época Moderna constitui uma fase histórica em que a reflexão filosófica, assente na autonomia e no pluralismo de diferentes enfoques, sistematiza as abordagens filosóficas ligadas à educação e assinala o surgimento de ciências que se ocupam especificamente da educação, como a pedagogia, entre outras.

1.4 – Quarto Percurso: Época Contemporânea

O quarto percurso, apresenta os filósofos e pedagogos da época Contemporânea, tais como: Herbert Spencer (1820-1903) e John Dewey (1859-1952). É uma fase em que se verifica tal como na época Moderna, e conforme Modin (2013), um pluralismo acentuado de enfoques abordados, como da criação do mundo, da imortalidade da alma, da liberdade humana, da lei moral, dentre outros. A análise da linguagem é um outro problema que encontra lugar nesta época. A metafísica tradicional perde terreno e há pouco interesse de filósofos em aflorar esta área de conhecimento, mas sim, verifica-se mais interesse pela epistemologia e pela gnosiologia; Os autores procuram tratar vários

aspectos num carácter de interdisciplinaridade, devido a ênfase que se dá mais às pesquisas em ciências humanas e de natureza; Por causa da formação de muitas nações e a constituição de várias cartas magnas naquela época, assuntos ligados a arena social e política também não foram deixados de lado; A questão de toda a verdade estabelecida é criticada e questionada; A filosofia preocupa-se mais pela questão do método e dos objectivos, para aferir a verdade de conteúdos disseminados pelo surgimento de várias ciências. Apesar desses enfoques, o presente trabalho concentrar-se-á principalmente nos aspectos relacionados à educação. contudo, mencionaram-se os enfoques anteriormente descritos porque as concepções educacionais ocorridas nessa época, de um modo ou de outro, são influenciadas pelas características próprias desse período histórico, porque não se desenvolveram de forma isolada.

Para Mondin (2005), sendo um estudioso da História da filosofia, afirma que a filosofia contemporânea teve o seu início no final do século XVIII e se estende até aos dias actuais. Em causa estiveram os acontecimentos políticos, sociais, econômicos, literários, religiosos e outros.

Na esfera política, verificou-se a revolução francesa, que reclamou e procurou difundir os direitos de liberdade, igualdade e fraternidade, entre os vários estratos sociais, notabilizaram-se as guerras nacionais de muitos países no continente Europeu, Americano Africano e Asiático, com o propósito de conquistar as independências, as duas grandes guerras mundiais; na esfera social, quase todos os homens são unânimes de que não é possível viver isoladamente. Era necessário tanto as cidades, os estados e outras organizações, procurarem por uma cooperação em todos os aspectos da vida humana, porque acontecimento negativo em qualquer parte do globo terrestre, teria a sua repercussão para todos.

E ainda Mondin, (2005), afirma que:

> No mundo cultural assistiu-se, neste período, a crise cada vez mais vasta e profunda de tudo o que durante séculos vinha constituindo o patrimônio admirado e altamente fecundo da Europa cristã na arte, na literatura, na moral, na filosofia, na pedagogia, na religião etc. um depois do outro foram postos sob acusação e condenados os cânones da arte, da literatura, do teatro; foram rejeitados os critérios da educação, moral, religião etc. só a ciência, graças aos seus resultados espetaculares e ao seu contínuo aperfeiçoamento, conseguiram salvar-se desta fúria devastadora (p. 6).

Assim, a filosofia contemporânea é rica em enfoques, que se desenvolveram a partir de várias perspectivas filosóficas como: o positivismo, o socialismo, o liberalismo, o fenomenalismo, o existencialismo, o criticismo, o estruturalismo e outras, as quais tiveram também uma repercussão na área de educação.

1.4.1 - Herbert Spencer (1820-1903)

1.4.1.1 - Vida e Obra

Segundo Gadotti (1995), Spencer, Herbert Spencer, nasceu na Inglaterra. E ali estudou matemática e ciências, tendo atingido o grau académico de engenheiro. Porém, por ser sempre predileto pelas ciências sociais dedicou-se também a elas, tendo se tornado num dos maiores representantes do positivismo, uma corrente filosófica de quem Augusto Comte é fundador, com repercussões notáveis dessa corrente a pedagogia. Na sua principal obra, dedicada sobre Educação intelectual, moral e física, Spencer procurou relevar o valor utilitário da educação e mostrou que os conhecimentos mais importantes seriam aqueles que servissem para a conservação dos hábitos e a melhoria do indivíduo, da família e da sociedade em geral.

A educação, para ele, consistia em proporcionar uma preparação completa do homem para a vida inteira, tendo proposto o objectivo para a educação aquele que possibilita adquirir, de modo mais completo possível, os conhecimentos que melhor servissem para o desenvolvimento da vida intelectual e social em todos os seus aspectos. Assim sendo, os objectivos que menos contribuíssem para esse desenvolvimento podiam ser tratados de forma superficial. Spencer, foi muito influenciado pelo pensamento naturalista de Rousseau, tendo dado grande importância à educação física e ao estudo da natureza como meios para proporcionar uma educação completa ao homem, tendo se posicionado como um dos maiores representantes da pedagogia individualista.

Spencer, apud Gadotti, (1995), positivista, como é óbvio, respondendo a questão que ele mesmo levanta, - quais são os conhecimentos de maior valor? – ele releva a ciência, ou seja, os conhecimentos científicos, tanto para a conservação da vida, da saúde, para o desempenho mais justo das funções de família, para assumir o nacionalismo com zelo e dedicação e interpretar melhor os factos do passado, viver o presente e projectar o futuro, para a produção perfeita de diversos conhecimentos, a perspicácia das artes em todas as suas formas, a disciplina intelectual, o rigor pelo seguimento dos princípios da moral e da religião, tudo só seria possível, na sua visão, pela ciência. Pois, segundo Gadotti, (1995), Spencer defende que, sendo a ciência portadora de verdades

necessárias e permanentes, ela interessa à humanidade em qualquer época. Tanto no presente quanto no futuro distante, considera essencial que os indivíduos estudem a ciência da vida física, intelectual e social, entendendo as demais ciências como chaves de acesso a esse conhecimento central.

Contudo, observa Spencer, apesar de sua importância extraordinária, esse tipo de estudo, justamente aquele que deveria receber maior atenção, é paradoxalmente o menos valorizado, mesmo em um século que tanto exalta a educação. embora a chamada civilização dependa totalmente da ciência, esta se torna apenas um componente secundário nos sistemas educativos das sociedades modernas.

Spencer ressalta ainda que, embora o progresso científico tenha permitido sustentar milhões de pessoas onde antes só havia recursos para alguns milhares, poucos entre esses milhões reconhecem ou valorizam aquilo que tornou a própria existência deles possível.

Além disso, apesar de o avanço no conhecimento sobre as propriedade e relações das coisas ter transformado tribos nómadas em nações populares, e de ter proporcionado a incontáveis indivíduos confortos e prazeres impensáveis para seus antepassados, esse campo de estudo só recentemente começou a receber uma aceitação tímida nos institutos de educação superior.

Para Vasconcelos (2001), Spencer, chegou a conclusões muito importantes acerca do papel da escola, quando concebe a sociedade como um conjunto de indivíduos em constante luta pela sobrevivência. O qual, procurou dar mais relevância as escolas particulares em relação às públicas, devido ao carácter competitivo das mesmas, em garantirem cada vez mais uma oferta formativa com professores qualificados, que resultam num número elevado de melhores alunos que competem entre si, lutando pela sobrevivência, o que Spence chama por mola do progresso social. Por isso:

> O pensamento pedagógico de Herbart Spencer ajudou a definir a formação do currículo escolar nos países de língua inglesa, principalmente nos Estados Unidos. Mesmo em outros países, sua influência não foi pequena. No Brasil, por exemplo, o ensino de ciências no ensino fundamental, que compreende os conteúdos de química, física e biologia, revela uma clara inspiração spenceriana. Além disso, a tendência tecnicista, muito forte na educação brasileira nas décadas de 1960 e 1970, também deve muito de seus pressupostos teóricos à filosofia de Spencer (p. 78).

A ciência é necessária; contudo, a exaltação excessiva das ciências exactas e naturais, que favorecem sobretudo as engenharias, conforme a perspectiva positivista, tem contribuído para o crescente desprezo pela filosofia e por outras ciências sociais, insinuando um certo imediatismo e interesse por áreas de conhecimento com resultados imediatos, mas por vezes, nefastos para o futuro da humanidade.

1.4.2 – John Dewey (1859 – 1952)

Dewey é um pensador notável do século XX. Influenciado pela filosofia hegeliana, optou pelo modelo das tendências pedagógicas liberais, do qual coube a criação da Filosofia da Educação, designação dada à área da Filosofia que trata dos aspectos relativos à educação.

1.4.2.1 - Vida e Obra

De acordo com Ferreira (1989), John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, nasceu em Burlington, no estado de Vermont, em 1859, e faleceu em Nova Iorque em 1952. Fez os seus estudos na Universidade de Vermont, inicialmente na área de Fisiologia, onde a leitura de T. H. Huxley o influenciou profundamente, especialmente pelo conceito de *unidade orgânica* como modelo para compreender a realidade. Em 1884, concluiu o doutoramento com a tese *The Psychology of Kant*, na então recém-criada Universidade Johns Hopkins, em Baltimore. Lá assistiu às aulas de Lógica de Ch. S. Peirce, embora, naquele momento, ainda não tivesse dedicado muita atenção às suas ideias, pois estava mais influenciado pelo idealismo hegeliano transmitido por G. Morris. Sob essa orientação, publicou seus primeiros artigos na *Journal of Speculative Philosophy*.

Segundo o autor, Entre 1884 e 1894, Dewey lecionou na Universidade de Minnesota. A influência dos Principles of Psychology de Wlliam James (1890), juntamente com a relevância da teoria evolucionista de Darwin, provocou uma mudança crítica em relação ao idealismo e passou a orientar seus estudos de lógica, ética e psicologia. Esses desenvolvimentos foram sintetizados em seus primeiros livros, como *Psychology* (1887) e *Outlines of Critical Theory of Ethics* (1891). Posteriormente, Dewey mudou-se para Chicago, onde permaneceu até 1904, atuando simultaneamente nos departamentos de Filosofia, Psicologia e Pedagogia da universidade. Ali criou uma escola-laboratório a qual denominou por *Dewey School*, que materializava o modelo de *educação progressiva* que defendia. Seus trabalhos pedagógicos afastavam-se do behaviorismo e propunham uma concepção de educação centrada na experiência, na interação e na actividade do aluno.

Segundo Ferreira, o pensamento de Dewey evoluiu do absolutismo ao experimentalismo, articulando naturalismo, pragmatismo e uma teoria da experiência, que ele considera uma totalidade

dinâmica que integra organismo e ambiente, unindo acção, reflexão e adaptação. Desenvolveu uma teoria da investigação (inquiry) como processo de resolução de problemas em situações indeterminadas. Na pedagogia, defendia a democratização da educação, a aprendizagem pela experiência e a reconstrução da educação, a aprendizagem pela experiência e a reconstrução constante do conhecimento. Nas suas obras como *Democracy and Education*, *Experience and Nature e Logic*: *The Treory of Inquiry* sintetizam a sua filosofia, que articula educação, democracia, estética e ética como dimensões do desenvolvimento humano.

Os pensamentos de Dewey sobre a educação, exercem uma grande influência na pedagogia contemporânea, e é defensor de uma educação liberal. No que concerne a vida e obra, Gadotti, (1995), afirma que Dewey foi filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, John Dewey exerceu profunda influência sobre a pedagogia moderna. Foi o principal defensor da Escola Activa, que valorizava a aprendizagem por meio da acção e experiência pessoal do aluno. Sua concepção educacional teve papel decisivo na difusão do movimento da Escola Nova em diversos países.

Segundo o autor, Dewey criticou fortemente a obediência e a submissão que predominavam nas escolas tradicionais, considerando-as obstáculos ao verdadeiro processo educativo. Defendia que, através da iniciativa, da originalidade e da cooperação, seria possível desenvolver plenamente as potencialidades humanas e construir uma ordem social que, em vez de ser radicalmente transformada, deveria ser continuamente aperfeiçoada, ideia alinhada ao liberalismo político e económico norte-americano. Embora algumas das suas concepções se aproximem da pedagogia do trabalho, Dewey mantinha um discurso mais genérico, sem questionar directamente as desigualdades sociais e as bases da organização capitalista. Sua ênfase real sobretudo sobre o aspecto psicológico da educação, em detrimento de uma análise mais profunda das condições económicas e sociais que moldam a escola.

Apesar de suas limitações ideológicas, Dewey formulou ideias progressistas, como o autogoverno dos estudantes, o debate sobre a legitimidade do poder político e a defesa de uma escola pública e activa. Teve como principais obras: Vida e Educação, Democracia e Educação, Escola e Sociedade e Experiência e Educação.

Dewey na obra *Democracia e Educação*, referindo-se à educação como uma necessidade para a vida, considera que devido ao nascimento e a morte serem factores inelutáveis de qualquer um dos membros que constituem um grupo social, é imperioso haver a necessidade da educação, já que,

numa primeira fase, verifica-se a existência de membros imaturos desde recém-nascidos, crianças e jovens, que precisam de alguma experiência para com a qual se guiarem na vida. Por outra, os adultos necessitam de educar os menos crescidos, porque na eventualidade deles morrerem, deixariam a sociedade sem uma fecunda gama de conhecimentos por eles antes adquiridos, o que consequentemente poria em causa a preservação das características próprias do grupo social.

Tal como Aristóteles na obra intitulada *Política* afirma que, existem três factores para os homens se tornarem bons e íntegros: natureza, hábito razão, Dewey na *Democracia e Educação*, corrobora com a mesma ideia, quando trata da educação como função social, ao afirmar que:

> A mais profunda e íntima formação educativa do carácter cria-se, sem intenção consciente, quando os jovens tomam parte, gradualmente, nas actividades dos vários grupos aos quais podem pertencer. Contudo, à medida que uma sociedade se torna complexa é necessário providenciar um ambiente social especial que deverá dar particular atenção à promoção das capacidades dos imaturos. Três das mais importantes funções deste ambiente especial são: simplificar e ordenar os factores de aptidão que se deseja desenvolver; purificar e idealizar os costumes sociais existentes; criar um mais vasto e equilibrado ambiente do que aquele pelo qual os jovens seriam facilmente, se abandonados a si mesmos, influenciados (p.37).

Para Dewey, a educação assume uma função geral caracterizada em três vertentes: direcção, controlo ou guia. Na sua maneira de pensar, a função da educação enquanto guia é aquela que procura auxiliar as capacidades naturais dos indivíduos; e como a própria educação é exterior ao indivíduo, através do controlo, é possível dirimir alguma resistência que pode ser encontrada da parte do indivíduo em acatar as exigências da sociedade. E, por último, a direcção, sugere para a existência de objectivos contínuos pelos quais se possa guiar um indivíduo, de modos a evitar a dispersão de tendências.

Porém, Dewey, tem a democracia como sendo um valor primordial da filosofia, o que não deixa de parte a sua noção de educação. Por esse facto, ele é contra os objectivos de educação pré-estabelecidos, considerando-os mesmo por absurdos, enquanto forem traçados por um professor e ser ele guia das tarefas que os alunos devem executar para os alcançarem, porque como os objectivos estão sempre ligados aos resultados, o primeiro ponto a ser considerado é se a actividade em questão possui uma continuidade interna. Caso contrário, se for apenas uma sequência de acções isoladas, realizadas uma após a outra sem ligação entre si, não faz sentido falar em objectivo educativo. É

incoerente falar de objectivos na educação quando as acções dos alunos são totalmente dirigidas pelo professor, e a única ordem existente é imposta pelas tarefas escolares e instruções externas.

Dewey, considera que também é prejudicial permitir que as acções ocorram de forma impulsiva ou desordenada, sob o pretexto da espontaneidade. Pois, um verdadeiro objectivo pressupõe uma actividade organizada e sistemática, na qual a ordem se estabelece por meio de um processo de desenvolvimento contínuo. Quando uma actividade se desenrola ao longo do tempo e apresenta crescimento gradual, o objectivo representa a antecipação consciente do resultado. Se, por exemplo as abelhas fossem capazes de prever as consequências de seus actos e imaginar seus resultados antecipadamente, estariam demonstrando o elemento essencial de um objectivo.

Portanto, Dewey considera ilógico, falar em objectivo educacional, ou em qualquer outro tipo de finalidade, pois, quando as condições não permitem prever os resultados nem incentivam a reflexão sobre as possíveis consequências das acções realizadas. Em segundo lugar, o objectivo, entendido como um fim antecipado, orienta a acção; não é algo que um simples observador contemple passivamente. Ele influencia e guia cada etapa do seu processo que conduz ao resultado. E para o autor, a previsão desempenha três papéis fundamentais:

1. Primeiro, envolve uma análise cuidadosa das circunstâncias, a fim de identificar os meios disponíveis para alcançar o objecto e os obstáculos que podem surgir no percurso;

2. Segundo, a previsão indica a ordem e a sequência mais adequadas para o uso desses meios permitindo uma organização e utilização mais eficiente dos recursos;

3. Terceiro, ela possibilita a escolha entre diferentes alternativas, ajudando a determinar o caminho mais adequado para atingir o fim desejado.

As instituições de ensino precisam preocupar-se com acções que desenvolvam o pensamento crítico, capaz de tornar o conhecimento adquirido pelos alunos mais eficaz e eficiente, e evitar a reprodução ao invés da criatividade. Dewey, escolheu como método principal de ensino o *pensa*r, porque entende que o conhecimento quando separado da acção reflexiva torna-se improdutivo, e uma verdadeira prisão do espírito e torna o conhecimento verdadeiro numa mera simulação desenvolvendo dessa maneira a presunção.

Dewey na *Democracia e Educação*, afirma que, teoricamente todos concordam quanto a importância da escola em estimular bons hábitos de pensamento. No entanto, na prática, esse

princípio raramente é aplicado de forma coerente, e mesmo a teoria não contempla tudo o que a escola pode e deve fazer para desenvolver a mente dos alunos, isto é, fortalecer sua capacidade de pensar, e não apenas treinar habilidades específicas ou mecânicas. A tentativa de dividir a educação em objectivos separados, como a aquisição de competências (ler, escrever, desenhar, declamar), a obtenção de informações (em História ou Geografia) e o exercício do pensamento é invariável. O pensamento que não esteja ligado à melhoria da acção, nem à compreensão de si mesmo e do mundo, perde seu verdadeiro sentido. O autor, considera ainda que, as habilidades aprendidas, quando desconectadas do pensamento reflexivo, não possuem propósito real, tornando o indivíduo dependente de hábitos automáticos e submisso ao controle de outros, que agem com objectivos próprios e sem preocupação ética com os meios que utilizam.

No que concerne ao conhecimento Dewey, afirma que enquanto se encontre desvinculado da acção reflexiva é um conhecimento morto, que apenas pesa sobre o espírito. Por imitar o saber autêntico, gera preocupação e se torna um obstáculo ao desenvolvimento da inteligência. Assim, para ele, o único caminho para melhorar de modo duradouro o ensino e a aprendizagem é concentrar esforços nas condições que estimulam, exigem e avaliam o pensamento. Pensar é o método da aprendizagem inteligente, o processo que realmente envolve e valoriza o espírito humano. Portanto, mais do que falar em *método de pensar*, é essencial compreender que pensar é, em si, o verdadeiro método da experiência inteligente, independentemente do campo em que se aplique.

No seu entender, Dewey (1859 – 1952) afirma que a educação deve promover um conhecimento racionalizado, ou científico. Este conhecimento não pode ter como base, a opinião, a conjectura, a especulação e a mera tradição. O conhecimento é científico na medida em que é averiguado, confirmado de tal forma que já não suscite dúvidas ou outras hipóteses que o aprovem ao contrário. O conhecimento racionalizado deve revelar a certeza intelectual da matéria de estudo e não a certeza do sujeito. O indivíduo deve ser educado a ser disciplinado, pois,

> (...) Fomos feitos, por assim dizer, para acreditar; a credulidade é uma coisa natural. O espírito indisciplinado é adverso à hesitação e à incerteza intelectual; tende para a asserção. Gosta das coisas tranquilas, assentes e trata-as como tais, sem as devidas garantias. A familiaridade, as crenças comuns e as afinidades de desejos tornam-se, de imediato, unidades de medida da verdade. A ignorância dá lugar ao erro persistente e corrente – maior inimigo da aprendizagem do que a própria ignorância (p. 168).

Significa isto dizer que, deve-se procurar cada vez mais educar pessoas com uma visão crítica, capazes de transformar a realidade circundante. A educação deve ser mais dinâmica para formar as mentes activas e criativas, sem que venham apossar-se do conhecimento de forma passiva. E para isso, é importante sublinhar a necessidade da disciplina de Filosofia da Educação, para quem se encontra a frequentar a formação superior em ciências da educação.

Dewey na sua obra *Democracia e Educação*, ao tratar das disciplinas intelectuais e disciplinas práticas, foi perenptório ao referenciar que:

> A afirmação de Platão de que os filósofos deveriam ser reis pode ser mais bem compreendida como uma afirmação de que as questões humanas deveriam ser reguladas pela inteligência racional e não pelos hábitos, apetites, impulsos e emoção. A primeira assegura a unidade, a ordem e a lei; os últimos significam a multiplicidade e a discórdia, as flutuações irracionais entre um estado e o outro (p. 227).

Apesar de Dewey procurar conciliar a razão e a experiência, uma formação em ciências da educação que não contempla a componente filosófica ou a filosofia da educação no seu currículo, é o mesmo que estar a dar uma formação incompleta aos futuros professores, que nem mesmo saberão desmistificar a experiência e a vivência do fenómeno de educação, por carecerem de conhecimentos mais sólidos sobre o valor as teorias, os princípios e os fins universais da educação. E para condimentar a importância da filosofia no geral e da filosofia da educação em particular no currículo, Dewey, afirma que a contemplação da realidade suprema era considerada o objecto máximo da existência humana, ao qual todas as acções deveriam estar subordinadas. A experiência, por sua vez, era associada ao mundo terreno, às actividades profanas e às questões seculares, vistas como necessárias, porém de importância reduzida quando comparadas aos conhecimentos de carácter sobrenatural.

Quando se acrescenta a esse quadro a forte influência do carácter literário da educação romana e da tradição filosófica grega, aliados à preferência por disciplinas que distinguiam a aristocracia das classes sociais inferiores, torna-se clara a razão do grande peso atribuído ao intelectual em detrimento do prático. Essa valorização persistente do pensamento abstracto não marcou apenas a filosofia da educação, mas também deixou profundas marcas no ensino superior.

A filosofia da educação é uma disciplina que não deve ser desassociada da componente das ciências da educação. É através dela que poderá se compreender melhor o aspecto mais profundo do

que se chama educação; é dela que dependerá o seu verdadeiro significado, a eficácia dos métodos que são aplicados, o valor do conhecimento que é achado, a perfeição dos fins que são atingidos, a verdade da sabedoria que a humanidade precisa se servir.

A formação de professores, não é o mesmo que se resume no aspecto de formar quadros com um nível elevado de conhecimentos que se traduzem somente no domínio cognitivo ou mesmo tecnicista, um investigador ou meramente pedagogo. Mas é, para além disso, procurar formar o homem que possa corresponder as outras facetas da vida na sua integridade, que resplandece a sua profissão no seu ser, na maneira de lidar com o outro, com o mundo que o rodeia, que seja capaz de compreender de forma transcendental toda a realidade em sua volta. E Dewey, traz a ribalta desta intenção, quando se refere aos aspectos vocacionais da educação, onde no seu entender, a vocação artística de uma pessoa é apenas uma expressão especializada das suas múltiplas actividades e interesses. A verdadeira qualidade humana dessa vocação depende sempre das outras experiências e ocupações que o indivíduo vivencia. Para que um talento seja mais do que simples execução técnica, é necessário viver, experimentar, sentir. Pois a matéria da arte está na própria arte, mas naquilo que a pessoa sofre, aprecia e vivencia nas demais relações da vida. Tido isso depende da sua sensibilidade, da capacidade de perceber e ter empatia com o que a rodeia.

Dewey sublinha que essa lógica vale não só para a arte, mas para qualquer actividade especializada. Pela força do hábito, cada profissão tende a tornar-se demasiado dominante e exclusiva, o que faz com que se valorize excessivamente a competência técnica, sacrificando o sentido mais amplo da actividade.

Assim a educação deve protegê-la para evitar que o cientista se reduza a um mero executor técnico, que o professor se torne apenas um repetidor de métodos pedagógicos, ou que o sacerdote seja definido somente pelo hábito que veste.

Dewey na *Democracia e Educação*, faz menção a íntima relação existente entre a filosofia e a educação, e na sua visão, as dificuldades sentidas na prática social, estão na base das generalizações dos problemas filosóficos. Os filósofos procuram de forma técnica dar tratamento as especulações sociais que surgem devido aos conflitos entre classes. É que, tendo em conta aos vários interesses entre classes, propicia-se sempre um programa de adaptação social. A educação aparece como um veículo de facilitação para a efectivação desse programa. Dewey considera essa a íntima relação entre a filosofia e a educação, já que, através dela, é possível transmitir o significado humano, distinto do

técnico, que provém das discussões filosóficas. E ainda destaca que a abordagem de uma atitude mental que a filosofia incide na prática educativa não é remota, porque uma teoria filosófica só não poderá influenciar a tarefa educativa caso seja artificial.

A filosofia permite a pessoa compreender que a origem dos problemas filosóficos é familiar aos da educação e ambos lutam pela mesma aceitação ou rejeição da própria prática social.

Dewey na *Democracia e Educação*, considera que: "Se estivermos dispostos a conceber a educação como processo que forma atitudes, intelectuais e emocionais, fundamentais para com a natureza e o homem, pode-se até definir a filosofia como a teoria geral da educação" (p. 277). E por seu turno, afirma ainda que: "(...) o ensino tende a tornar-se uma tarefa empírica e rotineira se os seus objectivos e métodos não forem animados por uma vasta visão do seu papel na vida contemporânea, visão que é proporcionada pela filosofia" (p. 277).

Para Dewey, a verdadeira ciência é aquela que se encontra cada vez mais engajada nos fins que a sociedade pretende, servindo-a como caminho para os alcançar. A controvérsia que se pode verificar é que, a ciência não se importa se os seus avanços são benéficos ou prejudiciais a vida, mas sim, interessa-se apenas em atingir os fins imediatistas ainda que contra a vida em sociedade. Desta forma, Dewey entende que a filosofia desempenha uma dupla função: por um lado, deve criticar os objectivos existentes à luz do desenvolvimento científico actual, mostrando que valores se tornaram ultrapassados com o aparecimento de novos recursos e identificando aqueles que são apenas sentimentais, por não contribuírem para a concretização desses fins; por outro lado, cabe-lhe interpretar os resultados das ciências especializadas em relação às futuras iniciativas sociais.

O autor considera impensável que a filosofia cumpra estas tarefas sem correspondentes implicações educativas sobre o que se deve ou não fazer. No entanto, a teoria filosófica não possui uma *lâmpada de Aladino* que faça surgir instantaneamente os valores que formula intelectualmente. Nas artes mecânicas, a ciência funciona como um instrumento para manipular a realidade, canalizando energias para determinados fins. De modo semelhante, através das artes educativas, a filosofia pode criar métodos que orientem o desenvolvimento das capacidades humanas segundo concepções profundas e bem fundamentadas da vida. Assim, a educação torna-se o laboratório onde as distinções filosóficas são aplicadas e verificadas.

Assim, a respeito do que é a Filosofia da Educação, Dewey, considera que, não é uma ampliação de ideias preconcebidas a um sistema de prática com uma origem e um propósito

radicalmente diferentes: é simplesmente uma formulação explícita dos problemas da formação de correctos hábitos mentais e morais relativamente às dificuldades da vida social contemporânea. A definição mais incisiva da filosofia será, então, a de ser uma teoria da educação nos seus aspectos mais gerais.

2 – O Estatuto Epistemológico da Filosofia da Educação

Os problemas aliados à educação, estão integrados nas abordagens da filosofia em geral, tal como aconteceu com as outras áreas do conhecimento, desde a época antiga e medieval. Na idade Moderna, com o contributo de vários pensadores, sendo Johann Friedrich Herbart, como o precursor fundamental na criação da educação como uma ciência autónoma, o mesmo significando pedagogia, através da criação da sua obra designada: *Pedagogia Geral* (1806), a educação passa a ser tratada de forma mais acentuada na pedagogia, livre da filosofia. Porém, a relação íntima que guarda a filosofia em relação à educação, despoja qualquer intenção de desunião entre elas. O que levou, tal como nas épocas anteriores, na época Contemporânea muitos dos filósofos a dedicarem-se dentre os vários problemas por eles tratados, também aos que estão relacionados à educação, como é o caso de John Dewey.

Dewey (1859 – 1952) na obra *Democracia e Educação,* inicia uma análise da História da Filosofia e reconhece que a relação entre educação e filosofia é antiga e profundamente enraizada. Ele se destaca como o primeiro filósofo a formular e empregar o conceito de Filosofia da Educação, ao afirmar que a filosofia, em essência, constitui uma reflexão sistemática sobre o próprio processo educativo, ou seja, uma teoria geral da formação humana, tanto intelectual quanto moral, ao considerar que, quando os sofistas, o primeiro grupo de educadores profissionais da Europa, passaram a instruir os jovens na virtude, na arte política e na administração tanto da cidade quanto do lar, a filosofia começou a reflectir sobre a relação entre o indivíduo e o universal, entre o ser humano e a natureza, entre tradição e reflexão, entre conhecimento e acção. Eles levantaram questões fundamentais, tais como: é possível aprender a virtude, entendida como excelência? O que significa aprender? Qual a relação entre aprendizagem e conhecimento? E afinal, o que é o conhecimento? De que modo ele é adquirido, se pelos sentidos, pela prática de certas acções ou pela razão disciplinada pela lógica?

Se aprender é chegar a saber, trata-se então de uma passagem da ignorância para a sabedoria, da carência para a plenitude, do erro para a perfeição, do não ser para o ser? Como essa transformação seria possível? Será que a mudança, o desenvolvimento e a evolução existem de facto?

E, se existem, de que modo ocorrem? Uma vez respondidas essas perguntas, surge outra: qual a ligação entre instrução, conhecimento e virtude?

Essa última questão conduziu a um problema central, a relação entre razão e acção, entre teoria e prática, já que, a virtude se manifesta nas acções. O conhecimento, actividade da razão, não seria o mais elevado atributo humano? Consequentemente, não seria a vida intelectual, voltada à pura contemplação, a forma mais nobre de excelência, superior às virtudes práticas de um bom cidadão ou vizinho? Ou, ao contrário, o saber teórico não seria apenas uma ilusão vaidosa e vazia, que corrompe o carácter e rompe os laços sociais que sustentam a convivência humana? Não seria a verdadeira moral aquela que nasce do hábito obediente às tradições da comunidade? E, assim, a nova educação, ao propor um modelo alternativo, não estaria ameaçando os valores cívicos e comunitários tradicionais?

Com o passar de duas ou três gerações, essas questões se desvincularam de seu contexto prático na educação e passaram a ser debatidas por si mesmas, como temas próprios da filosofia. O facto de o pensamento filosófico europeu ter surgido de uma reflexão sobre o processo educativo demonstra claramente a profunda ligação entre filosofia e educação. Assim, a *Filosofia da Educação* não deve ser vista como a simples aplicação de ideias externas a uma prática distinta, mas como a formulação consciente dos problemas relativos à formação de hábitos mentais e morais adequados aos desafios da vida social. Nesse sentido, pode-se dizer que a definição mais precisa de filosofia é a de uma teoria geral da educação.

Ainda sob a óptica do estatuto de Filosofia da Educação, Mondin (2009), ao referir-se à filosofia em geral, afirma que ela é uma forma de conhecimento racional, sistemático e crítico, que busca compreender a totalidade da realidade e o sentido último das coisas. Segundo o autor, a filosofia não se limita à simples acumulação de saberes, mas procura reflectir sobre os fundamentos, os princípios e os fins que orientam o agir humano e o conhecimento. Assim, quando aplicada ao campo educativo, a Filosofia da Educação assume a tarefa de analisar criticamente os objectivos, valores e métodos da educação, conferindo-lhe uma base teórica e um sentido reflexivo que ultrapassa a mera prática pedagógica.

Assim, para o autor, trata-se de um tipo de conhecimento, uma forma particular de saber, que possui a sua própria área de competência. Dentro dessa esfera, a filosofia busca adquirir informações válidas, precisas e organizadas. No entanto, enquanto é relativamente simples identificar o campo de actuação das ciências experimentais, como a botânica, que estuda as plantas; a geografia, que analisa

os lugares; a história, que investiga os factos; ou a medicina, que trata das doenças, não é tão fácil determinar com clareza qual é o objecto específico da filosofia. De acordo com os filósofos, a filosofia se ocupa de tudo. Aristóteles, pioneiro no estudo sistemático e rigoroso dessa disciplina, afirmou que ela busca compreender as *causas últimas de todas as coisas*. Cícero, por sua vez, definiu-a como *o estudo das causas humanas e divinas*. Descartes considerava que a filosofia tem por objectivo *ensinar a raciocinar correctamente*. Já Hegel via nela o *saber absoluto*, enquanto Whitehead entendia que sua tarefa era *oferecer uma explicação orgânica do universo*.

O autor ainda salienta que, muitos pensadores também contribuíram com definições variadas, concebendo a filosofia como o estudo do valor do conhecimento, a investigação do fim último do ser humano, ou ainda a análise de linguagem, do ser, da história, da arte, da cultura e da política. Assim, em consonância com essa diversidade de perspectivas, os filósofos acabaram por dedicar-se ao estudo de todas as dimensões da realidade.

Como a filosofia é essencialmente sabedoria e, a procura incessante do conhecimento verdadeiro é também um dos seus objectivos, ela não deixa nada de parte nas suas investigações. Ainda Mondin (2009), aponta duas razões para com as quais eliminar a dúvida do carácter inclusivo da filosofia nas suas investigações, e consequentemente evidenciar a ideia de que a filosofia estuda tudo: "Em primeiro lugar, porque todas as coisas, além de poderem ser examinadas em nível científico, podem sê-lo também em nível filosófico (p. 6)". Isto porque segundo o autor:

> Assim os homens, os animais, as plantas, a matéria, já estudados por muitas ciências e sob diferentes pontos de vista, são suscetíveis também de uma pesquisa filosófica. Com efeito, os cientistas se interrogam sobre a constituição da matéria, perguntam-se o que é a vida, como estão estruturados os animais e o homem, mas não chegam a enfrentar certos problemas também referentes ao homem, aos animais, às plantas, à matéria: por exemplo, o que seja o existir. Especialmente com relação ao homem, do qual as ciências estudam múltiplos aspectos, são muitos os problemas que nenhuma delas enfrenta (enquanto os supõe já resolvidos), como o valor da vida e do conhecimento humano, a liberdade, a natureza do mal, a origem e o valor da lei moral. Somente a filosofia se ocupa destes problemas (p. 6).

Para tal, Mondin (2009) considera, "Em segundo lugar, porque, enquanto as ciências estudam esta ou aquela dimensão da realidade, a filosofia tem por objeto o todo, a totalidade, o universo tomado globalmente (p. 6)". A educação está intimamente ligada à filosofia. Etimologicamente guarda

em si um significado de *amor pela sabedoria*, estes saberes acumulados são passados de geração em geração, através da educação. Jaspers, K. apud Mèlich, (1991), afirma que:

> Educar e sen la relación del hombre com el hombre (principalmente de la generación adulta respecto a la jovem), la acción de comunicar la tradición a la juventude. Se trata de transmitirle toda la participación en los contenidos, en las formas y en la disciplina de la conduta. Educar es dejarla que crezca de acuerdo com su propiá originalidade y ayudarla a que use su liberdad de la mejor maneira possible (p.403).[1]

E ainda,

> La educación no debe admitir nada simplesmente deducido o meramente acorde com la ciência a pesar de las manifiestas limitaciones de sus possibilidades, linguaje y datos acumulados (p. 403).[2]

> Por consiguiente, el principio de la educación es intentar conseguir que todo lo oferecido imperceptiblemente conduza a los educandos, de nuevo, a sus originalidades, a su autenticidade y a sus fundamentos (p. 403).[3]

Nesta linha de pensamento, Luckesi (2011), entende a educação como uma preocupação do dia-a-dia e de todos os tempos no ser humano ao que-fazer, dentro das finalidades que pretende alcançar. No seu entender não se manifesta como um fim em si mesmo numa sociedade, porém, como instrumento com o qual se faz manutenção ou transformação social, implicando necessariamente, pressupostos e conceitos que a fundamentem e lhe sirvam de orientação nos caminhos pelos quais a sociedade pretende percorrer.

Ainda Luckesi, Alguns Pensamentos sobre a Educação, afirma que:

> Não é nem pode ser a prática educacional que estabelece os seus fins. Quem o faz é a reflexão filosófica sobre a educação dentro de uma dada sociedade. As relações entre Educação e Filosofia parecem ser quase "naturais". Enquanto a educação trabalha com o desenvolvimento

[1] Educar na relação entre homem e homem (principalmente a geração adulta em relação à juventude), a ação de comunicar a tradição aos jovens. Trata-se de transmitir toda a participação nos conteúdos, nas formas e na disciplina de conduta. Educar é deixá-la crescer de acordo com sua própria originalidade e ajudá-la a usar sua liberdade da melhor maneira possível.

[2] A educação não deve admitir nada simplesmente deduzido ou meramente de acordo com a ciência, apesar das manifestas limitações de suas possibilidades, linguagem e dados acumulados.

[3] Portanto, o princípio da educação é tentar fazer com que tudo o que é oferecido conduza imperceptivelmente o aluno, mais uma vez, à sua originalidade, à sua autenticidade e aos seus fundamentos.

dos jovens e das novas gerações de uma sociedade, a filosofia é a reflexão sobre o que e como devem ser ou desenvolver estes jovens e esta sociedade (p. 45).

Por isso, a pedagogia, tal como outras ciências, nasce da filosofia, tendo se desmembrado dela apenas na Idade Moderna como uma ciência autónoma, graças aos contributos de muitos filósofos. Para esse desiderato, Aranha, (2006), afirma que:

> Se a filosofia é uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto que se faz a partir dos problemas propostos pelo nosso existir, é inevitável que entre esses problemas estejam os que se referem à educação. Portanto, cabe ao filósofo acompanhar reflexiva e criticamente a ação pedagógica, de modo que promova a passagem "de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica)" (p. 25).

A Filosofia da Educação ganha o seu estatuto epistemológico, se se tiver em conta o carácter filosófico inevitável nos três elementos basilares da educação: o homem, o conhecimento e os valores. O estudo profundo desses três elementos é necessariamente possível através da filosofia. Pois, de acordo com Aranha, (2006), partindo da análise do contexto histórico e social em que vive, o filósofo questiona que tipo de ser humano se pretende formar, quais valores emergem e se contrapõem aos que estão em declínio, e quais pressupostos de conhecimento sustentam os métodos e procedimentos educativos empregados. As respostas a essas questões variam conforme a época e, com elas, transformam-se também as concepções de como e para que educar.

Para a autora, compete à filosofia, entre outras tarefas, examinar a concepção de humanidade que orienta a prática pedagógica, a fim de evitar que a educação se baseie em uma noção abstrata e atemporal de *criança em si* ou *ser humano em si*, como ocorre nas abordagens essencialistas. Da mesma forma, não é possível definir objectivos educacionais sem clareza sobre os valores que fundamentam a acção educativa. Cabe ao filósofo, portanto, analisar criticamente os currículos, técnicas e métodos de ensino, avaliando se estes são coerentes com os fins propostos, sem incorrer no tecnicismo, um risco que surge quando os meios são excessivamente valorizados e se ignoram os fundamentos teóricos e éticos que devem orientar o agir educativo.

Assim, para se compreender com mais precisão o estatuto epistemológico da Filosofia da Educação, Lindo (2010), ao falar dos fundamentos filosóficos, é unânime em afirmar que:

Uno de los sentimientos más arcaicos y profundos es el que nos religa al orden del universo. Desde esta perspectiva, pareciera que la finalidade esencial de la educación sería ordenar la conducta humana al orden al del universo, del ser, de la natureza. Éste es el punto de vista de Parménides, Platón, Buda, Epicuro, Séneca, Spinoza, Spencer, Heidegger, Edward Wilson e otros. En el discurso del "holismo ecologista" contemporâneo, se trataria de assumir que somos una parte de un organismo mayor que es el planeta Tierra (p. 73).[4]

En Parménides lo único real es el Ser y todo lo demás es negación. En Platón la esencia del mundo se expressa en las ideas absolutas del Ser, el Bien, la Verdad, la Belleza, la Justicia, y la perfección de los indivíduos depende de la identificación com esos arquétipos. En Buda todo es efímero, salvo el universo hacia el cual deben tender los indivíduos. En el hedonismo de Epicuro el princípio de plácer constituye un mandato de la natureza. En el estoicismo de Séneca, como también e Spinoza, las leyes de la natureza son determinantes y debemos buscar una aceptación del destino individual en ellas (p. 73).[5]

(...) Desde el punto de vista ontológico tres principios nos parecen fundantes para la educación: 1) la defensa de la vida; 2) el desarrollo de la libertad, y 3) la formación de la socialidade. Cada uno de estos principios puede encerrar una cosmovisión a veces incompatible com las otras. El naturalismo, el vitalismo, el ecologismo o el essencialismo en el primer caso presentarán la educación como una adecuación al orden del Ser. El segundo principio, el de la libertad individual, puede derivar en concepciones individualistas. El tercer principio tiende a englobar en la construcción del ser social todas las actividades educativas. Pero si no queremos fragmentar la educación en sus dimensiones particulares, ella debe ser considerada en sus fundamentos vitales, existenciales y sociales (p. 74).[6]

---

[4] Um dos sentimentos mais arcaicos e profundos é aquele que nos religa à ordem do universo. Nessa perspectiva, parece que a finalidade essencial da educação seria ordenar o comportamento humano à ordem do universo, do ser, da natureza. Esta é a visão de Parmênides, Platão, Buda, Epicuro, Sêneca, Spinoza, Spencer, Heidegger, Edward Wilson e outros. No discurso contemporâneo do "holismo ecológico", trata-se de assumir que fazemos parte de um organismo maior que é o planeta Terra.

[5] Em Parmênides, a única coisa real é o Ser e tudo o mais é a negação. Em Platão a essência do mundo se expressa nas ideias absolutas de Ser, o Bem, a Verdade, a Beleza, a Justiça, e a perfeição dos indivíduos depende da identificação com esses arquétipos. Em Buda tudo é efêmero, exceto o universo para o qual os indivíduos devem tender. No hedonismo de Epicuro, o princípio do prazer é um mandato da natureza. No estoicismo de Sêneca, assim como em Spinoza, as leis da natureza são decisivas e devemos buscar nelas a aceitação do destino individual.

[6] Do ponto de vista ontológico, três princípios parecem fundamentais à educação: 1) a defesa da vida; 2) o desenvolvimento da liberdade e 3) a formação da sociabilidade. Cada um desses princípios pode conter uma visão de mundo às vezes incompatível com os demais. Naturalismo, vitalismo, ambientalismo ou essencialismo no primeiro caso apresentarão a educação como uma adaptação à ordem do Ser. O segundo princípio, o da liberdade individual, pode levar a concepções individualistas. O terceiro princípio tende a abranger todas as atividades educativas na construção do ser social. Mas se não queremos fragmentar a educação em suas dimensões particulares, devemos considerá-la em seus fundamentos vitais, existenciais e sociais.

Para conciliar a incompatibilidade dos três princípios fundamentais da educação acima apresentados, com as demais perspectivas como por exemplo: naturalismo, vitalismo, ambientalismo, essencialismo e outras, Aranha, (2006), entente a importância da função que a filosofia desempenha ao estabelecer a interdisciplinaridade com as diversas ciências e técnicas que auxiliam a pedagogia, a qual pode evitar grandes perigos do determinismo e preponderância com que elas tendem a analisar os fenómenos pedagógicos:

> (...) a filosofia tem a função de interdisciplinaridade, pela qual estabelece a ligação entre as diversas ciências e técnicas que auxiliam a pedagogia. Por exemplo, é a análise filosófica que permite refletir a respeito do risco que representam os "ismos", ou seja, a preponderância de determinada ciência na análise dos fenómenos pedagógicos (o psicologismo, o sociologismo, o economicismo etc.) (...) (p. 26).

Referindo-se ao estatuto epistemológico da Filosofia da Educação, Santos, (1992), afirma que a educação é entendida num sentido mais amplo como uma prática que se encarrega ao desenvolvimento da personalidade do ser humano em todas as suas vertentes, tendo surgido de forma ocasional em esteiras temáticas religiosas, políticas e moral. A filosofia da educação na sua fase embrionária, remonta já da antiguidade, visto que os filósofos como os sofistas, Sócrates, Platão, Aristóteles e outros, tratavam já dos aspectos filosóficos ligados a educação, pois, para os gregos naquela altura, tinham a educação como uma formação integral do homem, e não como uma mera transmissão de conhecimentos. Pois, é justamente pela relação intrínseca entre filosofia e educação que encontramos, nos grandes pensadores como Platão, Rousseau, Nietzsche e Dewey, reflexões relevantes sobre questões educacionais. No entanto, embora todos apresentem ideias que hoje poderiam ser reconhecidas como parte da Filosofia da Educação, a expressão em si foi empregue pela primeira vez por Dewey. Para que o termo ganhasse valor epistemológico, foi necessário aguardar pelo século XX, período em que ocorreu uma diferenciação dos saberes voltados ao estudo da educação.

De acordo com o autor, assim como o conceito original de filosofia abrangia múltiplos campos de conhecimento que, com o tempo, se tornaram ciências autônomas, também a reflexão filosófica sobre a educação incluía proposições que hoje situaríamos tanto no âmbito da ciência da educação quanto na pedagogia prática, conforme a terminologia de Brezinka. Durante muito tempo, a reflexão filosófica sobre a educação esteve integrada na pedagogia, formando o seu núcleo essencial ou uma de suas principais dimensões. No Século XIX, com o esforço de se constituir uma ciência autônoma da educação, começou-se a afirmar que a fundamentação filosófica, ou psicofilosófica, era o que garantia

à pedagogia seu estatuto científico. Segundo o autor, dando o exemplo de Schleiermcher, a pedagogia era uma ciência aplicada derivada da ética, ou seja, uma ciência ética. Já Herbart fundamentava-a na ética e na psicologia. Conforme observa Brezinka, essa ligação entre teoria prática da educação e ética fez com que, no Século XIX, a pedagogia fosse considerada um ramo da filosofia prática, entendida como uma disciplina normativa, e não empírico-técnica.

Ainda Santos (1992), afirma que, no Século XX, autores como Hubert afirmaram que a educação é parte da filosofia, chegando a considerá-la o ponto culminante desta, visto que a própria filosofia já seria, em si, uma forma de pedagogia. Ainda mais radical nessa identificação entre filosofia e educação foi o neoidealismo italiano, representado por Giovanni Gentile e Guido Calogero Radice. Para Gentile, a filosofia, ao aprofundar o estudo do devir autônomo do espírito, transforma-se, por consequência, em pedagogia, tornando-se ambas expressões de um mesmo movimento do pensamento humano.

2.1 – Filosofia da Educação: Ilusões e Elucidações da Formação

O estudo do fenómeno educativo, envolve muito esforço, pela complexidade que apresenta e os vários estratos sociais que se envolvem nele, bem como, por se tratar de uma característica inerente ao ser humano. A educação é um fenómeno em que se encontram envolvidos todos os seguimentos humanos, sem descorar da nacionalidade, cor da pele, status social, localidade, idade, sexo, estatura, etc. e, é um problema antropológico por excelência.

A sua actuação envolve várias áreas do saber, onde cada uma delas contribui com os aspectos epistemológicos que lhe são atribuídos. No que concerne à Filosofia da Educação, várias são as interpretações que lhe são atribuídas, tanto pelos seus detratores, quanto por aqueles que reconhecem o seu papel na arena educativa e, da necessidade de ela fazer parte dos currículos universitários, sobretudo aqueles vocacionados à formação de educadores. Tanto uns, quanto outros, é comum encontrar neles certas ilusões, caracterizadas por ideias sem nexo real e que até mesmo podem ser consideradas por sendo utópicas, como também, certas elucidações que podem se conformar com a posição real e insubstituível que a Filosofia da Educação pode ocupar nesse campo amplo educativo. Por elucidações, tal como afirma Luckesi, (2011): "(...), elucidar, do ponto de vista etimológico, significa "trazer à luz duas vezes", ou trazer à luz fortemente". Elucidar é, então, "trazer à luz fortemente" (p. 135).

Bernardo (2001), examina o retorno da Filosofia da Educação ao centro das discussões educacionais contemporâneas, após um longo período de marginalização no contexto francês e europeu. Esse regresso não ocorre por mera vontade teórica ou moda intelectual: ele se insere numa situação ampla de crise de sentido de educação, crise esta que não é apenas pedagógica ou institucional, mas também cultural e filosófica. Segundo Bernardo, a crise que atravessa os sistemas educativos é inseparável da crise do próprio modelo cultural moderno, historicamente sustentado por categorias como racionalidade, progresso, autonomia e universalidade. Assim, repensar a educação implica, necessariamente, repensar a filosofia que a estruturou.

Ainda Bernardo afirma que durante o Século XX, a Filosofia da Educação sofreu uma espécie de exílio intelectual, numa tríplice exclusão. Primeiro, foi marcada pela suspeita de doutrinação, devido ao seu carácter sistemático e normativo. A ideia de que a filosofia poderia prescrever modelos educativos ou impor concepções de ser humano gerou desconfiança e afastamento. Em segundo lugar, as jovens Ciências da Educação, movidas pelo entusiasmo do positivismo e pelo desejo de autonomia científica, rejeitaram a filosofia por considerá-la imprecisa, abstrata e pouco operacional. Em busca de legitimidade acadêmica, estas ciências privilegiaram métodos empíricos e análises experimentais. Por fim, a própria filosofia acadêmica, envolvida com debates internos e receosa da contaminação pedagógica, ignorou a educação como campo legítimo de reflexão, tratando-a ora como tema menor, ora como aplicação de teorias gerais, e não como problemática filosófica autónoma. Essa combinação de factores explica a relativa pobreza de publicações dedicadas explicitamente à Filosofia da Educação no continente europeu, bem como a dispersão dos debates filosóficos sobre educação em outras áreas disciplinares.

Segundo Bernardo, em contraste, o universo anglo-saxónico manteve a vitalidade da disciplina ao assumir a Filosofia da Educação como filosofia aplicada. Nessa tradição, influenciada pelo pragmatismo de John Dewey, a filosofia se orienta para problemas concretos da vida pública, discutindo valores, fins educativos e questões de cidadania. Essa abordagem preservou a presença institucional da disciplina, embora sustentada por dualismos típicos da modernidade, como teoria, prática e facto ou valor que ainda limitam o escopo da reflexão filosófica. A vitalidade anglo-saxónica, portanto, não elimina o desafio de superar fronteiras epistemológicas que permanecem arraigadas.

Assim sendo, Carvalho, et al. (Org.), (2002), apresenta algumas linhas nas quais se podem observar as ilusões e elucidações da filosofia da educação, considerando existir uma preocupação em evidenciar a especificidade da Filosofia da Educação, situando-a dentro das questões clássicas da

filosofia, especialmente aquelas relacionadas às reflexões sobre o ser humano e suas finalidades. Tais finalidades se abrem aos paradoxos da incomplenitude, da intencionalidade e do sentido da existência. O reconhecimento de uma antropologia pedagógica, por sua vez uma aproximação à antropologia filosófica, a partir de conceitos fundamentais como educabilidade, perfectibilidade e defectibilidade do ser humano. Esses conceitos, profundamente interligados, constituem a base dos discursos e práticas pedagógicas, mas, antes disso, são temas centrais das reflexões antropológicas na Filosofia da Educação. A educabilidade, por exemplo, está associada à ideia de plasticidade e maleabilidade, como condições que possibilitam o aperfeiçoamento humano. Inicialmente, essas características parecem indicar uma predisposição natural à educação; contudo, numa análise mais profunda, revelam que a educação é uma necessidade decorrente da própria incomplenitude do homem, seja em sua dimensão biológica, psicológica ou psicogenética.

No que diz respeito à relação pedagógica, o autor considera que esta é compreendida como uma relação de alteridade, portanto, essencialmente ética, marcada pela tensão da não reciprocidade. Além da discussão sobre as finalidades educativas, emerge o problema da relação interpessoal, onde se destacam as questões da individualidade e da socialidade, da identidade e da abertura, da representação e da valorização. Sob uma perspectiva comunicacional, esses elementos se tornam ainda mais evidentes, sobretudo quando considerados em A educação como projecto Antropológico. A utopia, por sua vez surge como um ponto de articulação crítica entre as finalidades antropológicas e os objectivos dos projectos pedagógicos, tanto em nível individual quanto colectivo. A função mobilizadora e crítica das utopias é vista como essencial ao desenvolvimento dos processos educativos, entendidos como verdadeiros percursos antropológicos.

Ainda de acordo ao Carvalho, esses percursos devem ser compreendidos também como processos de personificação, o que nos remete à noção de pessoa, entendida em sua dupla dimensão: transcendental e imanente, ou seja, como ideal e como experiência vivida. Inspirando-se das ilusões de autossuficiência do individualismo. Assim, o indivíduo é visto como o espaço onde se constrói a identidade pessoal. Por fim, a questão epistemológica das ciências da educação ocupa um lugar de destaque, pois nela se manifesta uma das funções mais relevantes da filosofia, a reflexão sobre o conhecimento. Além disso, ela ajuda a definir o estatuto, por vezes ambíguo, da Filosofia da Educação: se deve ser considerada uma ciência da educação, uma disciplina autônoma ou um ramo particular da filosofia. Nesse contexto, Carvalho propõe a ideia de uma pedagogia da complexidade capaz de integrar coerentemente os contributos da pedagogia filosófica e da pedagogia tecnológica.

De acordo com Bernardo (2001), existe uma tendência europeia contemporânea de recorrer à Filosofia da Educação como se ela fosse uma espécie de refúgio moral, capaz de oferecer respostas prontas para a crise educacional por meio de valores humanistas universais. Para ele, essa busca por uma *sabedoria perene* apresenta forte viés ideológico: reduz a complexidade da educação a um conjunto de princípios pré-estabelecidos, ignora a historicidade da experiência educativa e nega a própria crise da racionalidade moderna. Assim, em vez de enfrentar as transformações culturais do nosso tempo, essa perspectiva tenta restaurar uma ordem racional e moral já superada, o que impossibilita compreender efectivamente os desafios educacionais actuais.

Segundo o autor, a filosofia não deve e não pode oferecer soluções prontas aos problemas da educação, porque estes problemas são, na verdade, expressões das próprias tensões internas da filosofia moderna. A educação é o espaço privilegiado onde as contradições do projecto moderno se tornam visíveis: a crença no progresso contínuo, na razão como guia da acção humana e na universalidade dos valores se mostra cada vez mais insuficiente diante da pluralidade cultural, da fragmentação social e da crítica pós-metafísica. Assim, educação e filosofia compartilham a mesma crise e precisam repensar-se mutuamente.

Bernardo (2001), considera que o regresso da Filosofia da Educação se justifica porque o paradigma educativo vigente está esgotado. A promessa iluminista de aperfeiçoar o ser humano por meio da teoria já não convence; a transferência do foco do ensino para a aprendizagem, embora significativa, não questionou o paradigma, apenas o tornou mais eficiente; e a confiança excessiva nas tecnologias educativas mascara, mas não resolve, a crise estrutural da escola enquanto instituição cultural histórica. Diante disso, torna-se urgente o retorno da Filosofia da Educação como uma reflexão crítica capaz de interrogar o sentido da escola, do conhecimento e da própria prática educativa. O problema fundamental não é metodológico, mas simbólico e epistemológico: é o próprio significado da educação que está em questão.

John Dewey na obra *Democracia e Educação*, valoriza o carácter universal e fundamentalista da formação de atitudes intelectuais e emocionais de que a filosofia se reveste para com o ser humano, afirma elucidando que, quando se compreende a educação como um processo de formação de atitudes, tanto intelectuais quanto emocionais, essenciais na relação do ser humano com a natureza e com os outros, é possível considerar a filosofia como uma teoria geral da educação. no entanto, a filosofia só exerce esse papel se não se limitar a um discurso simbólico ou verbal, a uma satisfação

exclusiva de poucos, ou a um dogma arbitrário. Para cumprir sua função, ela deve reflectir sobre as experiências passadas e propor valores que influenciem efectivamente a conduta humana.

Dewey observa que mecanismos como a mobilização social, a propaganda e as acções políticas ou administrativas podem contribuir para mudanças nas atitudes apontadas como desejáveis pela filosofia, justamente por terem carácter educativo, isto é, por promoverem transformações morais. Contudo, tais métodos apresentam limitações, pois actuam sobre pessoas cujos hábitos já estão solidificados. Por outro lado, a educação voltada aos jovens oferece maior liberdade e flexibilidade para a formação de novas disposições. O autor ressalta ainda que o ensino tende a tornar-se uma prática mecânica e rotineira quando carece de uma visão ampla de seus objectivos e de seu papel na sociedade contemporânea, perspectiva essa que é justamente oferecida pela filosofia.

Bernardo (2001), propõe que o ponto de partida dessa reconstrução deve ser uma crítica da racionalidade pedagógica. Isso implica:

- Questionar os pressupostos que sustentam o discurso educacional contemporâneo;
- Identificar os conceitos, categorias e dicotomias, que moldam a teoria e a prática pedagogia;
- Desconstruir falsas evidências, como a ideia de que eficiência, desempenho e sucesso são valores intrínsecos da educação.

Em lugar de prescrever soluções, a Filosofia da Educação deve actuar como uma hermenêutica crítica, capaz de rever as perguntas filosóficas implícitas nos discursos pedagógicos, especialmente a pergunta fundamental: o que significa educar. Para tal Bernardo sustenta que precisamos de uma Filosofia da Educação não restauradora, mas inventiva, aberta à criação de novos conceitos e modos de pensar. Essa filosofia deve ser capaz de enfrentar a fragmentação do mundo contemporâneo, repensar a relação entre conhecimento e linguagem e compreender que a própria filosofia necessita da educação para renovar-se. Assim, a educação precisa de mais filosofia, não para obter receitas prontas, mas para recuperar a capacidade de pensar criticamente o seu próprio sentido. E a filosofia, por sua vez, precisa pensar a educação para compreender as transformações culturais.

Aranha (2006), procurando evitar a dogmatização da educação, bem como, preocupada por uma formação adequada de pedagogos, encara a filosofia como um saber indispensável, afirma:

> Ao manter sempre presente o questionamento sobre o que é a educação, a filosofia busca evitar que ela se torne dogmática ou se transforme em adestramento. Por isso é necessário que a formação do pedagogo esteja voltada não só para o preparo técnico-científico, mas também para a fundamentação filosófica de sua actividade (p. 26).

Para Vasconcelos (2011), quando se procura a utilidade da filosofia, um grande erro é de pretender encontrar o carácter servil nela, ou seja, o que a filosofia poderia fazer pelo indivíduo, ao invés de encarar nela uma atitude transformadora para com o indivíduo, de modos que por si mesmo possa ter uma visão do mundo e compreender o sentido próprio da vida:

> Muitas das vezes, discutimos a utilidade da filosofia nos seguintes termos: O que a filosofia pode fazer por mim? A pergunta mais adequada, no entanto, seria outra: "O que a filosofia pode fazer comigo?". Ao contrário de técnicas e métodos de ensino, a filosofia da educação nos leva a refletir criticamente os pressupostos mais básicos do pensar e do fazer pedagógico, pois, antes de nos aventurarmos na carreira de educadores, é preciso que tenhamos clareza sobre o que é afinal a educação e qual é o sentido da actividade educacional. E a resposta para esse tipo de questionamento só pode ser dada a partir de uma reflexão de cunho filosófico (...) (p. 172).

2.2 – Relação entre a Filosofia da Educação e as Ciências da Educação

A Filosofia da Educação, não abdica de respeitar outras ciências que se dedicam à educação. A Filosofia da Educação respeita as ciências de educação, porque, a elas cabe a missão de investigar questões específicas e sobretudo de natureza empírica do fenómeno educativo, bem como, aquelas situações que são sempre verificadas no processo de ensino-aprendizagem. A Filosofia da Educação, mantém relações estreitas com a pedagogia, sendo esta a principal ciência da educação, visto que, falar de pedagogia, implica o mesmo que educação, se se entender que entre estes dois conceitos, em poucas situações se podem diferenciar uma da outra e, por sua vez, é comum identificar as ciências auxiliares da pedagogia, por ciências da educação, dependendo da maneira como cada autor assim o entende. Nessa perspectiva, podem ser consideradas ciências auxiliares da pedagogia: a psicologia, em especial a "psicologia de educação", a sociologia, (sociologia da educação), a economia, a história da educação, a antropologia, a geografia humana, a linguística, a biologia, a política e outras. O fenómeno educativo manifesta-se de forma complexa e exige recorrer a alguns modelos mais

adequados as ciências acima mencionadas. Fazendo menção ao pensamento de Genís, (1987), entende que:

> La complejidad de los fenómenos educacionales hace tan difícil su estúdio que há sido necessário recurrir a la creación de modelos. En física o en química los modelos son más simples; no sucede parejamente en psicologia, en sociologia, en economia o en política, donde los modelos son complicados a la par que inexactos e incompletos. Los modelos que quieren entender lo educador a base de una epistemologia integracionísta y globalizadora – caso de la Teoría de la Educación, de la Pedagogía Fundamental y de la Filosofía – se vem forzados a relacionar los aspectos biopsíquicos com los socioculturales a fin de obtener un conocimento integral de lacto educante. El sistema educador está estruturado por los subsistemas psicobiológico, sociohistórico y axiofilosófico. Tanto los subsistemas como el sistema son realidades móviles que obligan a modificar constantemente los modelos. Los modelos de la Filosofía de la Educación procuran abrazar globalmente los três subsistemas antropológicos (p.7)[7].

O autor destaca como subsistemas antropológicos que a Filosofia da Educação abraça, os seguintes modelos:

1 – O Modelo exemplar ou imitável. Por exemplo: o professor, o pai. São elementos cuja personalidade é assimilada directamente pelos seus educandos tendo em conta as suas acções práticas diárias, o que na gíria se denomina o professor como sendo "espelho da sociedade" e a expressão "a educação parte de casa", para realçar o papel que essas duas personalidades exercem na educação das novas gerações.

2 – O Modelo Operacional, que se subdivide em:

a) De razão tecnológica: Teoria da Educação, como por exemplo, a educação como aprendizagem;
b) De razão científico-prática: Pedagogia Fundamental, como é o exemplo da educação normativa ou como norma.

[7] A complexidade dos fenómenos educativos torna o seu estudo tão difícil que tem sido necessário recorrer à criação de modelos. Na física ou na química os modelos são mais simples; Isto não acontece igualmente na psicologia, na sociologia, na economia ou na política, onde os modelos são complicados, mas também imprecisos e incompletos. Os modelos que pretendem compreender o educador a partir de uma epistemologia integracionista e globalizante – caso da Teoria da Educação, da Pedagogia Fundamental e da Filosofia – são obrigados a relacionar os aspectos biopsíquicos com os socioculturais para obterem um conhecimento integral do educador. O sistema educacional está estruturado pelos subsistemas psicobiológico, sócio-histórico e axifilosófico. Tanto os subsistemas quanto o sistema são realidades móveis que exigem constantes modificações dos modelos. Os modelos da Filosofia da Educação procuram abranger globalmente os três subsistemas antropológicos.

3 - O Modelo de Entendimento: próprio da Filosofia da Educação, que procura compreender a educação a partir de uma visão antropogénese, ou seja, a educação do homem deve se preocupar com a sua origem para melhor compreender o seu todo. A qual se subdivide em:

a) De razão ou visão Especulativa Antropológica da Educação e, a razão especulativa ou visão Teológica da Educação.
b) De razão ou visão Crítica Epistemológica da Educação e, a razão ou visão de filosofia da linguagem educacional.

E para melhor destrinçar o papel que cada uma das principais áreas dos estudos sobre a educação ocupa, Genís (1987), entende que a Filosofia da Educação ocupa-se da reflexão dos aspectos relacionados a natureza da educação, sendo que a Pedagogia Fundamental, ocupa-se pelas normas eficazes de educação, enquanto, a Teoria da Educação se ocupa da descrição da educação e, caracteriza cada uma dessas disciplinas da seguinte maneira:

> a) Teoría de la Educación: teoria explicativa y global de los processos educativos en la medida en que éstos son aprendizaje de informaciones, de actitudes y de habilidadades. Los modelos cibernéticos resultan harto esclarecedores a este particular.
>
> b) Pedagogia Fundamental: teoria pragmática y globalizadora de los processos educativos, teoria que los hace manejables com eficacia. Teoria normativa de la conducta de los educandos. A esto Moore lo denomina Teoría de la Educación en su obra.
>
> A partir de presupuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos – tanto del individuo como de la sociedad-se recomenda una metodologia.
>
> a) Filosofía de la Educación: saber globalizador compreensivo y crítico, de los processos educacionales, que facilita presupuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos, amén de producir análisis críticos.
>
> Personalmente me inclino – al considerarlo más prático incluso com vistas a la docência universitária – por el despartimiento de Teoría de la Educación y de Pedagogía Fundamental (...), (p. 10).[8]

[8] a) Teoria Educacional: teoria explicativa e global dos processos educativos na medida em que são a aprendizagem de informações, atitudes e competências. Os modelos cibernéticos são muito esclarecedores a este respeito.
b) Pedagogia Fundamental: teoria pragmática e globalizante dos processos educativos, teoria que os torna administráveis com eficácia. Teoria normativa do comportamento do aluno. Moore chama isso de Teoria Educacional em seu trabalho.
Com base em pressupostos antropológicos, epistemológicos e axiológicos – tanto do indivíduo como da sociedade – recomenda-se uma metodologia.

Santos (1992), considera que o modo como se define a chamada ciência da educação depende, em grande medida, da perspectiva e da área de especialização de cada autor. Assim, seja pela sociologia em Durkheim, seja pela psicologia em Bint, entre outros, as ciências da educação parecem apoiar-se numa mesma episteme de tipo positivista, que tende a excluir ou limitar a reflexão filosófica sobre a educação. mesmo quando lhe atribuem um espaço no conjunto das disciplinas, a Filosofia da Educação aí se encontra desconfortável: não só porque não é claro o que se espera dela enquanto ciência, mas também porque frequentemente é colocada numa posição secundária, como se devesse apenas servir as restantes ciências da educação, coordenando de forma geral os seus resultados, analisando os conceitos que utilizam e acrescentando, por vezes, um "toque espiritual" ao abordar os fins e valores educativos.

Segundo Kant na obra *Sobre a Pedagogia*, considera que a pedagogia, originalmente vinculada à filosofia, deve tornar-se uma disciplina autônoma. Para o autor, a arte de educar surge, em um primeiro momento, de forma mecânica, a partir das experiências cotidianas nas quais se observa o que é benéfico ou prejudicial ao ser humano. No entanto, uma educação que se desenvolve apenas de modo empírico e espontâneo tende a conter muitos erros e falhas, justamente por carecer de um plano racional e orientador.

Kant defende, portanto, que a pedagogia se torne uma prática consciente e fundamentada, capaz de desenvolver plenamente a natureza humana e conduzi-la ao cumprimento de sua finalidade. Os pais, como indivíduos já formados, servem de modelo para os filhos, que aprendem por imitação. Contudo, para que as novas gerações possam progredir e superar as anteriores, é necessário que a pedagogia se constitua como ciência; do contrário, o processo educativo permanecerá limitado e ineficaz, com indivíduos mal formados educando outros de maneira deficiente.

Assim, o autor conclui que o carácter meramente mecânico da educação deve ser transformado em conhecimento sistemático e científico. Somente dessa forma o esforço educativo adquirirá coerência e comunidade, evitando que cada geração destrua o que a anterior construiu.

Em consonância com a concepção kantiana de pedagogia, Dalbosco (2007), afirma que uma análise aprofundada do pensamento de Kant torna difícil aceitar uma separação rígida entre filosofia e pedagogia. Isso porque a pedagogia, enquanto parte da filosofia prática e uma de suas formas de

---

c) Filosofia da Educação: conhecimento abrangente e crítico globalizante dos processos educativos, que facilita pressupostos antropológicos, epistemológicos e axiológicos, além de produzir análises críticas.
Pessoalmente, inclino-me – considerando-o mais prático mesmo tendo em vista o ensino universitário – à separação entre Teoria da Educação e Pedagogia Fundamental (...), (1987, p. 10).

realização, deve buscar em si mesma seus próprios fundamentos e justificações. Para Kant, a pedagogia precisa ser capaz de legitimar o seu próprio conhecimento, uma vez que não se trata apenas de uma técnica ou prática empírica, mas de um campo de estudo teórico. Além disso, ela desempenha um papel essencial e insubstituível no âmbito da filosofia moral.

Para Herbart (1776 – 1809), criador da pedagogia como ciência sistematizadora da educação, a qual considerou por ciência do educador para si mesmo, realça a necessidade dessa, possuir conhecimentos que se obtêm doutras áreas do saber, que lhe permitam comunicar. De igual forma, chama atenção ao educador, para saber como se determina o seu modo de pensar, e ainda incentiva o carácter investigativo ao educador, para que seja capaz de compreender a interdisciplinaridade de assuntos que envolvem a educação. Esses aspectos demostram a necessidade da filosofia da educação, a qual ele designou por filosofia prática, e uma relação íntima entre a filosofia da educação e a pedagogia e as suas ciências auxiliares. Assim, Herbart, na sua obra *Pedagogia Geral*, considera que a pedagogia constitui a ciência necessária ao próprio educador, já que, é por meio dela que ele fundamenta a sua própria prática. O educador, porém, também precisa de dominar os conhecimentos que o capacitem a transmitir o que sabe de forma eficaz. O autor ainda declara não conceber a educação sem o ensino, como também, não admite um ensino que não cumpra, simultaneamente, uma função educativa.

Para Herbart (1776 – 1809), as habilidades ou artes que um jovem deseja aprender de um educador por mera utilidade são irrelevantes para o educador, tal como por exemplo a escolha da cor de uma roupa, pois, o essencial é compreender como se forma o modo de pensar do educando. É a partir desse modo de pensar que se desenvolvem os sentimentos, e, consequentemente, os princípios e padrões de conduta. Assim, de acordo ao autor, reflectir sobre o que deve ser ensinado, como organizar os conteúdos, estabelecer uma sequência lógica entre eles e compreender de que maneira cada tema pode servir de base para o aprendizado, seguinte são tarefas fundamentais do processo educativo. Esse conjunto de responsabilidades oferece ao educador um campo inesgotável de estudo, de reflexão e de revisão contínua de seus conhecimentos, leituras e práticas pedagógicas.

De acordo com Nunes (2010), a relação entre a Filosofia da Educação e as ciências da educação, pode ser compreendida a partir de dois aspectos básicos que caracterizam a filosofia. O primeiro refere-se à sua dimensão crítica, voltada para revelar os limites das representações e dos sentidos que orientam as acções humanas no mundo. O segundo diz respeito à sua função criadora, que consiste na elaboração de novas significações capazes de actualizar a compreensão que se tem do

homem e da realidade. Nessa perspectiva, a relação entre a filosofia e educação pode ser analizada tanto no plano *do processo quanto no dos conteúdos*. *Enquanto processo*, a filosofia exerce uma função crítica, questionando paradigmas pedagógicos que se cristalizaram ao longo do tempo. *Enquanto conteúdo*, ela fornece fundamentos filosóficos para as concepções educacionais, que devem ser constantemente problematizadas e reconstruídas de acordo com os interesses e desafios presentes no campo educativo.

O autor considera que essas dimensões invocadas no parágrafo anterior, embora complementares, mantêm-se em permanente tensão, pois o ser humano está sempre a interrogar e a dar novos significados do mundo e os sentidos que lhe atribui, incluindo os da educação. assim, a filosofia, em sua relação com a educação, caracteriza-se por essa tenção contínua: ao mesmo tempo que oferece referências para orientar a prática educativa, também a questiona sempre que percebe que ela se encontra desajustada às exigências do seu tempo ou às necessidades históricas da sociedade.

Para Luckesi (2011), entendendo a filosofia como uma interpretação teórica das aspirações e anseios de um grupo humano, e a educação como um instrumento de veiculação dessa interpretação, considera que, a pedagogia abrange mais do que os simples fundamentos filosóficos da educação, na medida em que, a integra também elementos como os processos socioculturais, as concepções psicológicas sobre o educando e as formas de organização do processo educativo. No entanto, esses componentes só constituem efectivamente uma pedagogia quando estão articulados e orientados por um princípio filosófico que lhes dá coerência e direcção. A reflecção pedagógica confere sentido à pedagogia, permitindo compreender os valores que norteiam a prática educacional no presente e aqueles que devem guiá-la no futuro.

Assim, o autor afirma que toda proposta pedagógica pressupõe fundamentos e concepções filosóficas, pois, sua estrutura e finalidade dependem desse direccionamento, conforme concebida por exemplo, pela Pedagogia de Montessori, a Pedagogia Piagetiana e a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire demonstram essa base filosófica essencial. Mesmo na situação em que tais pressupostos não estão claramente explicitados, eles estão sempre presentes, ainda que de forma implícita. Cabe, portanto, ao estudo assim como a reflexão filosófica torná-los evidentes, pois somente com a consciência desses fundamentos é possível escolher, de maneira crítica e intencional, a pedagogia que orienta a prática educativa.

Esse relacionamento feito por Luckesi, mostra exactamente que existe uma relação íntima entre filosofia e pedagogia/educação, guardando entre ambas um carácter de complementaridade.

Segundo Aranha (2006), na Grécia antiga o termo *pedagogia* referia-se ao escravo responsável por acompanhar a criança até a escola. Com o tempo, essa designação concreta (pedagogo/pedagogia) ganhou um significado mais abstracto, passando a indicar os estudos e teorias sobre a educação. ao longo da história, o conceito de pedagogia foi sendo reinterpretado, assim como os próprios princípios e finalidades da educação também se modificaram. De modo geral, é possível identificar pelo menos três tendências predominantes, cada uma delas, por sua vez, originando diferentes teorias ao longo do tempo:

a) Pedagogias filosóficas (ou essencialistas), baseadas em modelos ideais de ser humano considerado "universal";
b) Pedagogias positivistas, que procuram fundamentar-se com rigor científico;
c) Pedagogias dialecticas, que analisam a educação de forma científica e, ao mesmo tempo, propõem formas de acção voltadas para a emancipação humana.

Reboul (2010), adverte que não se deve desconsiderar a relação entre a Filosofia da Educação e as demais ciências da educação, pois estas coexistem e cada uma tem por objectivo responder a questões específicas do fenómeno educativo. Assim, em vezes de serem ignoradas, devem ser valorizadas, já que actualmente, existem diversas ciências voltadas à educação. o filósofo da linguagem não pode ignorar a linguística. O papel do filósofo é reflectir sobre os enunciados produzidos por essas ciências, questionando seu valor, significado e limites, o que constitui o segundo método de análise. Primeiramente, é importante observar que existem ciências da educação, no plural, e que essa pluralidade é essencial. Elas são duplamente plurais, porque dividem-se em dois grandes grupos: o primeiro é composto pelas ciências teóricas aplicadas à educação, como a etnologia, a sociologia, a sociolinguística, a economia e a história da educação. para que essas áreas contribuam de forma eficaz, é necessário que pratiquem uma autêntica interdisciplinaridade, cooperando entre si e estando abertos a rever suas perspectivas.

Segundo o autor, diante de um problema por exemplo, como fracasso escolar, se cada especialista se mantiver restrito à sua área, tenderá a explicá-lo apenas sob o seu próprio ponto de vista, caindo assim no sociologismo, psicologismo ou outro tipo de reducionismo dogmático.

Reboul, afirma que o segundo grupo é formado por ciências específicas que nasceram de questões práticas da própria educação, como aprimorar o ensino, avaliar melhor, melhorar a integração entre professores e alunos ou optimizar o desempenho esportivo. Dessas necessidades, surgiram disciplinas como a didáctica, a docimologia, a psicopedagogia e as ciências das actividades físicas, entre outras.

Morfaux e Lefranc (2005), referindo-se à relação entre filosofia e educação, servem-se das épocas históricas, desde a antiguidade à actualidade, apontando o engajamento de muitos filósofos mais renomados da história, terem reflectido nas suas abordagens, sobre os fins da educação:

> Desde os pensadores pré-socráticos até ao século XX, todos os filósofos de alguma importância empreenderam uma reflexão sobre os fins da educação, e também com frequência sobre os seus meios, a partir de uma crítica das práticas «tradicionais» do seu tempo e do seu meio social. Há uma filosofia da educação que permanece marcada pela sofística, Sócrates e Platão. Nos nossos dias, as ciências da educação (o plural é significativo) associam as pesquisas empíricas, os dispositivos experimentais, as sistematizações teóricas de ordem psicológica, sociológica, médica, que dizem respeito às práticas educativas contemporâneas (p. 171).

Finalmente, no epicentro da relação entre filosofia e educação, está o homem como sendo o ponto de gravidade. A filosofia seja de que âmbito de conhecimento for, sua preocupação é de providenciar ao homem o saber para com o qual ter a certeza dos fenómenos da realidade que o rodeia de modos a garantir a segurança da vida e o sustento contínuo de toda a humanidade, tendo por seiva socializadora, a cultura e, por veia de circulação e alimentação, a educação.

O conceito que se tem da educação, dependerá bastantemente da concepção que uma dada sociedade tem a cerca do homem, e para o qual cria princípios norteadores para uma geração mais nova que se pretende alcançar como perfeita. De acordo com Mondin, (2009), a visão que temos sobre a educação está directamente ligada à concepção que possuímos sobre o ser humano e o seu destino. Como ressalta Laberthonnière, há entre a educação e a concepção de vida uma relação que não pode ser negada. Assim, pode-se tornar mais clara a estreita ligação entre o discurso filosófico e o discurso educativo, pois, este último representa o desdobramento natural do discurso antropológico e ético, já que, depois de se compreender quem é o homem e qual é o propósito último da existência humana, surge inevitavelmente a questão de como orientá-lo para alcançar esse fim.

A pedagogia, portanto, configura-se como uma teoria de natureza prática e uma reflexão sistemática sobre métodos e processos educativos, voltada para avaliar seu valor e, a partir disso, orientar e iluminar a acção dos educadores.

2.3 – Da Intencionalidade Epistemológica da Filosofia da Educação às Práticas e aos Contextos

A intencionalidade epistemológica da Filosofia da Educação, pode ser percebida através dos contributos de vários filósofos que reflectiram a respeito dela em diferentes épocas e contextos porque, a educação constitui um percurso congénere à própria vida do ser humano. Por isso, desde muito cedo constituiu uma grande preocupação dos filósofos partindo dos pré-socráticos até aos filósofos actuais, em procurar qual é o conhecimento, os valores, o conteúdo, que deve ser pautado e transmitido as novas gerações? Quais são os objectivos que se pretendem atingir para com as sociedades actuais e concomitantemente para a projecção dos homens das sociedades futuras? Quais os métodos, que devem ser utilizados para a prossecução e ou o alcance dos objectivos preconizados? Esta reflexão, constitui uma malha da filosofia da educação que aconteceu e acontece em todas as épocas históricas da filosofia, mesmo que só nos finais do Século XX e de forma oficial surge o termo *filosofia da educação* para designar a área da filosofia que trata dos aspectos ligados a educação.

Segundo Veiga (2009), falando sobre o contributo dos filósofos para com a educação, considera Platão e Aristóteles como um património europeu nos assuntos da educação. Porém, realça também o papel que os outros filósofos gregos anteriores a eles tiveram na conjugação de educação e virtude, que proporcionava as habilidades técnicas, e criativas, necessárias à sabedoria. E ainda na sua visão, Veiga (2009), entende que:

> Actualmente, não se aceita como genuína Filosofia da Educação uma mera aplicação do pensamento filosófico. Alguns autores dedicaram-se a detectar, entre as ideias e sistemas educativos, a influência ou semelhança com as grandes correntes e grandes autores da História da Filosofia. Outros dedicam-se aos fundamentos epistemológicos; outros à dimensão ética, política, religiosa, etc., da educação; e outros ainda analisam os principais factores e problemas da educação, aprofundando-os filosoficamente, quer segundo um modelo fenomenológico e existencial, quer segundo um modelo analítico ou mesmo neotomista (p. 8).

Na sua visão, o autor considera algumas abordagens, não exactamente como tratar-se de filosofia da educação propriamente dita, mas apenas como um eclectismo, pois, são enquadradas

apenas no âmbito de várias outras abordagens, quer seja filosófica, científicas, pedagógicas dentre outras. Este pensamento espelha uma maneira de diferenciar quem realmente se dedica num estudo que puramente aborde sobre a filosofia da educação, contrariamente alguém que dos assuntos que tenha abordado, tivesse também enquadrado alguns aspectos aliados a filosofia e a educação, mas que não seja a filosofia da educação propriamente dita, porém, seja como por exemplo, numa investigação científica de uma temática ou ainda em assuntos ligados a cultura, a política, a religião e outras.

Santos (1992), apresenta diversas reflexões acerca da intencionalidade epistemológica da Filosofia da Educação, ao afirmar que, o papel que a maioria da literatura lhe atribui é, em geral, pouco estimulante. Para alguns autores, ela é vista como uma *filosofia aplicada*, o que reduz o filósofo da educação a um técnico encarregado de aplicar princípios éticos, como se se tratasse de uma reflexão sobre a autoridade a contextos específicos, como a escola ou a família. Nessa perspectiva, o filósofo da educação só teria autonomia para pensar quando não encontrasse na tradição filosófica respostas adequadas às questões do campo educacional. Outros, a consideram apenas como um *museu* de doutrinas filosóficas sobre a educação, frequentemente sem o devido enquadramento teórico. Há ainda quem veja a Filosofia da Educação como um discurso voltado apenas à análise dos valores, finalidades e objectivos dos sistemas educativos, uma espécie de *filosofia de serviço*, com actuação limitada.

Santos (1992), considera que outra corrente entende que sua função seria reunir e coordenar os resultados das várias ciências da educação, o que a transformaria em uma *superciência* e o filósofo da educação em um especialista generalista. Em outra visão, ela se reduz a uma filosofia analítica da educação, centrada na definição rigorosa de conceitos como *educação*, ensino, *doutrinação ou autoridade*, bem como na verificação da coerência dos discursos educacionais, e o autor destaca T. W. Moore, como defensor dessa linha, por considerar que o filósofo não deve criar teorias gerais, mas analisá-las e criticá-las.

Santos (1992), entende que na tradição anglo-americana, o uso do mesmo termo (*education*) para designar tanto a educação quanto a pedagogia contribui para reduzir a Filosofia da Educação a uma filosofia da pedagogia, uma metateoria das práticas educativas. Já sob uma óptica metafísica, inspirada na tradição aristotélico-tomista, a Filosofia da Educação se volta à análise da *estrutura do ser educacional* e das diferentes causas da educação (eficiente, exemplar e final), como propõe A. G. Álvarez.

Santos reconhece que a Filosofia da Educação pode conter elementos de todas essas concepções, mas não deve se restringir a nenhuma delas. Ele critica a excessiva subordinação da disciplina a áreas externas, como a pedagogia ou as ciências da educação. citando ironicamente Nietzsche, *em Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, o autor lembra que não se deve esperar que o filósofo proponha novos regulamentos ou horários escolares.

Em vez disso, a Filosofia da Educação deve colocar-se a serviço de si mesma, ou mais precisamente, a serviço do ser humano, reflectindo sobre o seu presente educativo e cultural. Isso não significa ignorar as contribuições da pedagogia ou das ciências da educação, mas sim, interpretá-las filosoficamente, reconhecendo nelas sinais e sintomas a serem compreendidos de modo mais profundo. O propósito da Filosofia da Educação é, portanto, ir além dessas disciplinas, utilizando abordagens hermenêuticas diversas para tornar o mundo educativo e cultural mais inteligível e reflectir sobre o seu sentido mais essencial.

Costa, apud. Manso e Martins (2016), referindo-se ao papel do ensino de filosofia em diferentes níveis de educação, especialmente no ensino secundário, levanta algumas questões, fundamentais, respondidas à luz do reconhecimento que a UNESCO concede à filosofia no contexto educativo: Para que serve a filosofia? Porque ensiná-la no ensino secundário? Qual é a sua relevância no estímulo ao questionamento e ao pensamento livre sobre diversos temas? As respostas apresentadas destacam e valorizam a importância pedagógica e formativa da filosofia.

De acordo com a UNESCO, num mundo profundamente marcado por crises e rupturas, a filosofia assume um papel essencial na promoção da dignidade humana e do pensamento crítico. Ela é descrita como uma verdadeira *escola de liberdade*, que capacita os indivíduos a enfrentar e compreender os desafios do seu tempo.

A UNESCO sublinha ainda o papel da filosofia na formação integral das pessoas, abrangendo dimensões colectivas, culturais, mentais, existenciais, políticas e sociais. Entre as práticas filosóficas que exemplificam essa importância, destacam-se o aconselhamento filosófico, os cafés filosóficos e os programas de filosofia para crianças, todos com o objectivo de incentivar a reflexão e contribuir para uma convivência social mais consciente e harmoniosa.

Além disso, a UNESCO, enfatiza a necessidade de promover o ensino superior. Em sua visão, uma sociedade sem filosofia torna-se mais vulnerável à manipulação e às pressões externas. Por isso,

o ensino filosófico é considerado fundamental para cultivar atitudes de tolerância, respeito, abertura intelectual e disposição para aprender com diferentes formas de conhecimento.

Aranha (2006), referindo-se a epistemologia e a práxis pedagógica, destaca as teorias do conhecimento aplicadas às tendências pedagógicas, sendo: as teorias aprioristas e as teorias fundamentadas no empirismo, considerando que, as teorias aprioristas atribuem primazia ao sujeito, partindo da ideia de que este possui, desde o nascimento, *formas ou ideias inatas* que constituem a base de todo conhecimento. Nessa perspectiva, a educação é entendida como um processo de actualização das potencialidades internas, ou seja, de desenvolvimento daquilo que já existe em estado latente no indivíduo. O papel do professor, portanto, seria criar condições para que essas capacidades se manifestem e se desenvolvam. Assim, o insucesso escolar seria explicado pela ausência de dons naturais, por exemplo, a falta de uma *inteligência privilegiada* ou de aptidão para certas áreas, como a matemática, enquanto o bom desempenho seria esperado de alunos considerados naturalmente *inteligentes*, entendendo-se a inteligência como algo dado a priori e apenas passível de aperfeiçoamento.

Por outro lado, nas teorias pedagógicas de base empirista, o foco recai sobre o objecto, conferindo ao ambiente e à transmissão do saber acumulado um papel central. O conhecimento, nesse contexto, é concebido como uma descoberta de algo que já existe, e não como o resultado de uma construção activa do sujeito. Dessa forma, o aprendiz é visto como receptor passivo das informações que lhe são transmitidas, incorporando-as apenas posteriormente como conteúdo mental.

Aranha cita o professor Fernando Becker, que investigou essas questões e concluiu que o empirismo tem sido a tendência predominante na epistemologia dos professores identificados com a pedagogia tradicional. Becker observou que muitos docentes desconhecem esses pressupostos e, mesmo quando acreditam adoptar fundamentos diferentes, manifestam em sua prática e discurso traços empiristas. Isso se deve, em parte, ao facto de o empirismo estar profundamente enraizado no ensino tradicional e próximo do senso comum. Exemplos disso incluem a valorização da aula expositiva, a ênfase na transmissão de conteúdos prontos, a concepção da memória como armazenamento de informações e a ideia de aprendizagem como simples acumulação quantitativa de saberes.

De modo semelhante, Aranha destaca que as tendências comportamentais também se alinham ao empirismo, uma vez que privilegiam o ensino individualizado e o treinamento sistemático

como meio de aquisição do conhecimento. Nessas abordagens, o aprendizado é visto como resultado de associações e repetições, realizadas dentro de programas cuidadosamente estruturados, com o objectivo de promover mudanças de comportamento de forma controlada e previsível.

Para Luckesi, (2011), o papel que a educação assume perante a sociedade, é interpretado em três perspectivas filosóficas diferentes, sendo a educação como redenção, reprodução e transformação.

No que concerne a educação como redenção da sociedade, Luckesi entende a sociedade como um conjunto de seres humanos que coexistem e se sustentam mutuamente em um sistema orgânico e harmonioso, ainda que existam grupos ou indivíduos que se mantenham à margem desse conjunto. Em outras palavras, a sociedade é vista como uma totalidade naturalmente estruturada, na qual o essencial é integrar tanto as novas gerações quanto aqueles que, por diferentes razões estão excluídos de sua dinâmica. O objectivo, portanto, é preservar e conservar a coesão social, promovendo a inclusão de todos os indivíduos no corpo colectivo.

Com base nessa visão, o autor concebe a educação como uma instância social voltada para a formação integral da personalidade, o desenvolvimento das capacidades individuais e a transmissão dos valores éticos indispensáveis à vida em comunidade. Assim, a educação assume o papel de agente redentor da sociedade, cuja função é integrar de forma harmoniosa os indivíduos no conjunto social já estabelecido.

Quanto à educação como reprodução da sociedade, Luckesi (2006), identifica uma segunda perspectiva sobre o papel da educação na sociedade: aquela que a concebe como parte integrante do sistema social, cuja função é reproduzir as estruturas existentes. Diferentemente da visão anterior, que atribuía à educação um papel redentor, essa tendência a considera um componente interno da sociedade, actuando a serviço dela e não como um agente de transformação ou correcção de suas falhas. Assim, a educação não elimina as contradições sociais, mas mantém e perpetua o modelo vigente, sempre que possível.

Segundo o autor, a principal diferença entre essa concepção e a anterior está na função atribuída à educação: enquanto a educação redentora busca corrigir os desvios sociais e aproximar a sociedade de um ideal de harmonia e perfeição, a educação reprodutora é compreendida como um reflexo directo da própria estrutura social, condicionada por factores económicos, políticos e culturais. Dessa forma, ela actua subordinada aos interesses e determinações do contexto social que a reproduz e sustenta.

Para a educação como **transformação da sociedade**, Luckesi (2006) refere que esta terceira tendência de interpretação da educação, entende-a como um meio de meditação para a realização de um projecto social. Nessa perspectiva, a educação não tem por si mesmo o poder de redimir ou de reproduzir a sociedade; ela actua como um instrumento entre outros, contribuindo para concretizar determinado projecto colectivo, que pode ser assumir um carácter conservador ou transformador.

Diferentemente das concepções anteriores, essa abordagem não subordina a educação à mera preservação da ordem existente, mas propõe reconhecê-la como parte integrante da sociedade, sujeita a seus condicionamentos e influências, sem deixar de reconhecer seu potencial de acção democrática e de mudança social.

Dessas três perspectivas educativas da sociedade, Luckesi, encara a tendência redentora como otimista em relação ao poder que a educação exerce sobre a sociedade, enquanto, a tendência reprodutora, é vista como pessimista, pois considera a educação uma instância sempre a serviço do modelo dominante. Já a tendência transformadora, assume uma posição neutra, uma vez que os seus defensores não negam o papel activo da educação na sociedade, mas também não deixam de reconhecer os seus condicionamentos histórico-sociais.

Das perspectivas acima mencionadas e tendo ao relacionamento íntimo entre a filosofia e a educação, ao longo dos tempos da história da humanidade surgiram diversas tendências que pretenderam compreender e orientar a prática educacional e de forma genérica, conforme será constatado no Capítulo terceiro do presente trabalho.

3. Filosofia da Educação no Século XXI: Temas e Problemas

O século XXI data do ano 2000, dando início ao terceiro milénio, com um percurso que se postura apenas na casa dos vinte anos, repleto de muitos fenómenos sociais, desde as guerras frias entre as potências, a proliferação de ceitas religiosas, o radicalismo religioso que chega a ser muitas das vezes sangrento, as crises económicas mundiais, os ataques cibernéticos, a pandemia da COVID 19, a recente eclosão da guerra na europa depois da segunda guerra mundial, dentre outros. Este Século, faz parte da História da Filosofia Contemporânea, e é influenciada polos enfoques do século anterior a qual, tal como já salientado no começo do quarto percurso, conheceu várias correntes, como: o positivismo, o socialismo, o liberalismo, o fenomenalismo, o existencialismo, o criticismo, o

estruturalismo e outras, as quais não deixam despercebida a educação nas suas variadíssimas abordagens.

O Século XXI é marcado pela globalização e conhecido como a época da era digital. Estes dois factores constituem um avanço científico e tecnológico, relevante e irreversível para o progresso da humanidade. Tal como qualquer outra realidade, neles se pode encontrar consequências positivas e negativas.

No que concerne às consequências positivas da globalização e dos meios digitais, verifica-se a rapidez na comunicação, a produção massiva e fluidez de informações, o acesso ao conhecimento facilitado através dos sites disponíveis na internet, a eliminação da distância e prestação de serviço em tempo real a qualquer canto do planeta terra, o intercâmbio económico sem precedentes, e outros.

Quanto às consequências negativas, na era da globalização e digital comporta uma enfermidade de vícios instantaneamente contagiantes, que de qualquer outra época na história da humanidade. Na época actual, verifica-se um imediatismo, oportunismo e consumismo acentuado e exacerbado de desejos, roubos digitais de quantias monetárias, desvios e perversão de valores ético-morais, religiosos, laborais, práticas de actos hediondos de venda de pessoas e órgãos humanos, a promiscuidade sexual disposta e difundida nas redes sociais, o uso do tabagismo electrónico que alicia até crianças ao vício de fumar, a propagação das doenças criadas laboratorialmente, os ataques cibernéticos, o uso de tecnologia de ponta para o exercício maciço de guerra sem bota, o aliciamento e difusão de crenças ocultistas até a menores de idade dentre outros.

Muitas das situações acima descritas, já são antiguíssimas na história da humanidade. Porém, a sua propagação e contágio, não se processava de forma global, como acontece na actualidade. Estas práticas, refletem-se em todas as dimensões e, exercem um impacto negativo na humanidade, bem como, na vida pessoal e social do indivíduo.

Assim, são vários os temas e problemas que podem advir da globalização e da era digital, com respaldo na educação das novas gerações, dos quais a filosofia da educação não poderá abdicar de reflectir nem se dar por alheias. A educação veicula a herança do conhecimento em geral e este é fruto, nessa era, dos avanços científicos e tecnológicos, onde a filosofia em geral assume um papel preponderante, na produção e análise profunda do significado último de todo conhecimento. A Filosofia da Educação em particular, assume este carácter da filosofia em geral, dos assuntos que envolvem o conhecimento na educação.

De acordo com Aranha (2006), os desafios enfrentados pela educação no final do Século XX e início do Século XXI não surgem isoladamente: eles fazem parte de uma crise mais ampla que atravessa toda a sociedade contemporânea. A passagem da modernidade marcada pela crença no progresso, na ciência e na racionalidade, para a chamada pós-modernidade gerou transformações profundas que alteraram a forma como as pessoas compreendem o mundo, produzem conhecimento e constroem valores. Esse cenário exige que a educação repense seus fundamentos e adopte novos referenciais para responder às necessidades do presente.

3. 1 - Novos Referenciais da Educação face as Necessidades do Presente

3.1.1. A Crise da Sociedade Contemporânea

O desenvolvimento das ciências e, especialmente das tecnologias de informação e comunicação provocou mudanças rápidas e contínuas que impactam todas as dimensões da vida humana. Vivemos em um ambiente dinâmico, no qual as formas de conhecer, comunicar, produzir riqueza e interagir socialmente sofrem actualizações constantes. A globalização intensifica a circulação de informações, aproxima culturas distintas e amplia a diversidade de valores, mas ao mesmo tempo, provoca rupturas nas estruturas tradicionais de convivência e de organização social.

Não há consenso entre os teóricos sobre o significado da pós-modernidade. Alguns afirmam que ela representa uma superação dos ideais modernos; outros acreditam que a modernidade apenas não concluiu seu projecto iluminista de emancipação racional. De qualquer forma, percebe-se que a racionalidade moderna, antes vista como instrumento de libertação, mostra-se insuficiente diante das crises actuais como, ética, social, ambiental e humana. A crítica formulada pela Escola de Frankfurt destaca que a razão instrumental, voltada exclusivamente para a produtividade e para a eficiência técnica, reduziu a riqueza da experiência humana, negligenciando aspectos como diálogo, sensibilidade, solidariedade e vida comunitária. Essa crise se reflecte directamente na educação, que precisa encontrar novas formas de actuar diante de um mundo em constante mutação.

3.1.2. A Escola Perante os Desafios da Crise da Sociedade Contemporânea

Segundo a Aranha (2006), em meio ao contexto actual, a escola revela dificuldades para responder às novas demandas sociais. As práticas tradicionais centradas na exposição verbal do professor, na memorização e na fragmentação do conhecimento, já não são adequadas a um público que vive cercado por tecnologia, informação instantânea e múltiplas linguagens. Reformas superficiais

mostram-se insuficientes para transformar o cotidiano escolar; é necessário um esforço de reinvenção que implique redefinir o papel da escola e repensar sua função formativa.

A instituição escolar precisa deixar de ser apenas transmissora de conteúdos prontos e passar a actuar como espaço de interpretação, contextualização e reconstrução crítica das informações. Ela deve promover articulações entre diferentes campos do saber, estimular a autonomia intelectual dos estudantes e favorecer práticas que desenvolvem criatividade, reflexão e pensamento crítico. Isso significa ampliar metodologias, diversificar recursos, dialogar com a vida social e cultural e reconhecer que o aluno é produtor de conhecimento, e não simples receptor.

3.1.3. A Relação entre Escola e Estado

Historicamente, a escola pública foi concebida como universal, gratuita e laica, com o objectivo de democratizar o acesso ao conhecimento. Entretanto, a desigualdade social persistente e as políticas neoliberais implementadas nas últimas décadas dificultaram a efectivação desse ideal. A crescente defesa de processos de privatização e terceirização da educação trouxe riscos importantes: o predomínio do lucro sobre a formação humana, a exclusão de grupos vulneráveis e a redução do papel social da escola como instrumento de equidade.

Ao mesmo tempo, Aranha (2006), considera que organismos internacionais, como UNESCO, Banco Mundial, e OCD, passaram a influenciar directamente as políticas educacionais dos países. Esses organismos propuseram reformas voltadas para eficiência, autonomia escolar, avaliação sistemática e políticas de inclusão. O Relatório de Delors, amplamente difundido, destacou a necessidade de flexibilizar modelos educacionais, fortemente a gestão e promover equidade. No entanto, a aplicação dessas recomendações enfrenta obstáculos: falta de continuidade nas políticas públicas, carência de investimento, formação insuficiente dos professores e dificuldades estruturais das redes escolares.

3.1.4 - Identidade do Professor

Aranha, considera que o professor é especialmente afectado pelas transformações contemporâneas. E fazendo referência a Bauman, na *modernidade líquida*, as identidades tornaram-se instáveis, fragmentadas e em contraste reconstrução. Para o docente, isso se traduz em desafios como acompanhar avanços tecnológicos, adaptar-se a ritmos acelerados de mudança, lidar com novas exigências sociais e enfrentar condições de trabalho frequentemente precárias.

Apesar disso, o papel do professor permanece essencial. Ele não é apenas um técnico que aplica métodos, mas um intelectual que media conhecimentos, orienta processos de aprendizagem, promove valores éticos e auxilia na formação integral dos estudantes.

3.1.5. Novos Desafios Educacionais

A presença crescente das tecnologias impõe à escola novos modos de organização. As mídias digitais ampliam as possibilidades pedagógicas, mas exigem que professores e estudantes desenvolvam capacidade crítica de leitura, seleção e interpretação das informações. A internet, embora rica em recursos, não modifica a escola por si só: mudanças efectivas dependem de revisão curricular, novas metodologias e definição das funções do professor.

Os desafios actuais apontam para a necessidade de uma educação permanente, capaz de acompanhar as rápidas transformações sociais. O ideal é promover uma formação integral, ética, estética, crítica, científica e política, que prepare o indivíduo para continuar aprendendo ao longo de toda a vida. Para isso, o ensino não pode permanecer fragmentado em disciplinas isoladas; é necessário que a escola desenvolva projectos interdisciplinar, integre saberes diversos e contextualize o conhecimento com a realidade dos estudantes.

Segundo Aranha, as mudanças tecnológicas, científicas e sociais acabaram profundamente os pilaras da escola tradicional, impondo a necessidade de transformações profundas. Essas mudanças não dependem apenas de políticas governamentais, mas exigem participação activa da sociedade, compromisso dos educadores e disposição para reinventar práticas pedagógicas. Embora o futuro seja imprevisível, é possível reconhecer que a escola do Século XXI precisa estar aberta à inovação, ao diálogo entre saberes, à interdisciplinaridade e à formação crítica dos sujeitos. Assim, a educação poderá fortalecer-se diante dos desafios da contemporaneidade e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, humana e democrática.

Segundo Feroldi e Treviso (2015), mesmo no Século XXI, marcado pelo avanço tecnológico, internet, redes sociais e mídia de massa, a filosofia permanece como um instrumento pedagógico fundamental para a formação de sujeitos críticos, capazes de pensar automaticamente e intervir na realidade. As autoras partem da ideia de que vivemos em uma sociedade tecnocrata, saturada de informações e fortemente propensa à alienação, na qual opiniões, valores hábitos de consumo e até formas de participação política são muitas vezes oferecidos de maneira pronta e padronizada. Nesse contexto, a filosofia, em diálogo com a pedagogia, impede que o indivíduo se transforme em um

homem-máquina, auxiliando-o a reconhecer-se como sujeito histórico, capaz de questionar, resistir e produzir novos sentidos.

3.1.2 - A filosofia como Ferramenta de Formação Crítica

Na primeira parte, Feroldi e Treviso (2015), retoma conceitos fundamentais: a filosofia é apresentada como busca pelo saber, motivada pelo espanto diante do mundo, e como actividade de reflexão crítica sobre a realidade, os valores, a ciência, a arte, a religião e a política. Ela não se confunde com ciência, religião ou arte, mas analisa criticamente os pressupostos e limites de todas essas áreas. Opõe-se, assim, à aceitação passiva do senso comum e procura transformá-lo em *bom senso*, isto é, em conhecimento mais rigoroso, coerente e fundamentado, a partir de noções como atitude filosófica, questionamento, crítica, problema e fundamentação.

3.1.2.1 - A Filosofia na Escola

Na segunda parte, as autoras discutem directamente o papel da filosofia no ambiente escolar. Diante de um fluxo massivo de informações e de inúmeras formas de manipulação (pela mídia, pelo mercado, pela lógica consumista), cabe à escola auxiliar o estudante a conquistar autonomia intelectual. A filosofia, entendida tanto como disciplina quanto como atitude, contribui para que o aluno:

- Questione criticamente as informações recebidas;
- Analise discursos, teorias, autores e práticas sociais;
- Compreenda a sociedade, suas normas e valores;
- Transforme o senso comum em conhecimento fundamentado por meio de estudo, pesquisa e argumentação.

As autoras defendem que ensinar filosofia não deve limitar-se à apresentação de doutrinas clássicas; deve constituir-se como exercício vivo de diálogo, reflexão e interdisciplinaridade. A filosofia pode, por exemplo, ser articulada à literatura, às artes, à história ou à geografia, ajudando o aluno a interpretar o mundo em vez de simplesmente memorizar conteúdos. Problemas reais vivenciados pelos estudantes são apontados como ponto de partida privilegiado para activar o pensamento filosófico, conforme sugere Saviani: toda questão contém um problema e exige investigação.

3.1.2.1 - Filosofia contra a Formação Passiva

De acordo com Feroldi e Treviso (2015), a educação pode muitas das vezes, ser usada para gerar conformismo, tendo feito referência à Gramsci, formando indivíduos para aceitar a ordem vigente sem questioná-la. Diante disso, a filosofia surge como possibilidade de romper com processos de *deseducação* produzidos pela escola, pela média, pela arte e pela religião quando estas reforçam visões passivas. Ao promover o senso crítico, a filosofia possibilita que o estudante identifique mecanismos de dominação, reflita sobre eles e busque alternativas.

Por fim, Feroldi e Treviso, considera que o professor do Século XXI deve saber integrar tecnologia e abundância de informações a uma prática pedagógica crítica e interdisciplinar. A filosofia, longe de perder relevância, torna-se ainda mais necessária: ela oferece os instrumentos para formar sujeitos completos, críticos e capazes de transformar a si mesmos e o meio em que vivem. Assim, o sucesso da educação está profundamente ligado ao despertar do pensamento filosófico na escola.

De acordo com Fuhr e Haubenthal, a educação do Século XXI está inserida no contexto da Quarta Revolução Industrial, a qual, influencia profundamente as formas de pensar, se relacionar e agir. Ao longo do tempo, o campo educacional passou por rápidas transformações, pois o cenário social, económico e político passou a exigir novos comportamentos dos profissionais que actuam na era digital. O autor faz referência a Gómez, o qual destacou algumas competências que o professor necessita de ter nesse século:

- A capacidade de utilizar e comunicar o conhecimento e as ferramentas simbólicas desenvolvidas pela humanidade de modo disciplinado, crítico e criativo
- A habilidade de viver e interagir democraticamente em grupos humanos cada vez mais diversos, dentro de uma sociedade globalizada.
- A aptidão para agir de forma autônoma e construir seu próprio projecto de vida.

Segundo o autor, a educação evoluiu e pode ser dividida nos seguintes períodos:

a) Educação 1.0

Nesse estágio, o professor ocupava posição central no processo de ensino. Os estudantes, em atitude de respeito e submissão, recebiam o conhecimento transmitido pelos mestres, considerados os detentores do saber. As primeiras instituições eram as Escolas Paroquiais, voltadas principalmente à formação religiosa. As aulas ocorriam nas igrejas e se limitavam à leitura de textos sagrados, tendo a

doutrina cristã como base. Durante séculos, esse formato perdurou, atendendo ao interesse social da época, que não estimulava reflexão crítica. O currículo restringia-se à leitura, escrita, estudo da Bíblia, canto e aritmética, incluindo posteriormente latim, gramática, retórica e dialética.

b) Educação 2.0

Na visão do autor, a chamada escola 2.0 surge para formar trabalhadores para as fábricas. Influenciada directamente pela Revolução Industrial, reproduzia características do ambiente fabril: tarefas repetitivas, mecânicas e individuais. A sala de aula era tratada como um espaço homogéneo, guiado por metodologias padronizadas, centralizadas e sincronizadas. O foco do ensino passou a ser o treinamento, baseado na aprendizagem informativa e no exercício da memorização. o conhecimento tinha como propósito adaptar o estudante às exigências sociais e do mercado de trabalho.

c) Educação 3.0

Fuhr & Haubenthal, consideram que esse modelo traz uma nova concepção sobre o que ensinar, como ensinar e com quais recursos, buscando formar indivíduos preparados para o novo contexto social. O professor precisa dominar as tecnologias emergentes e utilizá-las com intencionalidade pedagógica. A Educação 3.0 integra tecnologia e aprendizagem, incentivando o desenvolvimento da autonomia, criatividade, flexibilidade, participação e pesquisa, principalmente por meio de projectos.

d) Educação 4.0

Finalmente com a Quarta Revolução Industrial e a expansão da era digital, surge um novo paradigma educacional, no qual a informação está amplamente distribuída em redes globais e pode ser acessada por qualquer pessoa, a qualquer momento e em qualquer lugar. Diante desse cenário, o educador precisa incorporar a cultura digital e aplicar metodologias activas em sua prática, actuando como mediador e organizador das múltiplas informações disponíveis. Nesse ambiente tecnopedagógico, ele transforma informação em conhecimento e conhecimento em sabedoria. Já o estudante assume papel protagonista, tornando-se autor de sua própria aprendizagem por meio de pesquisas e projectos interdisciplinares que desenvolvem competências e habilidades alinhadas às exigências da sociedade 4.0.

Na mesma vertente e de acordo com Tinoco, et al. (2019), a sociedade do Século XXI é caracterizada pela velocidade e pela circulação intensa de informações, que exige mudanças profundas

na educação, tanto no perfil do professor quanto na função da escola. As tecnologias da informação e comunicação (TICs) modificam as formas de interação, de pensar e de acessar o conhecimento, impondo novos desafios à formação cidadã e ao aprendizado contínuo.

Nesse contexto, cabe à escola desenvolver a autonomia dos estudantes, ensinando-os a seleccionar informações, solucionar problemas e aprender de maneira permanente. Contudo, o simples crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não garante qualidade educativa, o que torna indispensável repensar a prática docente e compreender como se constitui a identidade profissional do professor na actualidade.

O autor também observa que, no Século XXI, a relação entre docentes e discentes se altera significativamente. Fazendo referência à Prensky, diferencia os "nativos digitais", ou seja, alunos que convivem com tecnologias desde a infância, dos "imigrantes digitai", que são os professores que precisam aprender posteriormente a utilizar esses recursos. Essa distinção aprofunda o distanciamento em sala de aula, pois o ensino tradicional muitas vezes não acompanha as formas de aprender dos estudantes, que fora da escola utilizam as TICs de modo dinâmico, imediato e contextualizado. Assim, a autoridade docente passa a ser questionada e os alunos mostram pouca identificação com práticas pedagógicas pouco relevantes.

O autor defende a adoção de práticas interdisciplinares, contextualizadas e conectadas ao cotidiano dos estudantes. Em relação às tecnologias, reconhece-se que elas ampliam as formas de criar e compartilhar conhecimento. Porém, não devem ser tratadas como objectivo final, mas como instrumentos que fortalecem o processo educativo. para isso, o professor precisa superar resistências, adentrar o universo digital e actualizar constantemente suas práticas pedagógicas.

Na discussão sobre a identidade docente, o autor recorre a Bauman, Morin e Pimenta, os quais apontam que essa identidade é construída continuamente, sendo influenciada pela cultura, pela experiência e pelas demandas sociais. Em uma modernidade líquida, marcada por mudanças rápidas, o professor precisa reinventar sua situação, articulando domínio técnico, reflexão crítica e compromisso cidadão. A identidade profissional se forma no diálogo entre teoria e prática, nas vivências cotidianas e na compreensão do papel do professor como mediador do conhecimento.

Tinoco, et al. (2019), considera que o grande desafio é integrar efectivamente as TICs ao processo educativo, superando limitações estruturais e de formação. O professor deve ser um

profissional em constante transformação, capaz de promover a participação activa dos alunos e de adaptar-se às exigências do Século XXI.

No caso de Angola, as TICs constituem um maior desafio, tanto do ponto de vista estrutural quanto de formação. No primeiro, o problema começa já pelas necessidades primárias de falta de electrificação de todo território ou pelo menos de todas as cedes capitais de províncias, municípios e comunas, falta de infraestruturas escolares condignas exigindo muitas das vezes crianças a estudarem em condições muito deploráveis por baixo de árvores ou mesmo expostas ao sol, percorrem distâncias longas de 15 km ou mais ida e volta a pé dos seus locais de residência até a escola, com riscos graves pelo caminho desde a travessia de rios de forma arriscada por falta de pontes, os assaltos que podem sofrer pelos marginais, a fome que assola muitas localidades, a falta de material didáctico, as ausências constantes dos professores por não serem residentes perto dos locais de trabalho dentre outros. Em segundo lugar, tanto o professor quanto ao aluno, muitas das vezes nunca conheceram um smartphone, tablet ou computador para deles se conectarem e acessarem a informação, bem como a falta de formação digital por parte do professor e aluno, dificultando em grande medida a correspondência a era digital.

Num estudo recente feito sobre a temática da qualidade de ensino superior, de acordo à Funda (2020), na região académica Sul de Angola observou-se que várias instituições de ensino superior não recebem financiamento adequado do Orçamento Geral do Estado para desenvolver actividades de investigação científica. Além disso, verificou-se a escassez de docentes qualificados para determinados cursos, a falta de laboratórios e bibliotecas tanto físicas quanto digitais devidamente equipados, bem como a ausência de acesso contínuo à internet e de outros recursos técnicos essenciais para a realização de aulas práticas.

Identificou-se também que a maioria das contratações docentes contempla profissionais apenas com o grau de licenciatura, em detrimento de mestres e doutores. Somam-se a isso a inexistência de infraestruturas próprias para sustentar os cursos oferecidos, a admissão de estudantes em exames de acesso sem critérios de entrada mais rigorosos e a presença de alunos do ensino superior com sérias dificuldades de leitura e escrita.

O autor destacou também a baixa procura do subsistem de ensino superior da região por estudantes estrangeiros. Constatou-se ainda que muitos alunos priorizam apenas a aprovação nas disciplinas, e não o desenvolvimento de competências. Tanto docentes quanto discentes apresentam

pouca produção científica, e muitos discentes enfrentam diversas dificuldades de ordem social. Esses elementos constituem factores que comprometem a qualidade de ensino superior nessa região académica.

Manso (2018), identifica os paradigmas educativos de pendor democrático, positivista e científico, que se enraizaram no mundo ocidental, como frutos da separação da razão e do instinto, o que já era prevista pela crítica de Nietzsche, ao ter questionado das consequências que poderiam advir do domínio milenar da razão sobre o instinto, pois Nietzsche (1844-1900) foi um dos críticos mais perspicazes do triunfo do racionalismo. Na sua obra, *A origem da tragédia*, publicada em 1872, o filósofo questionou mais de dois mil anos de supremacia da razão sobre o instinto e as consequências dessa cisão forçada nos paradigmas educativos de carácter democrático, positivista e científico que acabaram por se afirmar no Ocidente: a primazia do racionalismo, a valorização do fazer em detrimento do saber e a subordinação do indivíduo ao colectivo. Actualmente, esse cenário conduz-nos a uma questão essencial: deve o conhecimento científico, tecnológico e digital prevalecer sobre a vida em toda a sua plenitude?

Para o autor, o paradigma educativo actual, herdado da tradição racionalista e positivista, baseia-se na desvalorização da dimensão vital e na subordinação do Eu ao conjunto social, privilegiando o *Eu-logos* como única via legítima de conhecimento. Essa perpectiva, contudo, acaba por reprimir a necessária dimensão humanista, artística e filosófica do acto de conhecer. Assim, uma resposta aparentemente evidente à luz do paradigma educativo-científico suscita inúmeras questões éticas, epistemológicas e políticas, revelando um aparente estado de ruptura na forma contemporânea de educar.

Capítulo III

Capítulo III – Legitimação teórica da disciplina de Filosofia da Educação

1. Da necessidade da Educação Filosófica

O presente capítulo vai debruçar-se sobre a legitimidade teórica da disciplina da Filosofia da Educação. A filosofia no geral, desde o seu surgimento revelou a sua ligação íntima com a educação. Estando ela numa necessidade de procura incessante do conhecimento, sendo este fruto do pensamento inovador e crítico das experiências que a humanidade preserva ao longo dos tempos para delas se encontrarem soluções de muitos dos problemas que se verificam nos tempos actuais.

De acordo com Cambi (1999), as ciências humanas possuem uma natureza essencialmente histórica, tanto no que diz respeito aos seus objectos de estudo quanto aos métodos que utilizam para produzir conhecimento. Por essa razão, a dimensão histórica constitui parte fundamental da própria estrutura dessas ciências. Os estudiosos do final do Século XIX que lutaram pelo reconhecimento científico e institucional das Ciências da Educação compreenderam isso de maneira muito clara. Por isso, afirmaram que o ensino da pedagogia deveria integrar, ao mesmo tempo, uma formação teórica, histórica e prática.

Georges Dumesnil (1888), apud Cambi (1999), observa que os professores que reflectem sobre a teoria e sobre a filosofia da sua profissão estão melhor preparados para enfrentar as dificuldades práticas que surgem no campo educativo. Da mesma forma, segundo Cambi, D. L. Kiehle escreveu em 1901 que, é possível que alguém seja um bom professor sem conhecer a história da educação, assim como um cidadão correcto pode ignorar a história de seu país. Ele até pode ser um técnico eficiente, mas não será um verdadeiro estadista. Da mesma maneira, o professor que desconhece a história da educação pode exercer sua função, mas não poderá ser considerado um educador.

O mundo está cada vez mais acelerado no crescimento científico-tecnológico, onde a educação filosófica é ainda mais necessária para a conscientização do homem na tomada de decisões e das acções por ele praticadas que muitas das vezes agridem a dignidade da pessoa humana e tendem sobretudo a pôr em perigo a existência da própria humanidade, facto este que só será possível a sua abordagem e questionamento ao ponto de filtrá-lo, através de uma educação de âmbito filosófico. Mahatma Ghandi, apud Laagel, (2016), a respeito do que poderia se tornar o mundo pelo seu rápido crescimento, afirma: “As coisas que nos vão destruir são: as políticas sem princípios, prazer sem consciência, riqueza sem trabalho, conhecimento sem carácter, negócio sem moralidade, ciência sem

humanidade, direitos sem responsabilidade e adoração sem sacrifício" (p. 23). Muitas das teorias e modelos educativos adoptados, espelham de facto as qualidades acima atribuídas por Mahatma Ghandi e, não são adequadas a todos os contextos e sociedades. O que exige dos profissionais superiores de educação uma formação profícua em matérias de educação filosófica, para transmitirem os conhecimentos com segurança e educarem as novas gerações a encararem a realidade numa visão criativa e crítica a fim de que os conhecimentos que deles serão assimilados e produzidos não ponham em causa a vida da humanidade.

Pode-se perceber que, a procura da compreensão profunda dos fenómenos sociais, económicos, políticos e culturais, revela uma actitude filosófica, estando a mesma na origem de vários conhecimentos produzidos ao longo dos tempos por causa das capacidades criativas e de interpretações de mundividência de muitos pensadores, tornando-se numa riqueza que a humanidade precisa preservar e transmitir às novas gerações de forma a serem preservados para sempre. Esta última característica é adequada à educação/ensino, estando a filosofia e a educação de mãos dadas seguindo o mesmo curso e revitalizando cada vez mais o valor da filosofia. Segundo Veiga (2009), a Filosofia da Educação tem na reflexão uma das suas características fundamentais, a qual contribui para orientar a própria interdisciplinaridade que envolve a educação, contexto em que professores e alunos necessitam de desenvolver interesses nas suas investigações, com vista à aquisição de um conhecimento mais sólido. Ainda a respeito da Filosofia da Educação, o autor afirma que:

> Trata-se de uma reflexão quer sobre a actividade pessoal (de aluno, de professor ou da projecção do futuro professor) quer sobre temas centrais na área da educação, de ordem epistemológica, axiológica e existencial – referindo particularmente os conflitos característicos do processo educacional no nosso tempo e ao longo dos tempos, tentando não esquecer a "filosofia perene" das águas profundas e calmas sob uma superfície facilmente revoltosa. Esta interdisciplinaridade e até dispersão, no seu conjunto, é que talvez possam ser olhadas como um modo de exprimir a área científica da Filosofia da Educação, a própria educação, tão universal, abstracta, transcendental, inconceitualizável e por outro tão concreta, inesperada e instável como o ser humano na sua unicidade, o que levanta graves problemas de conhecimento (p. 10).

Para Aranha, (2013), os cursos vocacionados para a formação de professores, devem evidenciar a solidez na compreensão sistematizada da educação, para não tornar a actividade pedagógica numa simples rotina do senso comum que não exprima uma realidade intencional e

transformadora. Para tal, considera a qualificação, a formação pedagógica, a formação ética e política, como sendo três aspectos fundamentais que devem fazer parte da formação do professor. A autora, entende que a qualificação corresponde aos conhecimentos científicos que o professor deve adquirir durante a sua formação, para ter competências e domínio do conteúdo específico com o qual poderá desenvolver a sua actividade profissional. Quanto à dimensão pedagógica, a autora realça, não só a informação que o professor adquire ao nível da sua área de formação, mas também, a necessidade premente de selecionar o conteúdo a ministrar, tendo em conta os objectivos preconizados, visando garantir a eficácia dos resultados que se pretendem atingir no próprio acto educativo. E é nesta dimensão que o professor precisa munir-se de outros conhecimentos das ciências da educação, como a Filosofia da Educação e a História da educação, bem como, outros recursos técnicos que lhe proporcionem uma práxis educativa reflexiva. A este respeito Mialaret (1980), distingue cinco disciplinas que abordam as condições gerais e locais da educação: a história da educação, a sociologia escolar, a demografia escolar, a economia da educação e a pedagogia comparada.

Mialaret (1980), considera que a história da educação e da pedagogia é uma das ciências da educação mais antigas e, apesar de suas lacunas, permanece fundamental para compreender a pedagogia actual. Ignorar a dimensão histórica leva ao fracasso de qualquer tentativa de explicar sistemas, métodos e práticas educativas. O estudo histórico possibilita compreender a origem das tradições educacionais, interpretar o desenvolvimento da educação ao longo do tempo, reconhecer processos de mudança, permanência e ruptura, além de analisar com maior clareza o contexto educacional contemporâneo.

Segundo a autor, a história da educação organiza-se em três grandes perspectivas inter-relacionadas. A primeira refere-se à história do pensamento pedagógico, das ideias e concepções sobre educação que, embora nem sempre correspondam directamente às práticas de determinado período, expressam projectos, críticas e ideias responsáveis por impulsionar transformações educacionais. A segunda perspectiva diz respeito à história dos métodos, das técnicas e dos recursos pedagógicos, cuja evolução está vinculada às transformações filosóficas, psicológicas, sociais e tecnológicas, contribuindo para a compreensão das coerências e contradições presentes nas práticas educativas actuais. A terceira aborda a história das instituições educacionais, analisando o surgimento, a evolução e o papel das escolas e dos sistemas de ensino em resposta às demandas sociais de cada época.

Assim, Mialaret (1980), afirma que a história da educação vai além de uma simples análise do passado, configurando-se como um instrumento fundamental para compreender o presente, orientar a prática pedagógica e inserir a educação de maneira integrada no campo das ciências da educação.

Na dimensão da formação ética e política, destaca-se o carácter transformador do professor, que se reflecte não só na mudança de comportamento do aluno, mas também, na educação do mesmo para os valores, de forma a entender toda a realidade social, económica e política de um mundo cada vez mais em transformação. Ainda no que concerne a educação, Veiga (2009), na tentativa de definir o conceito, realizou um percurso histórico por diversas épocas e sociedades, constatando que o significado do termo *educação* varia de cultura para cultura e de época para época. Assim, na sua perspectiva, é considerado um homem culto, na época contemporânea ou actual, aquele que possui um saber enciclopédico, é moderado, temperado, ponderado, e goza de aceitação pública ou de grande influência social.

Segundo o autor, nas sociedades primitivas, era considerado homem educado o indivíduo iniciado nos hábitos e costumes do grupo social a que pertencia, realidade que ainda se observa em muitas sociedades africanas. Em Angola, isso continua a verificar-se em diversas culturas dos povos Ovanhaneka, Ovimbundu, Ovanganguela entre outros, onde ainda se preservam certos traços tradicionais. Nessas culturas, os jovens de ambos os sexos só são considerados pessoas com maturidade suficiente para integrar a vida adulta após o cumprimento dos rituais de iniciação.

Referindo-se ao homem educado na concepção do Oriente Antigo, com destaque para as sabedorias indiana e chinesa, Veiga (2009), classifica-o como aquele que, partindo da sua própria existência, se reconhece apenas como uma parte que transcende o todo, a partir de uma realidade existencial que se reflecte nos outros. Tal concepção apresenta um pendor de natureza religiosa, na qual a pessoa, consciente dos limites próprios do ser humano, deve ser tolerante, asceta, bondosa, amante da sabedoria, pesquisadora do conhecimento e capaz de realizar milagres, ou mesmo alguém dotado de poderes místicos.

Já na Grécia Antiga particularmente em Atenas, existia o estatuto do *homem livre*, aquele que nascia de um senhor e possuía todos os direitos atribuídos ao cidadão ateniense. Havia também os *homens escravos*, descendentes de escravos, com mais deveres a cumprir, e privados de muitos direitos. Entretanto, apenas devia ser considerado um homem educado aquele que, sendo *homem livre*, apresentasse habilidades em harmonia de todas as virtudes necessárias ao bem-estar da polis,

como a promoção do bem e do prazer, o controlo racional das acções, a busca contínua da verdade e a observância de hábitos que promovessem o progresso do homem virtuoso.

Para a Roma Antiga, era considerado homem educado aquele que demonstrava habilidades práticas exercidas com rigor, mas que também incorporava princípios epicuristas e estoicos, sendo provedor da família, dotado de pensamento criativo e possuidor de domínio da oratória e do direito.

Para a Civilização hebraica, o homem educado era aquele que observava a lei de Deus em todas as suas acções, defensor da justiça e promotor da integridade do seu povo, tendo como base da sabedoria a palavra de Deus revelada nas Sagradas Escrituras, Aquele que deve ser amado sobre todas as coisas. E ainda Veiga (2009), manifesta a dificuldade de classificar o homem educado cristão, considerando tratar-se de um exercício difícil e conflituoso, uma vez que:

> (...) devido quer à pretensão universalista do Cristianismo, quer ao seu peso extraordinário em todo o mundo e especialmente na chamada "cilização ocidental": a sua definição antiga é objecto da perspectiva teológica e pastoral, sobrepondo-se à moderna, e a concretização histórica coincide com a dita História do Ocidente; a inter-acção, frequentemente conflituosa, entre fé e ciência, e a secularização fruto do próprio cristianismo, também dificultam uma definição - pelo que nos remetemos à característica básica do "homem educado cristão- como viver a tensão própria da exigência do convite de Jesus Cristo e amar Deus sobre todas as coisas e a todos os homens não só como a si próprio mas como imagem do próprio Deus, aceitando o amor como origem e fim de todo o desenvolvimento técnico e dos conhecimentos científicos (exemplo histórico é a visão unitária e teocêntrica do universo, da Idade Média (p. 15).

No que diz respeito ao Renascimento, Veiga (2009), considera o homem educado numa perspectiva antropocentrista, uma vez que se tratava de uma época marcada pelo renascer da cultura do mundo clássico, em que foram exaltados valores humanistas, empiristas, racionalistas e naturalistas, bem como a defesa da crítica livre, a qual não deixou de lado a própria religião, ainda que se pautasse, de forma geral, pelos valores sociais difundidos pelo cristianismo.

Relativamente à Idade Moderna, o autor salienta a pluralidade de ideias conforme os enfoques discutidos em várias áreas do conhecimento, como a História, a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Pedagogia, entre outras – sobretudo a partir de Jean-Jacques Rousseau e das

consequências que a Revolução Francesa trouxe para a humanidade – chegando Veiga (2009) a caracterizar o homem educado como sendo:

> (...) independente, culto, respeitador e dominador da natureza, participante da organização política e social, tolerante, consciente do bem comum, cheio de iniciativa e habilitado para pôr em prática, defensor da justiça, igualdade, paz, compreensão, altruísmo, diálogo, da riqueza da tradição e do progresso, capaz de crítica objectiva e racional, sem desvios emocionais (deixa a emoção concorrer para o desenvolvimento pessoal e da comunidade), defensor da liberdade de pensamento, da busca da verdade, da dignidade da pessoa humana (...), (p. 15).

Verifica-se um certo exagero do autor ao considerar apenas uma característica para a classificação do homem contemporâneo em geral, pois, embora se viva actualmente uma época em que o mundo se torna cada vez mais uma aldeia global, as assimetrias sociais e as diferenças culturais, fazem com que, em muitos aspectos, o que é considerado educação numa sociedade seja entendido de modo diferente noutra.

1.1 – O valor da filosofia

O mundo actual é fascinado pelo domínio científico e tecnológico, onde a praticidade da mesma na resolução de vários aspectos da vida quotidiana do homem é mais convidativa, tornando assim a humanidade mais mediática, consumista, disseminadora da falsidade. Assim, na falta do real conhecimento acerca do verdadeiro papel da filosofia na vida social do indivíduo, a filosofia é vista como um saber sem nenhuma aplicação prática de relevo. E para muitas pessoas essa apreciação é feita sem nunca a terem estudado. Daí à caracterizarem enquanto teimosia, contradição, perturbação social, causadora de conflitos, infelicidade interna do homem, conhecimento falso, meditação ilusória, blasfémia a Deus, dentre outras características que lhe conferem um estatuto diminuto.

Rodrigues, et al. (2018), considera pertinente a Filosofia da Educação nos cursos de licenciatura de formação de professores, já que, a universidade no seu geral e a própria educação pela qual os futuros docentes pretendem se profissionalizar, exigem a reflexão crítica. No entender dos autores, a Filosofia da Educação contribui para a formação integral dos futuros professores, fazendo com que não se tornarem agentes passivos e reprodutores dos currículos já estabelecidos, mas que ajam como promotores do desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, contrariamente aos modelos tecnicistas e pragmáticos que são disseminados pelos defensores imediatistas, que reduzem o conhecimento a uma mera utilidade econômica.

Para esses autores, o ensino da Filosofia da Educação não se deve restringir apenas à transmissão de conteúdos académicos, ou aos anseios mediáticos de momento, mas sim, deve promover uma educação filosófica, capaz de questionar os conteúdos que são transmitidos e transformar a realidade cotidiana da prática docente numa reflexão que pode influenciar outras áreas para a promoção do desenvolvimento com efeitos multiplicadores em todas as dimensões da vida humana.

Actualmente em Angola por exemplo, verifica-se uma cisma de formação universitária onde o maior incentivo é dado à formação nos cursos técnicos e de engenharias, bem como nas áreas de conservação do ambiente, exploração de recursos, energias renováveis, engenharia de petróleo e outros recursos, em detrimento de outras áreas como as das ciências sociais e humanas, de carácter mais teórico, onde a Filosofia da Educação é vista sobretudo, na visão de Rodrigues, et al. (2018), como resistência à mercantilização do ensino superior. Para o efeito, os autores encaram o pensamento filosófico como sendo o fortalecimento do carácter crítico e ético do professor, por meio do qual, compreende o conhecimento numa dimensão social que não se restringe apenas a uma visão tecnicista. Para eles, o conhecimento deve ser contextualizado e dialogal, assume o papel integrativo dos saberes e proporcionar aos futuros professores uma formação comprometida com as demandas humanas em todas as suas dimensões.

A educação é uma actividade complexa e multidimensional, que exige da parte do professor ter domínio do saber filosófico para que torne a sua prática diária humanizada e emancipada, pois poderá lidar com alunos de diferentes culturas, temperamentos, e com níveis de percepção que merecem uma atenção metodológica mais cuidadosa e reflexiva para o alcance dos objectivos que se pretendem alcançar.

De acordo com Rodrigues, et al. (2018), apesar de não ter havido nunca a oferta formativa do curso de licenciatura em Filosofia no Centro de Formação de Professores na Universidade Federal de Campina, os autores realçam a notável influência da Filosofia nessa instituição do ensino superior, devido à presença da disciplina de Introdução a Filosofia, e Fundamentos do Pensamento Filosófico, na grade curricular dos cursos de licenciatura e nos cursos do bacharelados, bem como as disciplinas de Ética na grelha dos cursos de Medicina, a Antropologia Filosófica I e II, distribuída na grelha dos cursos de Enfermagem, a disciplina de Filosofia da Educação I e II no curso de Licenciatura em Pedagogia, e as disciplinas de Filosofia da Educação Matemática e a Filosofia das Ciências, noutros cursos.

A integração das disciplinas filosóficas nas grelhas dos cursos de licenciatura em ensino de profissionais de educação do ISCED – Huíla, também já aconteceu aquando da criação dessa instituição, o que vigorou por alguns anos, sendo retiradas com o passar dos anos tal como já referido no primeiro capítulo.

Para Russell (2007), o valor da filosofia reside de modo exclusivo nos bens da mente. Este autor, considera que:

> O homem «prático», tal como esta palavra se usa frequentemente, é aquele que reconhece apenas bens materiais que vê que os homens têm de ter alimento para o corpo, mas não presta atenção à necessidade de fornecer alimento para a mente. Se todos os homens tivessem uma boa situação financeira, se a pobreza e a doença tivessem sido reduzidas ao seu ponto mais baixo possível, faltaria ainda fazer muito para produzir uma sociedade valiosa; e, mesmo no mundo que temos, os bens da mente são pelo menos tão importantes quanto os bens do corpo. É exclusivamente entre os bens da mente que o valor da filosofia se encontra; e só quem não é indiferente a estes bens pode ser persuadido de que o estudo da filosofia não é uma perda de tempo (p. 214).

Tais modos de encarar assim a filosofia em Angola, devem-se ao facto de ter existido um longo período de conflitos armados, que durou por quase cerca de três décadas, tendo terminado apenas em 2002. Os conflitos armados disseminaram um espírito de medo, coartaram a liberdade de exprimir o pensamento, expressar a verdade, ensinar o conhecimento com o brio histórico que lhe era devido. A filosofia, desde o seu surgimento na Grécia antiga, sabe-se que foi num clima de tranquilidade e democracia. E também, viu-se como as condições da Idade Média tornaram-na por *ancilla theologiae*, ou seja, cerva da teologia.

Em Angola verifica-se um cisma imediatista de sentimentos de enriquecimento ou crescimento económico, tanto na esfera do pensamento individual e social, bem como estatal, onde se procura a todo o custo incentivar e valorizar mais os conhecimentos de índole prática e tecnológica, como é o caso das engenharias, de cujas especialidades são ensinadas desde os centros profissionais, escolas do I° Ciclo estatais e colégios privados, Institutos Médios Politécnicos e Institutos Superiores Politécnicos, com objectivo de formar cada vez mais quadros ou profissionais com habilidades do tipo saber fazer e longe de uma consciência no âmbito do saber ser. A ideia não é de procurar aqui menosprezar o âmbito formativo de técnicos ou quadros mais virados para a área prática, mas sim,

procurar uma formação que garanta um equilíbrio de profissionais com conhecimentos desde as áreas práticas ou de ciências exactas, às teóricas ou ciências sociais e humanas.

O sistema de ensino angolano está carente da educação filosófica, e é neste contexto que deve ser entendida a pertinência e a urgência da disciplina de Filosofia da Educação nos currículos da formação de professores. Precisa-se analisar com muita coragem, desprovida de qualquer alienação político-partidário a relevância da Filosofia da Educação, a qual deve ser movida por um sentimento filosófico-patriótico, capaz de reflectir sem barreiras o sistema educativo praticado no país. Por educação filosófica, pode-se considerar o sentimento que permite construir um pensamento colectivo de conhecimentos, técnicas e valores, onde todos os cidadãos de uma nação sejam capazes de se rever, praticar, preservar e serem distintos de outros povos, mas que sirva de orgulho para a humanidade inteira.

Assistem-se na actualidade algumas fragilidades no sistema educativo angolano. Uma sistematização da aplicação do processo de ensino-aprendizagem carente de condições de recursos humanos, das infraestruturas cómodas, dos meios de ensino fiáveis, da alimentação que satisfaz, da paz consubstanciada na tranquilidade de espírito das famílias e do cidadão singular, que não se perceba apenas a paz no sentido de calar das armas, enfim, da falta do incentivo de mentes criativas, transformadoras, produtivas e capazes de agir sempre de forma virtuosa.

O sistema educativo angolano conheceu um longo período de cerca de vinte e cinco anos, sem uma teorização de suporte científico – legal, com fundamentos filosóficos que serviriam de linhas orientadoras dos tipos de quadros que o país necessitava de projectar. Apesar da reforma educativa decorrida em 1978 que deu baixa ao modelo de ensino colonial para o sistema da Angola independente fundada sobre os ideais comunistas socialistas, lamentavelmente, só em 2001 foi possível ter bases orientadoras, com o surgimento da Lei 13/01 de 31 de Dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação, com uma nova roupagem do sistema de educação capaz de se alinhar em novos intentos mundiais de política democrática e de economia de mercado, tal como consta do seu preâmbulo:

> Considerando a vontade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo;
> Considerando igualmente que as mudanças profundas no sistema sócio económico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia de

mercado, surgem uma readaptação do sistema educativo, necessários ao progresso sócio-económico da sociedade angolana; (p. 2).

O surgimento da referida Lei, desencadeou a consolidação da reforma do sistema educativo do país, iniciada em 1978, tendo concebido uma estrutura do sistema de educação com um modelo não adequado as condições de momento, o que desembocou numa grande falha e num desalinhamento de perfis de saída dos seus formandos (verificou-se que um quadro formado numa área distinta, ao abraçar o mercado de trabalho, exercer funções muito contrárias à sua profissão), bem como, na pouca qualidade de ensino. No Artigo 10º desta Lei, no seu ponto 1. O sistema educativo é unificado e estruturado em seis subsistemas, sendo: o subsistema de educação pré-escolar, o subsistema de ensino geral, o subsistema de ensino técnico-profissional, o subsistema de formação de professores, o subsistema de educação de adultos e, o subsistema de ensino superior. No seu ponto 2. O sistema de educação comporta três níveis, sendo: o ensino primário, o ensino secundário e o ensino superior.

O problema parte já de base, ao eliminar o II Nível que era constituído pela 5ª e 6ª classe, onde cada disciplina lectiva era leccionada por um docente formado na devida especialidade, nas Escolas de Formação de Professor, e que com a Lei 13/01 de 31 de Dezembro, tais classes passaram a fazer parte do ensino primário conforme a definição no seu Artigo 17º: *O ensino primário, unificado por seis anos, constitui a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário*. Esta decisão foi efectivada com a implementação da reforma educativa em 2004, onde o professor era obrigado a começar com uma turma, a qual poderia acompanhar durante sete à seis anos, conforme o início a partir da iniciação ou da 1ª classe respectivamente, até a 6ª classe, leccionando todas as disciplinas, num sistema designado por monodocência.

A maior controvérsia verificada na implementação da monodocência, consubstancia-se pela falta de quadros capazes de efectivar tal medida. Acontece que o governo angolano, até o ano de 2005, admitiu agentes para o quadro de pessoal docente com 6ª, 8ª e 11ª classe do ensino geral, sem uma formação em matérias das ciências de educação. Este facto que não contou com uma visão de uma educação filosófica na sua elaboração, tornou o ensino muito débil no que concerne a própria qualidade.

A monodocência conforme as características descritas anteriormente é muito prejudicial aos alunos, já que, lhes era privado de conviver e aprender com as experiências de outros docentes

durante todo o ciclo formativo do ensino primário, numa altura em que, a maior parte de docentes com quem interagiam não estavam devidamente preparados para esse sistema de ensino implementado no país.

O Decreto-Lei Nº 13/01 de 31 de Dezembro, no seu Artigo 3º (Objectivos Gerais), definiu como objectivos gerais da educação os seguintes:

a) desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do País;
b) formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais, e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação activa na vida social, à luz dos princípios democráticos;
c) promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a utilidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida;
d) fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;
e) desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

Os objectivos ora preconizados pela reforma educativa, não foram exequíveis e como consequência, não alcançados. Isso porque, falando da expansão da rede escolar, até 2011 definido como último ano da fase de generalização da reforma, a rede escolar ainda estava muito à quem, da cobertura do território nacional, e mesmo ainda agora, passados já vinte e cinco anos da implementação da Reforma Educativa, este objectivo está muito longe de ser alcançado. Verificam-se anualmente, milhares de crianças fora do sistema de ensino. Presume-se que, as políticas públicas aliadas a educação, não sejam eficazes na previsão do crescimento populacional, concretamente ao número de crianças que nascem anualmente.

O executivo precisa gizar objectivos do sistema educativo que desenvolvam que sejam, transformadores e de consciência criativa capazes de responder ao homem que se pretende para os novos tempos.

O segundo objectivo da Reforma Educativa, previa "A melhoria da Qualidade de Ensino", o que não se concretizou por causa da monodocência na 5ª e 6ª Classe, bem como, pelo contingente de maior número de agentes de ensino que foi admitido a docência sem a qualificação da formação de professores, a mercantilização do ensino através da legalização de complexos escolares privados sem condições exigidas pela lei, fazem com que hajam crianças que terminam o ensino primário, mas que não sabem ler nem escrever com normalidade, o que põe em causa o alcance da melhoria de qualidade de ensino preconizada.

A luz do referido Decreto, surge o Plano da Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa – *PCAARE* (2010) que distinguiu três etapas:

1. Etapa de diagnóstico do antigo modelo de Sistema de Educação (Março/Junho de 1986)

2. Etapa de concepção do novo modelo de Sistema de Educação (1986-2001);
3. Etapa de implementação do novo modelo de Sistema de Educação (2002-2012). Esta etapa comporta cinco fases a saber:
    - Fase de Experimentação (2004-2010): aplicação dos novos currículos em regime experimental nas escolas selecionadas e em número reduzido de turmas
    - Fase de Avaliação e Correcção (2005-2010): recolha de sugestões das direcções das escolas e dos professores experimentadores sobre os currículos a serem testados.
    - Fase de Generalização (2006-2011): como o próprio nome indica, aplicação dos novos currículos, em todo o território nacional, introduzindo-os progressivamente uma classe após outra em cada ano num processo cuja duração é de seis anos.
    - Fase de Avaliação Global (2012): realização de uma avaliação ao Sistema de Educação que compreenderá os currículos, o processo de ensino/aprendizagem, corpo docente e discente, administração e gestão e recursos materiais (p. 4).

Ainda de acordo ao *PCAARE* (2010), a Reforma Educativa (RE), teve como objectivos gerais:

1. A expansão da Rede Escolar;
2. A melhoria da Qualidade de Ensino;
3. O reforço da eficácia do SE; e
4. A equidade do SE.

Para o cumprimento do objectivo geral que visa a *expansão da rede escolar*, pretendia-se com isso alcançar os seguintes objectivos específicos:

- Universalização da classe de Iniciação e do Ensino Primário de 6 classes;
- Introdução e generalização da Carta Escolar do Ensino Primário e Secundário;
- Expansão e modernização do Ensino Técnico-Profissional;
- Integração das crianças com Necessidades Educativas Especiais no sistema normal de ensino;
- Construção e reparação de novas escolas.

Dos objectivos ora mencionados, no primeiro, a classe de iniciação não chegou a ser universalizada, já que, enquanto alguns alunos eram obrigados a frequentá-la, para outros não era obrigatório caso tivessem já frequentado o jardim infantil. Só mais tarde, depois de se constatar as debilidades da exclusividade da iniciação por esse desiderato, passou a ser obrigatório e abrangente para todos alunos. Como se pode perceber, faltou uma visão filosófica por parte dos responsáveis pela gestão do sistema educativo do país, o que levou a caminhar sempre a base do método de *tentativa e erro na aprendizagem* conforme a teoria de Edward Thorndike (1874-1949). Apesar disso, foi universalizado o Ensino Primário de 6 classes.

A Carta Escolar do Ensino Primário e Secundário, foi introduzida formalmente conforme consta do *PCAARE* (2010), mas não se verificou a sua generalização, porque se tal tivesse acontecido, talvez a planificação do sistema de educação e ensino atingisse mesmo um carácter científico, que nos moldes de meras suposições conforme se tem vindo a verificar. Pois este seria um instrumento capaz de indicar as diretrizes previsionais de todos os aspectos inerentes ao ensino, desde o número de crianças que nascem nas comunidades rurais e cidades anualmente, as infraestruturas necessárias para fazer cobertura e evitar os milhões de crianças que ficam fora do sistema de ensino em cada ano, os materiais escolares suficientes para todos e outras condições. A Carta Escolar do Ensino Primário e Secundário conhecida até então, foi publicada pelo centro de investigação do ISCED – Huíla.

Quanto à expansão e modernização do Ensino Técnico-Profissional, o que se constata é o surgimento e expansão de uma rede de pequenos centros de formação profissional de entes privados e precários, que tendem mais para fins lucrativos, do que a formação propriamente dita, muito menos o incentivo do autoemprego ou ainda o empreendedorismo que muito se necessita para uma educação ao serviço da melhoria da condição de vida do cidadão. Relativamente à integração das crianças com

necessidades educativas especiais no sistema normal de ensino, falha porque maior parte dos intervenientes no PEA, não estão preparados para lidar com tais necessidades.

O segundo objectivo geral visa a "A melhoria da qualidade de ensino", e tem os seguintes objectivos específicos:

- Reformulação em profundidade dos objectivos gerais da educação, programas escolares, conteúdos, métodos pedagógicos, estruturas e meios pedagógicos adequados;
- Melhoria das aprendizagens e enquadramento pedagógico dos alunos;
- Formação inicial e em exercício dos professores;
- Modernização e Reforço da Inspecção Escolar;
- Melhoria da qualidade e quantidade de manuais escolares;
- Melhoria do trabalho metodológico e docente dos professores;
- Garantia da participação da comunidade nos trabalhos da escola, isto é, a garantia da relação entre a escola e a comunidade;
- Redução do analfabetismo;
- Expansão do programa de recuperação do atraso escolar.

Os objectivos traçados tendentes a melhoria da qualidade de ensino, são pertinentes. Porém, a sua materialização encontra vários desafios tais como: insuficiências da quota dos orçamentos atribuídos a educação anualmente, problemas ou falta de consciência da responsabilidade moral por parte de muitos gestores na gerência da coisa pública, a diversidade de culturas dos povos que constituem a nação angolana, problemas de acessos aos bairros periféricos das cidades e outras localidades mais longínquas do interior de Angola, o modo de procriação descuidado e irresponsável da maior parte dos povos angolanos, a pobreza, o nível alto de delinquência, todos esses aspectos não cooperam para a melhoria da qualidade de ensino. Por exemplo, o quinto objectivo específico visava a melhoria da qualidade e da quantidade de manuais escolares, mas até aqui são constatados aspectos constantes dos manuais que não são adequados a formação de menores de 18 anos de idade, como é o caso de nomes de cantores com estilos musicais exóticos que tendem a fomentação de actos sexuais, à fazerem parte nos manuais da 2ª Classe.

Por outro, os alunos carecem de materiais de ensino, mas os manuais são encontrados em maiores quantidades nos mercados, apesar da sua venda proibida, ninguém do sector inspeciona e nenhum órgão de manutenção de ordem fiscaliza. Como consequências, maior parte das comunidades

não se envolvem nos trabalhos da escola, o analfabetismo aumenta anualmente devido ao maior número de crianças fora do sistema de ensino.

O terceiro objectivo geral, realça o reforço da eficácia do sistema de educação. E para o seu cumprimento foram traçados os seguintes objectivos específicos:

- Construção de um sistema de monitoria e avaliação dos processos e resultados do ensino/aprendizagem;
- Melhoria do sistema de informação para a gestão Educativa;
- Formação de gestores escolares;
- Melhoria na circulação de informação dos dados do processo de ensino/aprendizagem;
- Redimensionamento do perfil da escola dando-lhe a possibilidade de rentabilizar os recursos disponíveis.

Os aspectos acima já mencionados dão claramente a percepção da ineficácia dos objectivos específicos traçados para o sistema de educação, tendo em conta a incompatibilidade que há entre o ideal desejado e o real actual, ou seja, entre a perfeição que é revelada nos objectivos e a acções jamais exequíveis durante o tempo da sua programação.

O quarto objectivo geral versa sobre a equidade do sistema de educação e para o efeito foram traçados os seguintes objectivos específicos:

- Garantia da igualdade de oportunidades a todos os cidadãos através do Ensino Primário de qualidade, atingindo particularmente as classes mais desfavorecidas;
- Redução das disparidades de género, de portadores de deficiências psicossomáticas e assimetrias regionais no acesso à Educação.

Verifica-se mais disparidades de conseguir uma vaga para frequentar uma classe nos diferentes níveis de ensino, assimetrias na distribuição de condições materiais e humanas para o bom funcionamento das instituições, que a equidade propriamente dita no sistema de educação angolano. Isto porque, numa mesma cidade se pode encontrar uma ou duas escolas de *referência* com condições um pouco melhor, e maior parte de escolas com condições precárias, sem ainda falar dos locais mais periféricos ou longínquos do interior do país. Não se pode falar da equidade do sistema, quando numa escola mais privilegiada os alunos da 1ª Classe sabem ler e escrever, mas na maior parte de escolas os alunos da 5ª Classe não saibam ler nem escrever.

A Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro, que revoga a Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, destaca no seu preâmbulo o carácter obrigatório do sistema de educação e ensino de garantir a reafirmação da formação assente nos valores patrióticos, cívicos, morais, éticos e estéticos e a crescente dinamização do emprego e da actividade económica, a consolidação da justiça social, do humanismo e da democracia pluralista.

Esta afirmação da lei, mostra claramente a necessidade que há em implementar a disciplina de Filosofia da Educação nos cursos superiores de formação de professores, pois, os valores patrióticos, cívicos, morais, éticos, estéticos, críticos e criativos são inerentes às temáticas da Filosofia da Educação.

Ainda na senda das evidências legais da necessidade da disciplina de Filosofia da Educação nos cursos superiores de formação de professores, a pesquisa faz menção aos fins do sistema de educação e ensino, imanadas na Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro no seu Artigo 4º, que afirma o seguinte:

a) Desenvolver harmoniosamente as capacidades intelectuais, laborais, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas, bem como o sentimento patriótico dos cidadãos, especialmente dos jovens, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do País;
b) Assegurar a aquisição de conhecimentos e competências necessárias a uma adequada e eficaz participação na vida individual e colectiva;
c) Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica, construtiva e inovadora para a sua participação activa na sociedade, à luz dos princípios democráticos;
d) Promover o desenvolvimento da consciência individual, em particular o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, a tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do meio ambiente e a contínua melhoria da qualidade de vida;
e) Fomentar o respeito mútuo e os superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida e à dignidade humana, à liberdade e à integridade pessoal e colectiva;
f) Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença, permitindo uma saudável integração regional e internacional;
g) Garantir a excelência, o empreendedorismo, a eficiência do processo de formação integral do indivíduo.

A filosofia tem um grande valor, sendo que, com ela o homem abandona a sua malha de preconceitos, age de forma racional em tudo quanto faz, a filosofia sugere numerosas possibilidades que conferem a amplitude do pensamento, liberta o homem da tirania, do hábito, do dogmatismo, desperta cada vez mais a actitude filosófica através do sentimento de admiração, da vigilância, da coragem, da lucidez e de liberdade no pensar e no agir.

A inserção da disciplina de Filosofia da Educação que aqui se pretende para os cursos de formação de profissionais de educação, constitui uma realidade de muitas universidades no mundo. Por exemplo no Brasil optam por uma disciplina que se chama Filosofia e História da Educação. Cambi (1999), apresenta a História da Educação em quatro ideias fundamentais, a saber:

1) Em primeiro lugar, este campo deve ser valorizado enquanto História - o que implica reconstruir o passado em sua própria lógica, reconhecendo suas diferenças em relação ao presente em vez de projectar sobre ele nossas concepções actuais.
2) Em segundo lugar, o estudo histórico pode fomentar um saudável espírito de cepticismo - algo essencial num cenário educacional marcado pela proliferação de métodos, tendências e reformas. Compreender que ideias e práticas pedagógicas são produtos de seu tempo permite relativizá-las e situá-las historicamente, uma competência indispensável para qualquer educador na sociedade pedagógica contemporânea.
3) Em terceiro lugar, a História da Educação proporciona aos profissionais do ensino - um conhecimento sobre o passado colectivo da sua própria profissão, contribuindo para a construção de uma cultura profissional sólida. Embora tal conhecimento não garanta automaticamente maior eficácia prática, ele promove uma postura crítica e reflexiva.
4) Em quarto lugar, esse campo amplia a memória e a experiência dos educadores – ao apresentar um vasto conjunto de possibilidades e alternativas pedagógicas construídas ao longo do tempo. Isso enriquece o repertório profissional e evidencia a enorme diversidade das instituições escolares do passado. Mostra também que a educação não é algo dado ou inevitável, mas uma construção social, o que renova e fortalece o sentido da acção diária de cada educador.

A primazia do estudo da Filosofia da Educação nos cursos superiores de formação de profissionais da educação é necessária porque ela, transforma o homem para ser útil a sociedade. Maior parte dos problemas que o mundo, sobretudo a África em geral e Angola em particular enfrenta, têm a ver com a debilidade na educação. Analisando de forma rigorosa os males que assolam Angola,

da qual maior parte da África negra não é imune, pode-se aferir e sem sombra de dúvidas, ao menos que de forma aguerrida se pretenda defender a ignorância, é gerada pela pouca atenção que se dá a educação.

Referindo-se à política, Aristóteles na obra *Política* afirma que:

> Se existir um indivíduo ou vários (mas insuficientes para formar a população da cidade) tão preeminentes em virtude que nem a virtude nem a capacidade política dos outros se possam comparar às deles (se forem vários) ou às suas, (se for um só), um tal indivíduo, ou indivíduos, não devem ser tratados como simples partes da cidade. Tratá-los-emos injustamente se apenas os acharmos dignos de direitos iguais, sendo eles tão desiguais em virtude e capacidade política (1284a - 5).

O homem, pelas suas acções, individuais ou colectivas, procura alcançar um determinado fim. Seja de que natureza for tal fim, o certo é que ele encaminha-se para um fim último. Adianta aqui intender qual é este fim último. Esta é a questão que se levanta, cuja resposta é possível mediante a reflexão filosófica, desapaixonada de quaisquer outras concepções preconceituosas, dogmáticas ou ainda fanáticas, carregadas de intolerâncias, ódio, orgulho, separatistas, e ou mesmo supersticiosas, e que muitas das vezes não encerram, nas suas buscas, *verdade e virtude*. O fim último do homem é a felicidade.

O caminho pelo qual cada um percorre para alcançar a felicidade seja ela pessoal, colectiva ou universal é que difere muito de homem para homem, de cultura para cultura e de nação para nação, sendo que para alguns, não interessa muito os meios que devem ser usados para alcançar a felicidade, ainda que os mesmos sejam inadequados ao bem. E para os mais ousados, aqueles que desde muito cedo procuraram desprezar as riquezas ilusórias deste mundo, a felicidade deve ser alcançada enquanto fim último do homem, por intermédio da verdade e da virtude.

2 - Uma problemática revisitada: da ausência à presença da disciplina de Filosofia da Educação nos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação do ISCED – Huíla.

Os currículos do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla, ISCED – Huíla e das outras instituições do Ensino superior de Angola em geral, conheceram várias mudanças resultantes das mudanças políticas e sociais pelo que o país passou. O ISCED – Huíla é fundado cinco anos após a independência do país, isto é, em 1980.

Assim, dos dados fornecidos pelo ISCED – Huíla para a compreensão da problemática da ausência da disciplina de Filosofia da Educação nos Cursos Superiores de Formação de Profissionais de Educação, conforme o *Anexo N.º 2*, pode-se depreender que na fase de 1980 a 1992, o ISCED – Lubango, conforme era denominado na altura, porque fazia parte da Universidade Agostinho Neto, a única universidade pública naquela época, todos os cursos da instituição possuíam nas suas grelhas curriculares cadeiras da área filosófica como: o Materialismo Histórico, o Materialismo Dialéctico, no 1º Ano de todos os cursos; a Economia Política do Capitalismo, a Economia Política do Socialismo, no 2º Ano de todos os cursos e, o Comunismo Científico, no 3º Ano de todos os cursos.

Os cursos de Psico-Pedagogia e História, para além das Unidades Curriculares já mencionadas, possuíam também às de Filosofia Geral e Lógica Formal no 1º Ano, e a Filosofia da Educação no 3º Ano.

Mas em 1992 foram retiradas da grelha curricular do ISCED, todas as unidades curriculares relacionadas a filosofia marxista-leninista. Assim, de 1992 a 1998, só os cursos de Psico-Pedagogia e História tiveram nas suas grelhas a unidades curriculares de Filosofia Geral e Lógica Formal no 1º Ano e a Filosofia da Educação no 3º Ano. A partir de 1999 o curso de Psico-Pedagogia mudou da designação e subdividiu-se em curso de Pedagogia e curso de Psicologia. Desta forma, de 1999 a 2004, os cursos de História, Pedagogia e Psicologia, continuaram a ter nos seus currículos a Filosofia Geral, a Lógica Formal no 1º Ano e a Filosofia da Educação no 3º Ano; sendo que nessa fase, os cursos de Biologia, Física, Geografia, Matemática e Química, passaram a ter nos seus currículos a unidade curricular de Filosofia das Ciências no 3º Ano.

A partir de 2004 o curso de Língua Portuguesa passou a ter a unidade curricular de Filosofia da Linguagem na grelha do 2º Ano. E ainda nesse mesmo ano, a unidade curricular de Filosofia das Ciências foi eliminada dos cursos em que fazia parte. Em 2008 a Filosofia da Educação foi retirada do currículo do curso de História, tendo ficado só com as unidades curriculares de Filosofia Geral e Lógica formal no 1º Ano. Estas duas unidades curriculares e a Filosofia da Educação, continuaram a fazer parte da grelha dos cursos de Pedagogia e Psicologia até 2021, ano em que estes dois cursos, bem como o curso de Filosofia foram descontinuados. Até o presente ano de 2025, só são ministradas as unidades curriculares da área de Filosofia no ISCED-Huíla, as seguintes: Filosofia Geral e Lógica Formal no 1º Ano do curso de História, e a Filosofia de Linguagem no curso de Português.

Conforme se pode constatar, a unidade curricular da Filosofia da Educação, nunca fez parte dos currículos da totalidade dos cursos do ISCED-Huíla, tendo apenas abrangido quatro (4) dos treze cursos, sendo: o curso de Filosofia, Pedagogia e Psicologia e História, visto que até 2008 esta unidade curricular foi eliminada no curso de História e apenas continuou nos outros três cursos que foram descontinuados no ano de 2021. Este facto, leva a aferir a fraca percepção da pedagogia em si, bem como, dos fundamentos filosóficos da educação por parte de muitos dos profissionais de educação formados nessa instituição de ensino superior.

2.1 - A construção de uma prática pedagógica de cariz filosófico

Os profissionais de educação estão comprometidos a lidar com a prática pedagógica durante todo o tempo no exercício da sua profissão. No exercício da prática pedagógica, estão inclusos elementos, como o ser humano, o conhecimento e a ética. A compreensão dessa tríade, exige um estudo filosófico, já que, é dela que se apreende de forma mais global e aprofundada sobre a existência e a essência do ser que conhece, é da filosofia que se estuda a estrutura do acto de conhecer, procura-se compreender os problemas do conhecimento, a sua origem, natureza, valor e possibilidade do conhecimento e é também da filosofia que se destaca o problema ético com o qual se procura cada vez mais saber como lidar com o conhecimento que se aprende e este aspecto acompanha a pesquisa dos problemas aliados à educação em todo seu percurso.

De acordo com Cambi (1999), nas últimas décadas ocorreu, uma profunda transformação no modo de pesquisar o passado educacional. Trata-se de uma mudança metodológica e decisiva: a antiga *História da Pedagogia*, centrada em doutrinas filosóficas e modelos teóricos, foi sendo substituída por uma *história da educação*, mais ampla, interdisciplinar e conectada ao contexto social. Essa mudança acompanhou grandes revoluções historiográficas e ampliou significativamente os temas, métodos e fontes utilizadas na investigação histórica da educação.

Referindo-se aos limites da antiga História da Pedagogia, Cambi (1999) considera que ela, predominantemente entre os Séculos XVIII e XX, apresentava características marcantes:

a) Era ideológica e excessivamente teórica – produzida por professores e intelectuais alinhados à escola moderna; servia para legitimar determinadas ideias educativas, retratando-as como continuidade natural da tradição. Reconstruía o passado de forma linear e harmoniosa, destacando apenas grandes pensadores; dependia fortemente da filosofia nas suas correntes como idealismo, positivismo e espiritualismo.

b) Tinha pouca ligação com a realidade social – não examinava as práticas educativas concretas; ignorava diferenças sociais, culturais, de gênero, idade e classe; desconsiderava instituições como família, oficinas, fábricas, seminários, quarteis etc.; negligenciava contribuições da psicologia, sociologia e antropologia.
c) Visava formar professores segundo princípios abstratos – não dialogava com a prática real dos docentes; reforçava uma imagem idealizada e doutrinária da educação; na Itália esse modelo atingiu seu auge com o idealismo de Giovanni Gentile, que igualava pedagogia e filosofia.

A prática pedagógica necessariamente emerge sobre o cariz filosófico, na medida em que o próprio acto de educar, implica o homem enquanto sujeito cognoscente, o conhecimento que se apreende do mundo real das coisas enquanto objecto que se pretende conhecer, transmitir e preservar, bem como, os valores que se pretendem alcançar com o mesmo conhecimento, para os benefícios do homem e da conservação ambiental. Isso traduz os pressupostos filosóficos da educação, de que o professor necessita de conhecer para exercer de forma eficaz a sua função cotidiana. Para esse efeito, Aranha (2006), considera que o acto educativo passa pelos pressupostos filosóficos da educação sendo, antropológicas, epistemológicas, axiológicas e políticas, as quais constituem dimensões inerentes a filosofia da educação.

Assim, na sua visão, Aranha (2006), afirma que desde as civilizações mais antigas tiveram uma noção de ser humano, pela qual mestres e pais procuraram uma forma eficaz de educar as novas gerações, para garantir a coabitação harmoniosa, em sociedades que com o passar dos tempos, conhecem uma realidade em constante mutação e cada vez mais dinâmica.

O termo antropologia origina-se de dois termos grego: ἄνθρωπος latinizado em *Anthropos*, que significa *homem* e, λόδος latinizado em *logos*, que dá o sentido de estudo ou ciência. Entretanto, a antropologia pode significar a ciência que se dedica no estudo do homem. Ela pode subdividir-se em: Antropologia científica, teológica e filosófica. A antropologia científica por sua vez, subdivide-se em cultural e física, sendo à cultural aquela que estuda o homem a partir de todos os seus artefactos ou hábitos sociais que envolvem a sua cultura e, a antropologia física aquela que estuda o homem a partir de cada ciência particular, se se considerar que todas as ciências foram criadas pelo homem para estarem ao seu serviço. A antropologia teológica estuda o homem a partir da perspectiva criacionista revelada nas Sagradas Escrituras, onde homem é criação directa de Deus, tal como todas outras coisas foram criadas por Ele, e os feitos humanos como a sabedoria e a ciência são igualmente

inspiração divina ao homem. Por último, a antropologia filosófica, é o estudo do homem na sua totalidade. É esta a grande diferença que há entre a antropologia filosófica que toma o homem na sua globalidade, enquanto as outras, pelas limitações dos seus objectos de estudo, tomam-no apenas de forma sectorial. Ainda Aranha (2006), realça que:

> A questão antropológica é a primeira que se coloca em qualquer situação vivida, mesmo que não tenhamos clara consciência disso, porque todas as nossas concepções de mundo e todas as nossas formas de agir partem de uma ideia de humanidade que a elas se encontra subjacente (p. 150).

Na sua visão, as concepções antropológicas são antigas e sempre impregnaram as teorias pedagógicas. Assim, apesar da multiplicidade de teorias antropológicas, ela destaca três, sendo: a concepção essencialista ou metafísica, a naturalista ou científica e a concepção histórico-social com a vertente existencialista e a vertente dialética.

Segundo a autora, na concepção essencialista ou metafísica, o educador possui de antemão uma noção da essência do ser humano e é pela qual, que procura educar, de acordo ao tipo de adulto que pretende formar. Assim, a autora salienta que tal como na antiguidade grega se procurou a essência das coisas, conforme a expressão *unidade na multiplicidade*, também acontece o mesmo ainda na actualidade, onde através do termo humanidade, pretende-se encontrar uma característica comum a todos os homens, como sendo uma natureza imutável a todo o género humano, por meio da qual se deve elaborar um modelo educativo para todos, apesar de várias vezes se constatarem as diferenças entre os seres humanos.

Para a autora, os filósofos da Grécia Antiga, concebiam a educação não na vertente de um projecto específico, mas apenas como decorrente do próprio acto do filosofar. Assim, a preocupação dos sofistas (Século (V a. C.) era de ensinar a técnica de defender por meio de argumento retóricos para convencerem os seus adversários na assembleia democrática; Sócrates, através do seu método, conhecido como método socrático que consiste em interrogar o interlocutor e por intermédio das suas respostas ele mesmo alcance o conhecimento verdadeiro, cujo primeiro momento consistia na *ironia*, que em grego, quer dizer perguntar, e num segundo momento partia-se para a maiêutica, que na mesma língua significa parto, pelo qual o interlocutor dava à luz ao conhecimento, ou seja, chegava por si mesmo há um conhecimento mais sólido, sem deixar ambiguidade na sua consciência; na mesma senda, fazendo menção à Platão, a autora sublinha a distinção dos dois mundos da concepção deste,

onde a primazia é dada ao mundo das ideias em relação ao mudo material, considerando que, para Platão, a verdadeira educação faz com que o ser humano superar a realidade ilusória da sua existência material que adquire pelos sentidos e pelas paixões, levando-o a atingir a essência do conhecimento verdadeiro que só o adquire aquele que navega no mundo das ideias.

Ainda Aranha (2006), considera que para Aristóteles, ao enfatizar que aos filósofos cabe o papel de administrar a cidade por possuírem as qualidades morais como, a natureza, o hábito e a razão todos em harmonia. A autora sublinha o facto desse filósofo renomado da história da filosofia Antiga, ao ter afirmado que só a educação seria capaz de levar os homens ao mais alto ideal de vida. Já na Idade Média, a educação é vista por Tomás de Aquino como um instrumento com o qual seria possível a realização das potencialidades humanas, pois por meio da educação, o ser humano seria capaz de entender as Sagradas Escrituras e com isso alcançasse a vida eterna após a morte. Assim, Aranha (2006), afirma que,

> Os limites da concepção essencialista encontram-se na visão parcial dos procedimentos educacionais excessivamente centrados no indivíduo e nos modelos ideais que determinam, a priori, o que é o ser humano "universal" e como deve ser a educação. Trata-se, portanto, de uma visão intelectualista da pedagogia (p. 151).

Relativamente a concepção antropológica naturalista, teve, marca o seu início no Século XVII, devido a revolução científica que se verificou nessa época, onde os métodos das ciências da natureza aplicados ao estudo das coisas, foram adaptados para o estudo do comportamento humano e adequados a educação. É assim que, segundo Aranha (2006), no Século XIX e no decorrer do Século XX, o naturalismo influenciou bastante o surgimento das ciências humanas e, através da psicologia experimental e do behaviorismo ou psicologia comportamentalista, influenciaram o surgimento de várias tendências na educação, desde as técnicas e procedimentos pedagógicos, até as metodologias aplicáveis a programação do conhecimento. E de acordo a autora, o naturalismo é caracterizado pela,

> (...) tentativa de adequar as ciências humanas ao método das ciências da natureza, que se baseia na experimentação, no controle e na generalização, com vistas à eficácia e ao aprimoramento tecnológico. Contrapõem-se a essa tendência as teorias humanistas, que buscam a especificidade do humano, com suas dimensões irredutíveis ao estatuto das coisas (p. 153).

Ainda Aranha (2006), a concepção antropológica histórico-social surge na época contemporânea e tem como precursor Jean-Jacques Rousseau e mais tarde pelos enfoques levantadas por Hegel, Marx e outros filósofos até ao Século XX. E ainda afirma que, a concepção histórico-social manifesta-se por várias tendências que convergem em alguns aspectos, ora se contrariam, mas que se complementam, pois, todas elas consideram a formação do carácter social do indivíduo ser possível através das relações humanas que se expressam de modos diferentes ao longo da própria história da humanidade. Assim, a antropologia assume um papel muito importante, pois em várias situações ela surge como guia orientadora da actividade pedagógica.

Quanto ao pressuposto epistemológico da educação Aranha (2006), considera inegável que a escola seja por excelência, o espaço onde o conhecimento, de forma adequada ou não, circula. Contudo, muitos professores teriam dificuldades se fossem questionados sobre o que é o conhecimento, como o adquirimos ou qual é a sua origem. Para a autora, muitos procurariam argumentar que essas questões não tivessem relevância prática, já que não se relacionam directamente com o trabalho cotidiano do professor em sala de aula. Seriam, segundo alguns, questões próprias da filosofia, sem impacto nas soluções práticas ou no planeamento escolar.

Entretanto, se a escola actua como mediadora entre o conhecimento acumulado pela humanidade e o aluno, e se o professor é quem escolhe os conteúdos, define métodos e enfrenta as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, então ele, ainda que de forma implícita, lida com essas questões epistemológicas. Mesmo que não consiga responder conscientemente às chamadas *questões filosóficas*, o professor parte de uma ideia de conhecimento, ainda que não a tenha formulado de modo explícito. Uma das finalidades principais da Filosofia da Educação é tornar explícito as teorias do conhecimento que servem de base às teorias pedagógicas. Isso porque reflectir filosoficamente sobre a educação implica superar a visão comum e desenvolver uma verdadeira práxis, ou seja, uma acção intencional sustentada na relação dialéctica entre teoria e prática, conforme as seguintes teorias:

1 – A teoria do conhecimento

A teoria do conhecimento é o ramo da filosofia que estuda a relação entre o sujeito que conhece e o objecto conhecido, buscando entender como apreendemos a realidade e como distinguimos o verdadeiro do falso. Segundo Aranha (2006), o conhecimento pode ser visto tanto como o acto de conhecer quanto como o saber adquirido, embora a escola geralmente valorize mais este último.

Essa área também chamada gnoseologia ou epistemologia, investiga a possibilidade do conhecimento, a origem do conhecimento, a essência do conhecimento, formas do conhecimento, e o critério da verdade. Quanto à origem, os filósofos procuraram investigar se o conhecimento vem das sensações ou de ideias inatas. Com o tempo, o termo epistemologia passou a referir-se mais especificamente ao estudo do conhecimento científico, seus métodos e fundamentos.

Apesar de já discutido desde a Antiguidade, foi na Idade Moderna (Século XVII), com filósofos como Descartes, que a teoria do conhecimento se consolidou como disciplina autônoma, preocupada com os problemas do conhecimento já mencionados anteriormente. Dessas reflexões surgiram duas grandes correntes filosóficas: o racionalismo, representado por Descartes, que defendia a existência de ideias inatas, e o empirismo, desenvolvido por pensadores como Locke e Hume, que valorizavam a experiência sensível como base do conhecimento.

2 – Inatismo e Empirismo

A principal questão levantada pela teoria do conhecimento é, inicialmente, a seguinte: de onde vêm as nossas ideias?

De acordo a Aranha (2006), a grande inovação trazida por Descartes foi iniciar sua reflexão a partir dessa questão, buscando uma verdade fundamental que não pudesse ser colocada em dúvida. Para isso, ele transformou a dúvida em método: passou a questionar tudo, as crenças do senso comum, os argumentos baseados em autoridade, as percepções sensoriais, as verdades construídas pelo raciocínio, a existência do mundo exterior e até mesmo a do próprio corpo. Descartes chega, então, a uma verdade indubitável, uma intuição primeira: a existência de um ser que duvida e, ao duvidar, pensa. Daí sua famosa conclusão: *cogito, ergo sum*, o que quer dizer, *penso, logo existo*.

A partir desse ponto, por meio de uma série de instituições, o filósofo identifica ideias claras e distintas, ou seja, ideias universais que não se originam da experiência, pois, já se encontram no espírito humano desde o nascimento. Essas são as chamadas ideias inatas, que constituem verdades seguras, provenientes da razão e não sujeitas ao erro. É por isso que sua filosofia é considerada racionalista, idealista e subjectivista, pois valoriza o sujeito e a razão como fontes do conhecimento verdadeiro.

Em oposição, John Locke formulou o empirismo, negando as ideias inatas e afirmando que a mente é uma *tábula rasa* preenchida pela experiência sensível. Para ele, o conhecimento vem da

sensação (contacto com o mundo externo) e da reflexão (observação das operações mentais). Assim, o conhecimento depende do objecto e da experiência, não apenas da razão.

No Século XIX, Augusto Comte ampliou o empirismo ao criar o positivismo, que rejeita explicações teológicas e metafísicas e considera o conhecimento científico, baseado em observação e experimentação, como o mais válido e seguro. O empirismo e o positivismo originaram uma tendência naturalista que marcou a formação das ciências humanas entre o fim do Século XIX e o início do Século XX. O naturalismo buscava aplicar às ciências humanas o mesmo rigor do método experimental das ciências naturais, analisando os fenómenos sociais e psicológicos de modo objectivo e observável. O sociólogo Émile Durkheim defendeu que os factos sociais devem ser estudados como *coisas*, com base em métodos empíricos. Na psicologia, pioneiro como Wilhelm Wundt utilizaram experimentos para investigar a percepção sensorial e suas bases orgânicas.

Dessa tradição, surgiu o behaviorismo (ou psicologia comportamentalista) influenciado pelos estudos de Pavlov sobre o reflexo condicionado e desenvolvido por John B. Wtson e B.F. Skinner. Essa corrente explica a aprendizagem como resultado de associações entre estímulos e respostas, reforçadas positiva ou negativamente.

3 – Proposta de Superação das Limitações entre as Correntes

Segundo Aranha (2006), as correntes filosóficas contemporâneas consideram limitadas as explicações do racionalismo (inatismo) e do empirismo, pois ambas não conseguem abranger toda a complexidade do acto de conhecer. O inatismo não explica a mudança das ideias ao longo do tempo, e o empirismo, ao basear-se apenas na experiência, leva ao risco do cepticismo. Para superar essas limitações, pensadores como Leibniz, Kant, Hegel e Marx (Séculos XVIII e XIX) e, depois Husserl (Século XX), criador da fenomenologia, buscaram integrar sujeito e objecto em uma compreensão mais dinâmica do conhecimento. A fenomenologia defende que toda consciência é consciência de algo, ou seja, o conhecimento surge na relação entre o sujeito e o mundo. Assim, o fenómeno é aquilo que se apresenta à consciência, e o conhecimento é um processo contínuo de significação.

A autora considera que a fenomenologia se opõe ao positivismo, rejeitando a ideia de factos puramente objectivos. Ela inspirou a psicologia da forma (Gestalt), que entende a percepção como um todo organizado, e não como soma de estímulos isolados. Para os gestaltistas, como Kohler e Koffka, o aprendizado envolve insight, uma compreensão repentina da solução de um problema. Seguindo essa linha, Jean Piaget desenvolveu o construtivismo ou psicologia genética, que explica o conhecimento

como resultado da interpretação entre sujeito e objecto. Por meio dos processos de assimilação e acomodação, o indivíduo constrói e reorganiza continuamente suas estruturas cognitivas.

Ainda Aranha (2006), afirma que as teorias integracionistas e construtivistas, representadas por Piaget, Vygostsky, Paulo Freire, Gramsci e Wallon, defendem que o conhecimento é construído na interação e na mediação social, e não transmitido de forma passiva. O aluno é visto como sujeito activo, e o professor, como mediador que orienta o processo de aprendizagem. O construtivismo dialéctico, inspirado em Marx, utiliza a dialéctica, a lógica das contradições, para explicar o desenvolvimento do conhecimento como um movimento contínuo entre tese, antítese e síntese. Essa visão valoriza a totalidade, afirmando que a realidade e o pensamento formam um todo interligado, em constante transformação.

Quanto ao pressuposto axiológico, segundo Aranha (2006), a partir do Século XIX os valores passaram a ser investigados de modo sistemático e passaram a ser entendidos como critérios que orientam decisões, julgamentos e condutas humanas. Eles não possuem existência própria; são atribuídos pelas pessoas aos objectos, situações e comportamentos, sendo influenciados pelo contexto histórico, social e cultural. A educação moral, portanto, consiste no processo pelo qual o indivíduo aprende a agir de acordo com princípios, tornando-se capaz de escolher conscientemente o que é bom. Ser moral não significa apenas obedecer regras, mas avaliá-las criticamente e desenvolver autonomia. A moralidade envolve simultaneamente um aspecto social, normas de convivência e um aspecto individual, responsabilidade e liberdade.

A construção da moral depende do desenvolvimento da liberdade, entendida não como mera liberdade de fazer o que se deseja, mas como capacidade de agir com responsabilidade e consciência. Aranha (2006) apresenta as teorias sobre a liberdade como a liberdade irrestrita, o determinismo e a liberdade condicionada pelo contexto e defende uma perspectiva dialéctica, segundo a qual o ser humano, embora influenciado por circunstâncias externas, tem condições de agir sobre elas e transformá-las.

Aranha apresenta diferentes concepções de educação moral:

- Religiosa – tradicional: transmite valores considerados absolutos, mas pode resultar em práticas autoritárias;
- Aristotélica: prioriza a formação do carácter e a aquisição de hábitos virtuosos;

- Durkheimiana: entende a moral como processo de socialização e disciplina para a vida colectiva;
- Construtivista (Piaget e Kohlberg): compreende a moral como construção gradual que progride da heteronomia à autonomia, propondo estágios de desenvolvimento do juízo moral e métodos baseados em dilemas e práticas democráticas.

A educação política, por sua vez, é apresentada como fundamento da cidadania. Política não se resume ao Estado ou aos governantes, mas envolve todas as relações de poder presentes na vida social. A democracia exige participação activa, diálogo, cooperação e respeito à diversidade. O cidadão deve aprender a exercer o poder responsável, e não apenas a obedecer.

No que diz respeito ao desenvolvimento histórico da cidadania, Aranha observa que ela é uma conquista recente, resultado de longos processos de luta que remontam à Grácia antiga e se estendem até as revoluções liberais. A cidadania moderna consolida-se com o reconhecimento dos direitos humanos, como liberdade, igualdade, segurança, vida, não discriminação e participação política, especialmente formalizados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Para Morin, (1999), a educação deve demonstrar que todo o conhecimento de qualquer área que seja, é susceptível de erros e da ilusão dos seus promotores. E ainda afirma que:

> Poderia acreditar-se na possibilidade de eliminar o risco de erro recusando toda a afectividade. Efectivamente, o sentimento, o ódio, o amor, a amizade, podem cegar-nos. Mas é necessário dizer que já no mundo mamífero, e sobretudo no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do da afectividade, quer dizer da curiosidade, da paixão que são da competência da investigação filosófica ou científica. A afectividade pode asfixiar o conhecimento, mas também pode fortalecê-lo. Existe uma relação estreita entre a inteligência e a afectividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, por um défice de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode ser a causa de comportamentos irracionais (p. 24).

A construção do conhecimento implica vários condicionalismos, desde os pessoais, culturais, sociais, económicos, políticos, religiosos, e sobretudo o mundo actual enfrenta desafios globais que podem alimentar os erros nos sistemas de conhecimento bem como nas diversas teorias que surgem a cada dia que passa. Hoje, com o avanço científico e tecnológico, a tendência de muitas organizações ou mesmo pessoas singulares, é sempre de falsificar tudo. Já é possível ver por meios audiovisuais,

imagens dos movimentos dos lábios, das vistas e da voz de uma pessoa supostamente a discursar, sem que constitua uma realidade.

Exige-se uma preparação profunda do profissional de educação baseada na prática pedagógica de cariz filosófica para descortinar todos os estereótipos escondidos por detrás das várias teorias e afirmações que constituem o conhecimento de que é objecto de transmissão e conservação da educação. Daí que Morin, não assume carácter defensivo empirista nem racionalista ao tratar do conhecimento, mas sim, posiciona-se no criticismo, onde as teorias e as várias afirmações acerca do conhecimento precisam de ser muito bem avaliadas.

Já Descartes no *Discurso do Método*, encontra na filosofia o método eficaz para a construção de uma prática pedagógica:

> A filosofia é, por definição o amor e a prossecução da sabedoria. Mas, que é a sabedoria? É a coisa do mundo mais desejável, e aquela em que, apesar de tudo, os homens menos pensam. Os melhores de entre eles contentam-se com acumular uma erudição que carrega a memória sem enriquecer o espírito, ou imaginam que lhes bastará estudar o mais minuciosamente possível as propriedades das coisas para fazerem do seu pensamento o mais perfeito uso; o filósofo, pelo contrário, interessa-se muito menos pelo conteúdo do que pela perfeição do próprio espírito; esforça-se por adquirir uma inteligência sempre capaz de discernir o verdadeiro na ordem teórica e uma vontade sempre capaz de seguir o bem na ordem prática; ser sábio é tê-las adquirido; filosofar é esforçar-se por adquiri-las (p. xiv).

A pretensão de Descartes aqui apresentada, é que a educação não deve se preocupar com a erudição, ou com uma memorização minuciosa de pequenos detalhes para demonstrar a perfeição do pensamento. Ele realça mais o papel do filósofo que na ordem teórica procura discernir a verdade e, na ordem prática relevar cada vez mais o conhecimento que vela pelo bem. A verdade em Descartes só é alcançada por meio da dúvida metódica, que consiste em duvidar de tudo e sobretudo do conhecimento adquirido por meio dos sentidos, afirmações do senso comum, dos fundamentos das teorias científicas, políticas, das verdades dedutivas do raciocínio, da realidade que circunda, e até mesmo de algumas informações fornecidas pelo próprio corpo.

As práticas pedagógicas decorrentes nas diversas épocas causaram, de acordo com Cambi (1999), a crise da história da pedagogia e o surgimento da história da educação. Após a Segunda Guerra Mundial, esse modelo entrou em declínio devido a vários factores:

a) A pedagogia tornou-se interdisciplinar – integra psicologia, sociologia, linguística, antropologia, exigindo múltiplos métodos.
b) A educação tornou-se central na sociedade – verificou-se a massificação escolar, formação profissional, cidadania e democracia exigiram estudos mais concretos sobre práticas e instituições.
c) A historiografia passou por três grandes revoluções, redefinindo completamente o fazer histórico, e impactando directamente a história da educação.

Segundo Cambi (1999), isto resultou em três grandes revoluções historiográficas contemporâneas:

1. Revolução dos métodos - Verifica-se, o abandono de modelo único de explicação de conteúdos praticados naquela altura; Adopta-se o pluralismo metodológico e a narração dos factos abrange diversas áreas do saber como, história social, económica, cultural, das mentalidades, micro-história, história oral, dentre outras; a história deixa de ser homogénea e passa a ser múltipla.

2. Revolução do tempo histórico – O tempo histórico passa a ser visto em níveis: tempo curto (eventos), tempo médio (instituições e conjunturas), e longa duração (estruturas profundas).

A história da educação precisa assim, trabalhar com escalas temporais diversas, não apenas com biografias e ideias.

3. Revolução dos documentos – Surge a ampliação expressiva do conceito de fonte histórica; uso de arquivos escolares, relatos orais, imagens, estatísticas, objectos, práticas e imaginário social; o documento deixa de ser *monumental* e passa a ser interpretado criticamente. Essas revoluções abriram caminho para uma nova forma de compreender o passado educacional.

A educação lida com os professores e alunos que são verdadeiros actores do processo de ensino-aprendizagem, de quem pode incidir o erro ou mesmo assimilá-lo. A verdade constitui uma preocupação a ser descortinada das teorias e de todos os fundamentos para o alcance de um conhecimento que contribua no crescimento e desenvolvimento da humanidade. A verdade é um termo com significado polissémico, cujo sentido pode ser encontrado em vários estudiosos ao longo da história da humanidade. Morfaux e Lefranc (2002), traz alguns significados:

1. A verdade no sentido vulgar e mais usual, qualifica um pensamento ou uma enunciação que corresponde aos factos, ao real percepcionado ou conhecido. E pode se dar o exemplo da verdade de um testemunho, ou a verdade de uma teoria;
2. A verdade como concordância, como é o caso da definição mais propagada na Idade Medieval *adaequatio rei et intelectus*, que quer dizer, adequação da coisa e do intelecto;
3. A vontade de verdade, que significa a verdade como sendo uma manifestação divina;
4. A verdade como não-velamento, que em grego *alêtheia* pode significar estar escondido, esquecido. E do adjectivo "*aêthês*" que pode traduzir a ideia de uma pessoa ou de um oráculo que não engana, ou não velamento, o não-esquecido.

A verdade depende do âmbito em que se estiver a tratar. Em moral, a verdade coincide com a sinceridade, contrária à má-fé, a duplicidade e a mentira. No campo teológico religioso, começa com a revelação, conjunto das verdades de Deus e do que Ele é e do seu plano de salvação, tal qual, a vontade de verdade vista acima no ponto três. Em direito, a verdade está entre as provas e os testemunhos que são apresentados, apreciados e criticados ou ainda julgados por um magistrado judicial. Consiste em encontrar a razão, o justo e o verdadeiro, conforme está descrito acima no ponto um. Em lógica formal a verdade é a coerência formal do pensamento consigo mesmo à luz do princípio de não contradição. Indiferente à realidade, não coincidência dos enunciados com a realidade. Em metafísica a verdade ganha o sentido medieval: adequação do pensar e do dizer ao ser, adequação do entendimento à realidade (Adaequatio rei et intelectus). O pensamento deve ser fiel àquilo que a realidade de facto é. Verdade como certeza: aqui é verdade a ideia que se revela ao pensamento como clara e distinta. Verdade é ter a certeza, estar certificado, ter a garantia da evidência de uma ideia, conforme a ideia defendida por Descartes. Verdade como objectividade: concordância do pensar com os objectos, os quais são dados na experiência. E o conhecimento da crítica da razão pura de Kant, na Lógica transcendental, estabelece condições a priori que tornam possível o conhecimento dos objectos dados na experiência.

Ainda Morin (1999), preocupado pela visão futurista da educação, define para a educação o que designou por *os sete saberes para a educação do futuro*, a saber:

1 – As cegueiras do conhecimento: O erro e a ilusão – Para Morin, a educação não deve subestimar a existência do erro e da ilusão no conhecimento, porque se assim acontecer, é o mesmo caminhar as cegas. Entende-se que, a educação não deve viver o comodismo, antes, deve numa

atitude filosófica, investigar e aprofundar cada vez mais para compreender os paradoxos que se encontram no conhecimento.

2 – Os princípios de um conhecimento pertinente – neste princípio, o autor realça a necessidade de situar tudo no contexto e no complexo planetário do que considera por uma era planetária (global), interessa saber o acesso das informações sobre o mundo, a articulação e organização das informações, enquadrar as informações no contexto, na arena global e encará-los numa visão multidimensional.

3 – Ensinar a condição Humana – para o que chama *era planetária*, Morin considera que a educação do futuro seja um ensino primeiro e universal, e que esteja centrado na condição humana, na vivência da unidade na diversidade cultural, para inserir e situar o ser humano no universo.

4 – Ensinar a identidade terrestre – Neste princípio, Morin (1999), entende que os homens da *era planetária*, carecem de compreender *a condição humana no mundo e a condição do mundo humano*. É como que, o homem está no mundo, mas falta-lhe o conhecimento acerca da sua origem e do seu fim último, o que o torna alguém sem uma direcção certa do conhecimento e concomitantemente da vida terrena, tendo afirmado que:

> (...) quanto mais somos agarrados pelo mundo, mais difícil é para nós agarrá-lo. A época das telecomunicações, da informação, da Internet, estamos submersos pela complexidade do mundo e as infindáveis informações sobre o mundo afogam as nossas possibilidades de inteligibilidade (p. 67).

Realmente, há mais facilidade de assimilar informações difundidas por vários meios de comunicação social e que na sua maioria são as consideradas por *fake news* (que pode significar notícias fabricadas ou mesmo falsas), que nas mentes menos reflexivas ou ainda pouco críticas, se tornam em informações ou conhecimentos verdadeiros.

5 – Enfrentar as incertezas – este princípio invoca a imprevisibilidade e as incertezas do que na realidade pode acontecer no futuro. É conforme a expressão vulgarmente conhecida como, *o futuro pertence a Deus*. Morin (1999), entende que o ser humano deve ser educado a enfrentar as surpresas que o tempo e um determinado espaço ou diferentes pessoas e culturas lhe podem proporcionar. Pois:

> Os séculos precedentes acreditaram sempre num futuro, quer repetitivo quer progressivo. O Século XX descobriu a perda do futuro, quer dizer, a sua imprevisibilidade. Esta tomada de consciência deve ser acompanhada por uma outra, retroactiva e correlativa: a de que a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida. Uma grande conquista da inteligência seria de poder enfim se desembaraçar da ilusão de predizer o destino humano. O futuro continua aberto e imprevisível. Na verdade, existem determinações económicas, sociológicas e outras no curso da história, mas estas encontram-se em relação instável e incerta com os acidentes e os riscos inumeráveis que fazem bifurcar ou desviar o seu curso (p. 85).

6 – Ensinar a compreensão – Para o autor, num mundo de constante evolução científica e tecnológica, a incompreensão é mais favorável e torna-se mais desafiante ensinar a compreensão que caracterizou como sendo a missão propriamente espiritual da educação como condição de unidade entre as pessoas através da solidariedade intelectual e moral da humanidade. Isto pode significar que o esforço intelectual feito por alguém, não beneficia nem se destina apenas nele, mas sim, torna-se um tesouro que pode estimular o progresso ou a regressão da humanidade inteira. E a educação precisa consciencializar o homem de que ele não vive isolado e nem trabalha para si, mas sim, é um ser social que necessita de lutar para o bem da humanidade.

7 – A ética do género humano – A ética é uma componente da filosofia que trata do comportamento do homem e do seu agir. Tem como objecto de estudo, os princípios reguladores do comportamento humano. Também é tida como a ciência da moral. Morin, destaca a tríade indivíduo – sociedade – espécie. Nesta, o indivíduo é a parte da sociedade, a sociedade constitui o todo onde está inserido o indivíduo e ainda este, pertence a uma espécie, que é humana. O modo de agir de um animal irracional é determinado pelo instinto da sua espécie. Mas quanto ao ser humano, o raciocínio leva-o a agir várias vezes de maneira diferente dos outros indivíduos da mesma espécie, por ele possuir a capacidade criativa.

A criatividade das acções do ser humano pode levá-lo a manifestar comportamentos dignos, aceites como bons socialmente, ou comportamentos indecorosos e reprováveis socialmente. É assim que, a educação deve se preocupar não só com conteúdos que proporcionem competências do saber fazer, mas também, velar pelo ensino da ética do género humano, para proporcionar o saber ser e o saber conviver social e profissionalmente. Assim sendo, Morin (1999), afirma que:

(...), uma ética propriamente humana, quer dizer uma antropo-ética, deve ser considerada como uma ética do anel de três termos indivíduo, sociedade e espécie, de onde emergem a nossa consciência e o nosso espírito propriamente humano. Esta é a base para ensinar a ética a do futuro (p.114).

As circunstâncias que as práticas pedagógicas percorreram ao longo dos tempos, deram origem a enormes consequências, as quais Cambi (1999), considera características da nova história da educação. Tais como:

a) Plural – Inclui história das teorias pedagógicas, das instituições, políticas educativas, cotidiano escolar, infância, imaginário educativo etc.
b) Interdisciplinar – Aproxima-se da sociologia, psicologia, economia, antropologia, linguística, estatística.
c) Contextual – As teorias pedagógicas são analisadas dentro de seu ambiente histórico e social, não como ideias abstractas.
d) Atenta às práticas – Valoriza o que realmente acontecia no cotidiano educativo.
e) Sensível às desigualdades – Considera classe social, sexo, etnia, idade, cultura.
f) Integrada à história total – Estuda a educação dentro da dinâmica global da sociedade. Assim, o novo campo da história da educação torna-se muito mais crítico, abrangente e complexo.

Cambi (1999) considera o pluralismo e o conflito metodológico uma oportunidade do surgimento de um novo paradigma educativo, e não caos nem desorganização. Pelo contrário, o conflito interpretativo é produtivo, na medida em que a diversidade aproxima mais da verdade histórica, sempre parcial, crítica e revisável. Apesar de tensões e limitações que foram acontecendo nas disputas ideológicas ou abordagens ainda tradicionais, o novo paradigma caminha rumo à consolidação.

2.2 - Fundamentos Gerais da Educação

A educação é um fenómeno humano multidimensional que, pela sua complexidade, exige um estudo cada vez mais aprofundado, envolvendo uma diversidade de conhecimentos que se interpenetram entre si, o que torna necessário o domínio dos fundamentos gerais da educação.

Nesse trabalho, são considerados como fundamentos gerais da educação os seguintes: Deus, Natureza e o Homem.

2.2.1. - Deus

Apresentar Deus, quando se trata da Filosofia da Educação, pode parecer à partida algo inócuo perante a ciência ou que seja expressão de alguma ingenuidade no dizer de alguns pensadores. Mas não é o caso, busca-se aqui Deus enquanto um cujos princípios Seus revelados assumem um papel educativo basilar e universal.

Sócrates, na República em Platão, (379a - b), referindo-se a Deus, caracterizou-O nos seguintes atributos: é essencialmente bom, não prejudicial, não nocivo, não mal, causa de todo o bem, vantajoso, causa de benefícios, sendo que os males que acontecem têm na origem as acções dos homens. O papel desempenhado por Sócrates a educação é de grande relevância na filosofia grega antiga, cuja presença é notória em todas as outras épocas históricas subsequentes e ainda usou da sua sabedoria para exaltar Deus na educação, mediante os diálogos com os seus interlocutores como Gláucon, Adimanto e outros. A educação, que é a cerne da presente pesquisa, tende ao bem. Pelo que, faz sentido nessa pesquisa, enquadrar Deus como um dos fundamentos gerais da educação.

Por sua vez, Aristóteles, na sua obra, *Política*, (1323a – 20, 25, 30), ao classificar os bens, escalonou-os em três níveis: "bens exteriores, bens do corpo e bens da alma" e na sua visão, só é bem-aventurado o homem que possuísse as qualidades de coragem, de temperança, de justiça e de prudência, estes são também atributos que cabem ao conceito Deus. E a felicidade que é o fim último do homem, segundo Aristóteles, *é apanágio de homens que se destacam pelo carácter e pela inteligência* (1323b) e ainda, qualquer pessoa só deve dizer que faz parte da felicidade na medida em que é virtuosa, ou participa da prática da *virtude e do discernimento, agindo em conformidade com ambos* (1323a -, 20).

De acordo com Morfaux e Lefranc (2002), o conceito *Deus*, é interpretado de diveras formas pelos pensadores ao longo da história. O termo provém do latim *deus*, relacionado às ideias de céu e luz, e do grego *theos*. Assim, o conceito Deus é enquadrado da seguinte maneira:

1. Sentido geral e religioso:

Deus é entendido como um ser superior aos homens, dotado de poderes sobrenaturais. Exemplo disso são os deuses da mitologia greco-romana ou os deuses hindus, que representam forças e princípios acima da condição humana.

2. Perspectiva histórica e filosófica:

Desde os tempos antigos, a origem e a natureza dos deuses foram objecto de reflexão e crítica filosófica. O filósofo Xenófanes de Cólofon (Século VI a. C.) observou que as pessoas projectam suas próprias características nos deuses, afirmando que os etíopes dizem que seus deuses têm o nariz chato e pele escura, enquanto os trácios os imaginam com os olhos claros e cabelos ruivos. Mais tarde, o escritor Petrónio (Século I d. C.) afirmou que o medo sobre a terra foi o primeiro criador dos deuses.

Morfaux e Lefranc (2002), considera que diversas teorias tentaram explicar o surgimento das divindades politeístas: algumas as viam como personificações de fenómenos naturais, outras como grandes homens divinizados, ou ainda como resultado de interpretações linguísticas. A partir do Século XVIII, essas explicações passaram a ser usadas também para questionar o monoteísmo, não apenas as crenças pagãs:

1 Concepção teológica e filosófica de Deus:

Quando escrito sem artigo e com inicial maiúscula, o termo Deus designa o Ser supremo, único, perfeito e criador, reconhecido nas religiões abraâmicas: judaísmo, cristianismo e islamismo, e na *religião natural* defendida por filósofos franceses do Século XVIII.

Nessa concepção, Deus é infinito e pessoal, podendo ser invocado na oração. Mesmo o politeísmo não exclui a noção de um princípio divino superior, como o *Logos* (razão) imanente ao universo, no estoicismo.

Diversos filósofos atribuíram a Deus diferentes significados: para Platão (*Timeu*), ele é o demiurgo, o artífice que organiza a matéria; para Aristóteles, é o fim último para o qual tudo tende; para Descartes, Deus é um ser transcendente, que existe para além do mundo criado; já Espinosa o concebe como imanente, presente em todas as coisas. Na tradição neoplatónica e mística, Deus é considerado indefinível e além do ser, como propõe a teologia negativa. Pascal, em contraposição, distingue o *Deus dos filósofos*, fruto da razão, do *Deus sensível ao coração*, aquele que é experimentado pela fé. Por isso, é importante evitar concepções simplistas: o ateísmo, muitas vezes não é uma negação absoluta de Deus, mas uma rejeição de determinada ideia ou representação de divindade.

Ao trazer as diversas qualificações ou atributos de Deus na perspectiva de vários pensadores apresentados acima, não esmera no desiderato de aprovar a existência ou não de Deus e, nem de fundamentar Deus verdadeiro do falso, ou ainda de procurar justificar, fundamentar, alimentar alguma crença religiosa, ou procurar socorrer-se do aforismo *filosofia ancilla theologiae,* fazer da filosofia cerva da teologia, como no pensamento que vigorou durante muito período da Idade Média. É antes de tudo, admirar, respeitar, valorizar e conservar este mistério orientador de procedimentos da parte da consciência colectiva dos povos de quase todo o mundo, até porque, a filosofia difere da religião. A religião, tal como a definição descritiva de Mondin (2009), é o conjunto de conhecimentos, acções e estruturas com as quais o homem expressa reconhecimento, dependência e veneração em relação ao sagrado. E ainda, no entender do mesmo autor,

> A filosofia procede por abstração e com finalidades puramente especulativas; ao contrário, a religião é uma tomada pessoal de posição que vai além do simples conhecimento da verdade; é a atitude em que todo o eu se recolhe na sua singularidade com um empenho supremo (p. 103).

Deus, É revelado nas Sagradas Escrituras nas ideias de: amor, bem, criador, infinito, perfeição, salvador, sabedoria, omnipotente, omnisciente, omnipresente e outros atributos, que representam a essência educativa e, ainda a Bíblia Sagrada, no seu Decálogo moral em Êxodo, 20, 1 – 27, Deus anuncia as regras conhecidas como *Os dez mandamentos de Deus*, que o seu povo deve observar: 1 – Não haverá para ti outros deuses na minha presença. 2 – Não farás para ti imagem esculpida nem representação alguma do que está em cima, nos céus, do que está em baixo, na terra, e do que está debaixo da terra, nas águas. Não te prostrarás diante dessas coisas e não servirás, porque Eu, o SENHOR, teu Deus, sou um Deus zeloso, que castigo o pecado dos pais nos filhos até à terceira e à quarta geração, para aqueles que me odeiam, mas que trato com bondade até à milésima geração aqueles que amam e guardam os meus mandamentos. 3 – Não usarás o nome do SENHOR, teu Deus, em vão, porque o SENHOR não deixa impune aquele que usa o seu nome em vão. 4 – Recorda-te do dia de sábado, para o santificar. Trabalharás durante seis dias e farás todo o teu trabalho. Mas o sétimo dia é o sábado consagrado ao SENHOR, teu Deus. Não farás trabalho algum, tu, o teu filho e a tua filha, o teu servo e a tua serva, os teus animais, o estrangeiro que está dentro das tuas portas. Porque em seis dias o SENHOR fez os céus e a terra, o mar e tudo o que está neles, mas descansou no sétimo dia. Por isso, o SENHOR abençoou o dia de sábado e santificou-o. 5 – Honra o teu pai e a tua mãe, para que se prolonguem os teus dias sobre a terra que o SENHOR, teu Deus, te dá. 6 – Não

matarás. 7 – Não cometerás adultério. 8 – Não roubarás. 9 – Não responderás contra o teu próximo como testemunha mentirosa. 10 – Não desejarás a casa do teu próximo. Não desejarás a mulher do teu próximo, o seu servo, a sua serva, o seu boi, o seu burro, e tudo o que é do teu próximo.

Estes mandamentos, sem procurar aqui questionar até que ponto terá sido mesmo Deus ou o homem que os prescreveu, em que tempo e contexto, para que povo! A utilidade filosófica que encerram na sua interpretação conteudística é educativa e necessária, não se limitando, entretanto, para apenas o povo do antigo Israel, mas para o homem de qualquer nação, tempo e de diferente classe social.

Na ideia de Deus, está patente no alinhamento do ser humano em comportar-se conforme as virtudes de prudência, justiça, fortaleza, temperança, caridade, esperança, virtudes essas tão filosóficas, conforme defendidas pelos filósofos clássicos como Sócrates, Platão, Aristóteles e outros, quanto educativas, proporcionando no homem uma formação integral.

2.2.2. - A natureza

A natureza constitui um fundamento geral da educação, pois é através das suas profundas transformações que emanam as acções humanas. O aperfeiçoamento contínuo do pensamento humano é uma consequência da superação de desafios que a natureza apresenta na sua complexidade cósmica para a vida humana, onde as descobertas científicas alcançadas até ao momento representam apenas um começo para o vasto campo de conhecimentos que a humanidade necessita em prol da garantia do bem-estar.

As invenções técnicas conhecidas ao longo dos séculos ilustram bem a imitação dos próprios componentes que a natureza já proporcionou, bem como, para a superação de obstáculos manifestados por ela. Assim como por exemplo: a invenção dos meios de transportes, para reduzir o tempo do percurso das distâncias entre um ponto e outro, poupar o esforço físico do organismo humano e providenciar o transporte de grandes quantidades de mercadorias contrariamente aos que teriam de ser suportados sobre a cabeça ou os ombros pondo em causa a saúde do corpo; as diferentes máquinas inventadas poupam o esforço físico do corpo humano e proporcionam a fabricação de diferentes produtos em grandes quantidades e qualidades; os meios de comunicação como o telefone, o televisor, o fax, o rádio, que na actualidade encontram-se difundidos nas diferentes redes sociais devido ao avanço da internet, são meios que facilitam e tornam a comunicação mais

rápida e em tempo real, tornando o mundo numa aldeia global, mas tudo isso para a superação dos desafios da própria natureza.

O avanço das ciências de modo geral e em particular da medicina, tem muito que ver com o surgimento de várias doenças em diferentes épocas e lugares que se originam na natureza. Os fenómenos da natureza como: o calor, o frio, as secas, a chuva, as tempestades, os sismos, os vulcões, os deslizamentos de terras e outros, propiciam ao homem medidas para se proteger deles, daí que a própria natureza em si, constitui um elemento catalisador da educação do homem.

Segundo Morfaux e Lefranc, (2002), a palavra *natureza* pode ser entendida de diferentes maneiras:

1. Sentido geral:

A natureza é o princípio que sustenta a existência e o desenvolvimento de todas as coisas, funcionando de maneira independente da acção humana. Num primeiro olhar, ela se opõe à sobre natureza (como a graça no contexto cristão), à arte (em seus vários sentidos: técnica, ofício, fabricação), ao espírito (já que no ser humano a natureza se relaciona ao corpo, aos impulsos e às paixões) e à história ou cultura, que expressam a intervenção humana no mundo.

2. – Sentido metafísico:

Outra acepção comum do termo se refere ao conjunto de elementos que existem na experiência externa antes de qualquer modificação humana. Essa condição, no entanto, muitas vezes é esquecida, e chama-se natureza até mesmo às paisagens alteradas ou cultivadas pelos seres humanos ao longo dos séculos. A natureza, em seu sentido próprio, é vista como funcionando segundo leis (descobertas pela ciência) e orientada por fins, seja por vontade de um Deus criador, seja pela própria natureza entendida como força personificada. O *espetáculo da natureza*, com sua ordem, sua harmonia e sua beleza, conduz o espírito humano à ideia de um ser supremo, criador, bom e poderoso.

A natureza enquanto um meio físico e espacial constitutiva de todos os componentes que nela se encontram, constitui um fundamento geral da educação, pois, desde os anais do surgimento da própria filosofia, ela encontra-se postulada como a primeira causa da indagação racionou, estando na origem do surgimento da filosofia. Tal como afirma Abrão et al. (2008): é de Mileto, colónia grega da

Ásia menor em que começou a filosofia, quando alguns homens começaram a questionar de forma racional a origem única para a multiplicidade de todas as coisas que existem na natureza.

A preocupação manifestada por esses homens que procuraram questionar a origem de tudo que existe na natureza, os quais são designados pela história da filosofia como sendo filósofos naturalistas, cosmológicos ou ainda pré-socráticos, constituiu um grande avanço no progresso do pensamento da humanidade, já que, marcou o abandono das explicações míticas, passando por uma explicação racional de tudo que ocorre na natureza. O que com o passar dos tempos, evoluiu para o afloramento não mais apenas arke (princípio do qual emana tudo quanto existe na natureza), mas de todos outros problemas aliados ao próprio homem, do qual a educação não é isenta.

Para Vasconcelos (2011), "A natureza corresponde àquilo que não surgiu a partir da ação humana: nuvens, rios, vegetação nativa, animais selvagens, peixes, crustáceos etc. trata-se do conjunto de elementos que, nos dias de hoje, chamamos de meio ambiente" (p. 46).

A natureza foi, é e continuará a ser cada vez mais uma inspiração de descobertas por apresentar uma complexidade de elementos e fenómenos constitutivos, que proporcionam cada vez mais curiosidades inesgotáveis e desafiantes para homens de todas as épocas históricas e fazendo parte como um meio didático-pedagógico sempre indispensável na educação das novas gerações.

2.2.3. - O Homem

O homem postula-se como sendo o centro gravitacional do conhecimento, ele preocupa-se em conhecer toda a realidade circundante, mas procura também e cada vez mais, conhecer-se a si mesmo. Faz de si mesmo sujeito e objecto de estudo para compreender não só os outros seres, mas também descobrir as variadíssimas dimensões de que se reveste na realização do seu ser e do seu existir. O homem é um ser enigmático cujo conhecimento sobre si mesmo exige um mergulho profundo das reflexões filosóficas.

Para Aristóteles, na sua obra, *Política*, "o homem para além da natureza e do hábito, é também guiado pela razão que só ele possui" (1332b – 5, 10), em detrimento dos outros animais que só se guiam pela natureza e hábito. O carácter do homem precisa ser moldado pela educação, o qual aprende em parte pelo hábito, em parte pela instrução.

Rabuske (2003), descreve ideias de vários pensadores sobre o homem, tendo as designado por *Vinte ideias sobre o homem*: Da Bíblia, a ideia segundo a qual: "Então Deus disse: Façamos o

homem à nossa imagem e semelhança (...)"; de Homero: Como as folhas na floresta são as gerações dos homens, Veja, a uns o vento dispersa e a outros/ O madeiro vicejante faz brotar no tempo da primavera: Assim são as gerações dos homens, esta cresce, aquela desaparece; de Aristóteles: Zóon logikón, animal racional. Ou seja, atribui ao homem a razão como sendo sua característica essencial; de Agostinho: Fizeste-nos para vós, Senhor. Inquieto está o nosso coração, enquanto não repousar em vós; de Giordano Bruno: O homem se situa no limite entre eternidade e tempo, participando de ambos. Igualmente para Kant o homem é *cidadão de dois mundos*; de Blaise Pascal: *Caniço pensante*. Mesmo se o universo aniquilasse o homem, este ainda seria mais nobre do que aquilo que o mata, porque sabe que morre; o universo não o sabe (...); de Hobbes: *Homo homini lupus*. O homem é um lobo para o homem; de Rousseau: *Tudo é bom, quando sai das mãos do Criador, tudo degenera sob as mãos do homem*. *O homem de si mesmo é bom, a sociedade o corrompe*. Goethe: *o homem não pode permanecer por muito tempo na consciência ou no estado consciente; deve refugiar-se novamente ao inconsciente, pois nele vive a sua raiz*. *Mantém-te puro na tranquilidade e deixa trovejar ao teu redor*; quanto mais sentes ser um homem, tanto mais semelhante és aos deuses; Fichte: o sentido da espécie humana não consiste apenas em ser racional, mas em tornar-se racional; Kierkegaard: O homem é uma *relação que se relaciona consigo mesma*; Karl Marx: O homem não passa dum *conjunto de relações sociais*; Benjamim Franklin: *Homo faber*, *the tool making animal*; Haeckel, discípulo de Darwin: *O homem é um animal como os outros animais, pertence ao ramo dos mamíferos, só que é mais evoluído – postura ereta, desenvolvimento do cérebro etc.* Nietzsche: *O homem é "o animal doente*, *o animal ainda não fixado*. Percorrestes os caminhos, do verme ao homem e muita coisa em vós ainda é verme. Outrora éreis macacos e mesmo agora o homem é mais macaco do que qualquer macaco... O homem é um cabo, preso entre o animal e o super-homem, - um cabo sobre um abismo; Max Scheler: *Biologicamente o homem é um erro da vida*; metafisicamente, é alguém que é capaz de dizer *não*, um asceta da vida; J.-P. Sartre: *A existência precede a essência*. O traço fundamental do ser humano é ser para-si, liberdade, criador de valores. Mas, no fundo, tudo é absurdo e o homem é uma *paixão inútil*; Heidegger: O homem é *o ente, em cujo ser se trata dele mesmo*. É *o pastor do ser*.

As diversas visões apresentadas pelos pensadores acima, aludem claramente a complexidade que há no estudo sobre o homem. Conhecer o homem implica compreender profundamente as suas dimensões, o que é possível por intermédio do conhecimento filosófico, já que conforme Mondin (2009), este possui um carácter próprio consubstanciado em três qualidades: *a razão*, que constitui o seu único instrumento de trabalho; *o raciocínio*, que é o método usado pela filosofia, através de dois processos, sendo: a indução, que partindo de constatações específicas ou particulares do mundo real

chega-se ao conhecimento mais geral e complexo, e a dedução, que partindo de premissas universais e ou do conhecimento geral, chega-se ao conhecimento específico; e por fim, o escopo de que se reveste a filosofia, que diferentemente das outras ciências que se preocupam mais por fins práticos e de interesses imediatos para a satisfação de alguma vantagem, a filosofia tem por objectivo alcançar o conhecimento verdadeiro, tal como se pode perceber na seguinte afirmação:

> (...) Especialmente com relação ao homem, do qual as ciências estudam múltiplos aspectos, são muitos os problemas que nenhuma delas enfrenta (enquanto os supõem já resolvidos), como o valor da vida e do conhecimento humano, a liberdade, a natureza do mal, a origem e o valor da lei moral. Somente a filosofia se ocupa destes problemas (p. 6).

Pode-se mencionar algumas das diversas dimensões de que o homem se reveste tais como: a dimensão linguística, comunitária, histórica, ética, lúdica, religiosa, cultural, estética, económica, gnosiológica e outras, que só o homem possui. Sendo que o conhecimento que abarca estas dimensões todas, é conservado e transmitido as gerações novas, ao que se chama educação, a qual assenta sobre fundamentos filosóficos pelos quais foi se guiando ao longo da história da humanidade.

2.3. - Fundamentos Filosóficos da Educação

A filosofia e a educação são desde que o homem é, e ambas foram evoluindo na medida em que com o passar de longos anos, foi amadurecendo a consciência do homem. A educação como forma de transmissão de conhecimentos produzidos e conservados ao decorrer da história da humanidade, sempre esteve ligada a filosofia. Interessa perceber que cada uma época histórica surge e é guiada através de um pensamento filosófico, o qual serve de fundamento filosófico da educação que é emanada na mesma época histórica.

De acordo com Nunes (2010), a educação constitui uma das práticas sociais mais complexas e determinantes da experiência humana. Mais do que um processo de transmissão de conhecimentos, ela representa um espaço privilegiado de formação de sujeitos, de construção de valores e de transformação da realidade.

Nessa perspectiva, filosofia e educação mantêm uma relação profundamente interligada, pois ambas se dedicam à reflexão sobre o sentido da existência, à busca pela verdade e à construção de possibilidades de realização humana no mundo. A prática educativa institucionalizada, isto é, a escola, é permeada por diversos campos de saber, pedagógico, psicológico, sociológico e científico, mas depende da filosofia para preservar seu carácter reflexivo e crítico.

A filosofia, portanto, é indispensável à educação por duas razões principais: (a) no aspecto crítico – a filosofia tem a função de questionar os paradigmas pedagógicos estabelecidos, isto é, as concepções de ensino, aprendizagem e formação que se naturalizaram ao longo do tempo e passaram a ser reproduzidas sem reflexão. A atitude filosófica provoca a dúvida, destabiliza o senso comum pedagógico e problematiza as finalidades da escola, os métodos de ensino e até mesmo o papel social da educação; (b) e no aspecto construtivo, a filosofia oferece novas significações sobre o homem, o mundo e a própria educação. ela não se limita a destruir certezas antigas, mas também propõe sentidos, valores e horizontes possíveis. Ao reflectir sobre a condição humana e as possibilidades de conhecimento e convivência, a filosofia contribui para repensar o que significa ensinar, aprender e formar-se num determinado contexto histórico. Assim, a filosofia ajuda a reconfigurar a educação de acordo com os desafios do presente, sem perder de vista suas dimensões ética, política e existencial.

2.3.1. - Matrizes de Representações Filosóficas do Homem e do Mundo

Segundo Nunes (2010), a história da educação ocidental foi marcada por diversas correntes filosóficas, cada uma oferecendo uma forma particular de compreender o processo educativo, influenciado pelas concepções que se tiveram das matrizes filosóficas que resultam das explicações do homem e do mundo. Entre elas, destacam-se quatro matrizes fundamentais: a filosofia da essência ou do ser, a filosofia do sujeito, filosofia da razão histórica e a Filosofia da existência. Cada uma propõe uma concepção de mundo e de ser humano que influencia directamente as teorias e práticas pedagógicas correspondentes, conforme vem a seguir.

2.3.1.1. - Filosofia da Essência ou do Ser

De acordo com o autor, essa matriz, presente em pensadores como Platão, Aristóteles e posteriormente no tomismo medieval, parte da ideia de que existe uma verdade universal e transcendente que orienta toda a realidade e o conhecimento. O mundo sensível seria apenas uma representação imperfeita do mundo das ideias, e o papel da educação consistiria em guiar o ser humano rumo à verdade e à perfeição, já existentes antes dele. Nesse contexto, educar seria promover uma ascensão espiritual, um retorno à essência que o indivíduo traz em si. O professor é visto como guia e mediador entre o mundo material e o mundo do conhecimento verdadeiro, enquanto o aluno é um ser em formação cuja perfeição já está potencialmente presente. Essa visão fundamentou práticas pedagógicas centradas na autoridade, na disciplina e na valorização de conteúdos universais, características ainda encontradas nas escolas de orientação tradicional e religiosa.

2.3.1.2. - A Filosofia do Sujeito

Com o advento da modernidade, especialmente com René Descartes e Immanuel Kant, surge a filosofia do sujeito, que desloca o foco do conhecimento revelado para a razão humana. O conhecimento deixa de ser entendido como algo externo e passa a ser resultado da actividade racional do próprio sujeito, que organiza e interpreta o mundo. Assim, o sujeito torna-se o fundamento do conhecimento. O sujeito não é entendido como indivíduo particular, mas sim, como um sujeito universal cognoscente, dotado de uma razão soberana e criadora, comum a todos os seres humanos.

A educação, nessa perspectiva, busca o desenvolvimento da autonomia racional, formando pessoas capazes de pensar por si mesmas, argumentar e agir de acordo com princípios éticos e conscientes. A escola passa a ser vista como um espaço de formação moral e intelectual, onde a liberdade se conquista através do exercício da razão. Essa matriz inspirou as pedagogias modernas e o ideal iluminista, segundo o qual a educação é instrumento de emancipação e progresso.

2.3.1.3. - A Filosofia da Razão Histórica

Nunes afirma que a partir do Século XIX, com pensadores como Hegel e Karl Marx, a filosofia adquire uma dimensão histórica e social, defendendo que as ideias e o conhecimento estão sempre condicionados pelas relações materiais e pelas estruturas sociais. A chamada razão histórica entende que o ser humano se forma no e pelo processo histórico, permeado por contradições e transformações concretas.

Assim, a educação não pode ser vista de modo abstracto: ela está vinculada às condições económicas, políticas e ideológicas de cada época. O educador assume o papel de mediador crítico entre o aluno e a realidade social, e o acto educativo é compreendido como parte da prática social global, podendo tanto reproduzir quanto transformar as condições existentes. A escola, portanto, não é neutra: pode ser instrumento de manutenção da ordem ou de mudança social. Essa matriz deu origem às pedagogias crítico-históricas, que veem a educação como ferramenta de emancipação e transformação social.

2.3.1.4. - A Filosofia da Existência

De acordo ao autor, no Século XX, com Jean-Paul Sartre e sob influência de Nietzsche, surge o existencialismo, que rompe com a noção de essência e universalidade. Para essa corrente, a existência precede a essência, ou seja, o ser humano não nasce com uma natureza definida, mas constrói-se

continuamente através de suas escolhas e acções. A liberdade, nesse contexto, é simultaneamente possibilidade e responsabilidade: cada indivíduo é chamado a criar seu próprio projecto de vida e a dar sentido à sua existência. No contexto da educação, essa filosofia valoriza a autenticidade, a responsabilidade individual e a liberdade de escolha. Educar significa favorecer a consciência de si e do mundo, ajudando o aluno a construir seus próprios valores e significados, e não a reproduzir verdades prontas. O professor actua como facilitador do processo de descoberta, promovendo o desenvolvimento pessoal e colectivo do estudante. Essa matriz influenciou fortemente a Escola Nova e as pedagogias centradas no aluno e na experiência.

Segundo Nunes (2010), a partir dessas *matrizes de representações filosóficas do homem e do mundo*, já mencionadas, desenvolveram-se diferentes concepções pedagógicas que orientaram, e ainda hoje influenciam a prática escolar. Cada uma traduz, de forma específica, uma determinada visão de mundo e de ser humano.

2.3.2 - Correntes Filosóficas da Educação

Kant, I. na sua obra *Sobre a Educação*, considera que a educação deve ter um propósito total e sistemático, voltado à formação integral do ser humano e ao desenvolvimento de suas faculdades, o que envolve compreender não apenas o fim da educação, mas também os meios para alcançá-lo.

O filósofo distingue dois tipos principais de cultura das faculdades do ânimo: a cultura geral e a cultura particular.

1. Cultura geral das faculdades do ânimo

Essa forma de cultura não se limita a transmitir conhecimento, mas busca fortalecer as capacidades internas do educando. Divide-se em:

- Cultura física: basea-se no exercício e na disciplina, exigindo obediência e orientação externa. Nesse estágio, o aprendiz é passivo, pois outros pensam e decidem por ele.
- Cultura moral: fundamenta-se em máximas e princípios éticos, e não em exemplos, ameaças ou castigos, que reduzem o processo a mera disciplina. O essencial é que o educando aja correctamente por convicção e consciência moral, não por hábito ou medo, mas porque reconhece o valor do bem. Assim, enquanto a educação física é passiva, a moral é activa, exigindo que o indivíduo compreenda o fundamento e o dever que orientam suas acções.

2. Cultura particular das faculdades do ânimo

Refere-se ao aperfeiçoamento de faculdades específicas, como o conhecimento, os sentidos, a imaginação, a memória, a atenção e a inteligência. Por exemplo, na formação dos sentidos, como a visão, e da imaginação, Kant destaca que as crianças possuem uma imaginação naturalmente intensa, que não deve ser estimulada em excesso com histórias fantasiosas, mas moderada e orientada por regras, evitando tanto o exagero quanto a inatividade.

Portanto, Kant propõe uma educação que desenvolva tanto o corpo quanto o espírito, equilibrando disciplina e autonomia moral, razão e sensibilidade, de modo a formar indivíduos capazes de agir de acordo com princípios racionais e éticos.

De acordo com Kant na obra *Sobre a Educação*, o objectivo supremo da educação é conduzir o ser humano ao bem. Para atingir esse fim, é necessário empregar métodos que desenvolvam a perfeição moral e racional, de modo que esta se converta em hábito. No que se refere ao método educativo, Kant manifesta sua preferência pelo método socrático, sugerindo que a educação adopte uma forma semelhante ao catecismo. Isso porque, na formação da razão, o processo deve ocorrer de maneira socrática, ou seja, por meio do diálogo e da reflexão, estimulando o aluno a descobrir o conhecimento por si mesmo.

Kant recorda Sócrates, conhecido como a *parteira do saber*, demonstrava em seus diálogos, *preservados por Platão*, que é possível extrair da própria razão humana grandes verdades, mesmo em pessoas já maduras. Assim, a razão não precisa ser exercitada pelas crianças em todos os temas; elas não precisam justificar racionalmente cada comportamento, mas devem compreender os fundamentos do dever moral e serem gradualmente familiarizadas com eles.

É importante, segundo Kant, que o conhecimento racional não seja imposto externamente, mas que o educando o descubra dentro de si, por meio da reflexão e da orientação do mestre. O método socrático, portanto, deveria ser a regra na instrução moral e no catecismo, embora sua aplicação seja difícil e exija habilidade para envolver todos os aprendizes simultaneamente.

Por outro lado, Kant reconhece que o método mecânico-catequético, baseado na memorização e repetição, também tem valor em certas áreas, especialmente nas disciplinas de carácter histórico ou revelado, como a religião dogmática. Contudo, quando se trata de conhecimentos universais e

racionais, deve prevalecer o método socrático, pois este estimula o desenvolvimento autónomo da razão.

Portanto, Kant propõe uma educação que una reflexão e disciplina, em que o aluno participe activamente na construção do saber, alcançando o bem não por imposição, mas por convicção racional e moral.

Os problemas que os filósofos levantaram, frutos das investigações das suas épocas e procuraram responder, a maneira como os solucionaram, desembocaram numa sistematização de correntes filosóficas, cujos pensadores podiam convergir, ora divergir nas respostas dadas sobre a mesma temática, as quais não deixaram também de lado, nas suas abordagens situações relativas a educação. Assim, surgiram correntes filosóficas que constituem correntes filosóficas da educação tais como: o idealismo, o realismo, o naturalismo, o iluminismo, o positivismo, o materialismo, a fenomenologia, o existencialismo e o pragmatismo, o humanismo, o construtivismo.

2.3.2.1- O Idealismo

A teoria platónica do conhecimento distingue dois mundos: o mundo das ideias e o mundo material. Platão nas suas abordagens deu mais ênfase ao mundo das ideias em detrimento do mundo material, sendo mais caracterizado por idealista, e com ele, também os neoplatónicos. Platão defende que a educação deve buscar a verdade e o conhecimento puro baseado na razão e não o ilusório, o falso, que se obtém por meio dos sentidos.

Segundo Vasconcelos (2011):

> Na concepção platónica, as ideias são seres perfeitos, que existem por si mesmos desde sempre e para sempre. Elas habitam um mundo perfeito, chamado por Platão de *mundo das ideias*. As coisas, por sua vez, são seres degradados, cópias imperfeitas das ideias eternas existentes no mundo das ideias (p. 27).

Segundo Morfaux e Lefranc (2002), o Idealismo pode ser entendido sob diferentes dimensões:

> f) Sentido filosófico (oposição materialista/idealismo):
> No Século XIX, os materialistas, sejam ele, dialéctico ou positivistas, passaram a chamar de idealismo qualquer doutrina que divergisse da sua própria concepção. Nesse uso, predominantemente polémico, incluíram até o positivismo de Auguste Comte. Essa classificação, porém, mistura espiritualismo e idealismo, reduzindo a

> história da filosofia a uma disputa simplificada entre materialismo e idealismo, o que empobrece o debate filosófico.
>
> g) Sentido metafísico:
>
> No significado mais rigoroso, o idealismo se opõe ao realismo e engloba diversas doutrinas distintas: o termo "idealismo" foi utilizado para designar a teoria das ideias de Platão, estendendo-se ao platonismo e ao neoplatonismo. Por vezes empregou-se a expressão "idealismo objectivo", embora essa designação seja bastante questionável, já que as ideias platónicas não são objectivas no sentido habitual do termo (p. 294).

O idealismo dá mais ênfase ao conhecimento que se obtém através das ideias, dos valores, bem como de toda a produção intelectual. De acordo com Mondin (2009), a ideia central do idealismo é que a actividade cognitiva possui primazia absoluta sobre qualquer outra forma de acção humana, estética, económica, técnica, política ou religiosa. Para essa corrente filosófica, o acto de conhecer assume o papel de princípio fundamental e autossuficiente, identificado como Consciência, Saber, Razão, Espírito Absoluto ou Eu puro.

Além disso, o princípio do conhecimento não é compreendido como mera representação do real, mas como criador dos próprios objectos. É pela actividade do espírito que surgem a natureza, a história e a humanidade. O Espírito, ao agir, não busca qualquer finalidade externa; seu único objectivo é realizar plenamente a si mesmo, alcançando uma forma superior de autoconsciência. O autor destaca como expoentes principais do Idealismo, para além de Platão na antiguidade, Kant e os seus três grandes discípulos: Fichte, Schelling e Hegel, sendo que no fim do Século XIX e início do Século XX, surgiram outros expoentes, Ravaisson, Brunschvieg e Hamelin na França, Bradley e MacTaggart na Inglaterra, Royce na América do Norte, Croce e Gentile na Itália.

2.3.2.2. - O Realismo

O realismo pode ser entendido como um sistema filosófico que procura a compreensão das coisas do mundo físico, como fonte do conhecimento da percepção do objecto baseada na realidade. Contrariamente ao idealismo, o realismo apresenta como precursor principal Aristóteles, o qual pelo seu carácter investigativo na aquisição de um conhecimento, realça uma educação capaz de preparar um indivíduo para a vida prática e intelectual, que proporciona o exercício e a prática da virtude (1337b – 10). Segundo Morfaux e Lefranc (2002), o realismo pode ser compreendido nas diferentes perspectivas:

1. Sentido vulgar:

O realismo é entendido como a capacidade de avaliar as circunstâncias de forma objectiva e agir com base na realidade, evitando ilusões ou falsas aparências. Em um sentido negativo ou pejorativo, pode também designar uma atitude fria e desprovida de valores morais ou religiosos, aproximando-se do cinismo.

2. Sentido metafísico:

a) O realismo, nesse campo, expressa a crença espontânea na existência dos objectos do mundo exterior tal como são percebidos pelos sentidos. No entanto, esse realismo ingénuo não resiste à crítica filosófica nem aos avanços da ciência moderna, o que leva à formulação de um realismo crítico, que procura examinar racionalmente essa crença na realidade objectiva.

b) No pensamento medieval, fortemente influenciado pelo aristotelismo, surge a famosa querela dos universais, que opõe o realismo das ideias ao nominalismo. O debate gira em torno da realidade dos conceitos universais, como *espécies* ou *géneros*, e da questão sobre se essas ideias são entre o realismo das essências e o conceptualismo, que vê os universais como construções do pensamento, e não como entidades reais.

O Iluminismo é um movimento intelectual e filosófico que surgiu na Europa no século XVIII, que se destacou pela notável confiança na razão e no desenvolvimento da ciência, considerando-a capaz de libertar os homens por meio da instrução para o alcance da felicidade. E por meio dele, até o próprio século XVIII foi conhecido como o século das luzes devido aos progressos manifestados na ciência e na técnica, contrapondo o estilo da fé opressiva que se vivenciou durante a Idade Média onde o livre arbítrio do pensamento não era permitido, o que atrasou as descobertas, bem como, a rejeição do procedimento da igreja na altura e da monarquia absolutista francesa. Teve como expoente principal François Marie Arouet, mais conhecido por Voltaire.

Segundo Mondin (2009), o Iluminismo não deve ser entendido como uma escola ou um sistema filosófico específico, mas sim como um movimento intelectual e espiritual característico do Século XVIII. Esse movimento se apoia numa confiança ilimitada na razão humana, vista como capaz de dissipar o mistério e a ignorância que dificultam o esclarecimento do espírito, tornando as pessoas mais virtuosas, instruídas e felizes.

O Iluminismo é, fundamentalmente, uma forma de antropocentrismo, um verdadeiro acto de fé na natureza humana, apresentando-se como um novo *evangelho* baseado no progresso e na felicidade. Ele anuncia uma espécie de novo messianismo, uma era renovada em que o homem, ao viver de acordo com sua própria natureza, alcançaria plena realização e bem-estar.

Mondin, identifica como características essenciais desse movimento:

- **Valorização da ciência**, considera capaz de solucionar todos os problemas que afectam a humanidade;
- **Empirismo**, segundo o qual apenas aquilo que pode ser experimentado mantém relevância ou significado;
- **Racionalismo**, sustentado pela confiança absoluta no poder da razão e em sua capacidade ilimitada;
- **Rejeição da tradição**, principalmente na crítica à Igreja e à monarquia, bem como na negação dos conhecimentos herdados do passado;
- **Optimismo utópico,** que leva à crença de que o ser humano é capaz de eliminar todas as causas de sofrimento, injustiça e miséria, sejam elas sociais, políticas, económicas, jurídicas ou educativas, e construir, em futuro relativamente próximo, um estado de completa felicidade.

Na perspectiva de Vasconcelos (2011), a nobreza francesa tinha um modelo de educação livre que não reflectia a resolução dos problemas da vida social do aluno. Em oposição a este sistema de ensino, Voltaire insinua uma forma de aprendizagem capaz de solucionar situações da vida prática do aluno, ou seja, questões que têm um respaldo no seu dia-a-dia.

2.3.2.3. - O Naturalismo

Os progressos que a ciência demostrou ao longo do século XVII em diante, aludiram a maneira de pensar de muitos pensadores, como que os métodos usados no estudo dos fenómenos naturais e das coisas, fossem eficazes e aplicáveis ao estudo das ciências humanas, influenciadas pelos ideais iluministas. Para Dewey (2007), relaciona o naturalismo aos estudos humanistas ao afirmar que: (...) "o conhecimento da natureza não é um fim em si mesmo; é um estádio necessário para fazer com que o espírito concretize o propósito supremo da existência como lei da acção humana, colectiva e individual" (p. 239). E segundo Aranha (2006): "O que caracteriza a tendência naturalista é a tentativa de adequar as ciências humanas ao método das ciências da natureza, que se baseia na

experimentação, no controle e na generalização, com vistas à eficácia e ao aprimoramento tecnológico" (p.153). Para Vasconcelos (2011), "O naturalismo postula um retorno a nós mesmos, à nossa verdadeira essência, entendendo que a civilização que construímos é um muno artificial, representado a origem dos males morais e até mesmo físicos" (p. 48).

Para Morfaux e Lefranc (2002), o Naturalismo:

> 1. Filos. Diz-se de toda a doutrina, de toda a atitude de pensamento que recusa recorrer a uma transcendência e se atém às explicações pelas causas naturais. O naturalismo corresponde segundo os autores a um panteísmo, a um materialismo, e mais especialmente a uma explicação da vida social por um modelo biológico (ex. darwinismo social) (p. 423).

Jean-Jacques Rousseau, é tido como o maior expoente da corrente naturalista, pela sua célebre frase, *O homem é bom por natureza a sociedade é que o corrompe*, bem como, nas ideias que ele apresenta na sua obra sobre a educação de Emílio e Sofia como sendo frutos de um mestre e o que ele considera como inadequado. Muitos autores dão um sentido muito irónico a ideia pedagógica naturalista de Rousseau, porém, era necessário considerar as tendências naturais que já se encontram no indivíduo, para na sua singularidade fosse capaz de desenvolver aspectos úteis a humanidade no geral. E nessa vertente, segundo Martins (2009), Rousseau entende que a felicidade é um propósito inerente à natureza humana, cuja procura não ser reprimida. No entanto, ele não afirma que alcançá-la exige escolher necessariamente entre consciência e dever ou entre desejo e paixões; ao contrário, considera que esses elementos podem e devem ser conciliados.

Assim, para Rousseau, a reconstrução do ser humano deve ocorrer por meio dessa articulação entre razão e sensibilidade. E de que modo isso se concretiza? De acordo com Martins, essa renovação se expressa na figura do solitário, que não corresponde nem exclusivamente ao homem natural, nem apenas ao homem civil.

Rousseau recria a humanidade nessa figura híbrida do solitário, que em última instância, representa o próprio Rousseau, tomado como um *universal concreto*. Por essa razão, sua obra assume um carácter nitidamente autobiográfico, já que ele toma a si mesmo como modelo dessa síntese humana.

Para o naturalismo, o homem está situado entre dois domínios: o da natureza e o da civilização. O primeiro, postula-se como o que vai ao encontro do carácter do indivíduo na sua

singularidade, cabendo a educação, o papel de conceder uma certa liberdade pelo qual o homem desenvolva as características da natureza da sua personalidade, o que o tornaria mais puro. Enquanto, no domínio da civilização, o homem é coagido de tal forma a agir não conforme a sua tendência, mas sim, de acordo as normas estabelecidas socialmente, o que não dificilmente pode trazer algo de novo ou ainda criativo ao educando, pois, será obrigado a agir conforme o seu mestre, ainda que o mestre ou os pais não tenham qualidades eficazes e eficientes a acrescentar na humanidade. E de acordo a Vasconcelos (2011):

> O naturalismo é uma corrente filosófica que postula uma diferença essencial entre dois domínios – o da natureza e o da civilização -, entendendo o segundo como uma degeneração do primeiro. A proposta naturalista seria então a de um retorno do ser humano a uma condição natural original ou a não corrupção dessa condição mais autêntica do ser humano. O naturalismo deriva de uma corrente mais ampla, o iluminismo, cujo autor mais importante é Voltaire. Para o filósofo francês, a educação deveria superar o modelo livresco adotado pela nobreza, colocando a razão acima da tradição (p. 59).

2.3.2.4. - O Positivismo

O positivismo é uma corrente filosófica que surge no século XIX, influenciado pelo iluminismo, e com todas as características assentes nas descobertas científicas do século XVIII, ela também sobrevaloriza mais a ciência e a filosofia que se dedica em tratar de questões sobre a natureza.

Para Mondin (2009), devido aos insucessos da metafísica e tendo em conta ao triunfo das ciências, os defensores do positivismo têm a tese de que a ciência fosse a única filosofia verdadeira, com a qual o homem seria capaz de dominar a natureza, bem como a organização do modo de vida do ser humano. Neste sentido, Morfaux e Lefranc (2002), considera o positivismo como sendo Doutrina de Comte (1798-1857) "(...) que é ao mesmo tempo uma filosofia das ciências, uma sociologia, uma filosofia da história estruturada pela lei dos três estados, enfim uma religião da Humanidade de que o próprio Auguste Comte era o grande pontífice (...)" (p. 490). E ainda para Mondin (2009), na sua visão, considera que:

> Além do iluminismo, o positivismo está aparentado também com o materialismo: ambos veem na matéria o princípio supremo, a causa última de toda a realidade. Um dos aspectos mais originais e interessantes do positivismo é a preocupação humanista. Por um lado, ele propõe-se a libertar o homem de todas as alienações ideológicas que o haviam anteriormente

> agrilhoados à religião e a metafísica; por outro lado, pretende adquirir um conhecimento exato do homem como ser social, valendo-se do método das ciências experimentais: como as ciências são idôneas para formular as leis relativas ao desdobramento dinâmico da realidade natural, assim também devem ser idôneas para formular as leis relativas ao desenvolvimento do mundo social (p. 237).

Para além da ciência em si, o positivismo influenciou bastante a educação, desde os métodos, como é o caso da observação e da experimentação, métodos próprios das ciências de natureza, que passaram a ser adaptados para as ciências humanas, até aos conteúdos que podem se adequar a cada faixa etária do educando. E nesta senda, Vasconcelos, (2011), considera que:

> No plano educacional, o positivismo valoriza a disciplina, pois a partir da "ordem" que a sociedade pode avançar rumo ao "progresso". Além disso, do mesmo modo como a humanidade passou pelos três estágios – religioso, metafísico e científico -, também cada ser humano, ao longo de seu desenvolvimento, conhece esses três estágios. Assim, as crianças são mais inclinadas a explicações mítico-religiosas, envolvendo fadas e personagens semelhantes; os adolescentes são mais questionadores, indicando sua propensão à metafísica; mas é na idade adulta que o ser humano se apresenta maduro, buscando explicações científicas para os problemas. Desse modo, a cada idade deve corresponder uma educação adequada. O ideal é formar o espírito científico nos jovens, de modo a superar a superstição e o irracionalismo ainda presente na sociedade (p. 72).

O positivismo surge e desenvolve-se na Europa. Porém, também conheceu a sua expansão em vários cantos do mundo, e teve como expoentes: Auguste Comte, Saint-Simon, Charles Darwin, Herbet Spencer, John Stuart Mil, Heckel, Ardigo e Émile Durkheim, sendo que cada um deles procurou desenvolver de acordo a sua área de conhecimento. E na vertente religiosa, ainda é persistente no Brasil.

2.3.2.5. - O Materialismo

No século XIX predominou o idealismo como sistema filosófico e, tal como já está escrito acima, o idealismo tem a primazia no pensamento como sendo a realidade primordial de que tudo emana. Nesse contexto, surge o materialismo dialéctico, que procurou a todo o custo refutar os fundamentos idealistas, tendo a matéria como constitutiva de toda a realidade existente.

Morfaux e Lefranc (2002), definem o materialismo como sendo:

> (...) 2. Meta. Doutrina que reduz toda a realidade unicamente a matéria, qualquer que seja a concepção de matéria adoptada. O materialismo é um monismo que não tem qualquer outro princípio senão a matéria; é por isso que ele se opõe a um espiritualismo ou a um vitalismo que, sem negar a matéria, colocam um princípio que lhe é irredutível (a vida, o espírito). A oposição do materialismo e do idealismo é própria do marxismo (...) (p. 384).

Segundo Afanássiev (1982), o materialismo enquanto corrente filosófica, foi criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels, fomentadores das reivindicações da classe revolucionária operária, alemã. Pois, tratava-se de uma fase da decadência do feudalismo, substituído pelo capitalismo, como sistema económico e na luta de classes entre o proletariado que se via destituído dos direitos de condições mais básicas de sobrevivências, mas sem bases teóricas e científicas para fazer frente a burguesia que era a classe opressora e exploratória, os operários viam-se na necessidade de levantar uma revolução contra a classe dominante, na qual Marx e Engels aparecem como grandes guias da classe operária. A doutrina materialista revolucionária expandiu-se para outros países como a França e a Inglaterra, onde os operários exigiam o aumento salarial e a diminuição da duração das horas de trabalho durante o dia. Esses ideais materialistas revolucionários, mais tarde foram desenvolvidos por Lénine, já a partir de Moscovo, tornando a Rússia numa pátria do leninismo, que para Afanássiev (1982,) o qual definiu a matéria como sendo "uma categoria filosófica para designar a realidade objectiva que é dada ao homem nos seus sentimentos, que é copiada, fotografada e reflectida pelos nossos sentimentos, existindo independentemente deles" (p.35).

Para Marx, (2002), apud Vasconcelos (2011):

> Nós consideramos a tendência de a indústria moderna fazer as crianças de ambos os sexos cooperar no grande trabalho da produção social como tendência progressista, sadia e legítima. Em uma sociedade organizada racionalmente toda e qualquer criança, da idade de nove anos em diante, deve se tornar um trabalhador produtivo do mesmo modo que nenhum adulto sadio deverá ser eximido da lei geral da natureza, isto é, deve trabalhar para merecer comer, e trabalhar não apenas com o cérebro, mas também com as mãos (p. 98).

Significa com isso que, a escola não deve formar indivíduo que aguardam apenas pela indústria para servir de mão de obra, mas sim, aqueles que adquirem competências capazes deles próprios terem o pensamento criativo que os proporcione a produção. Na realidade angolana verifica-se muito e quase que se tornou moda, muitos jovens frequentarem o ensino superior e possuírem a

graduação em várias especialidades, mas que maior parte dos mesmos após o fim da formação ficam muitos anos sem emprego, já que, o Estado, em várias situações, forma quadros sem um plano prévio de necessidades, o que mais tarde, tanto o Estado, quanto o sector privado não consegue absorver para o campo do emprego. E como resultado, é encontrar funcionários que exercem funções nas áreas diferentes da sua formação.

E ainda Vasconcelos (2011), afirma que:

> O materialismo dialético é uma filosofia baseada nos escritos de dois pensadores alemães do século XIX, Karl Marx e Friedrich Engels. Para eles, a história se desenvolve de forma dialética, isto é, em um movimento de tese/antítese/síntese, configurada em uma contínua luta de classes. Em uma etapa ulterior do sistema capitalista, o acirramento das contradições sociais levaria a uma revolução socialista, etapa necessária para à superação da própria ideia de Estado e do estabelecimento de uma sociedade sem classes.
>
> A educação ganha destaque no ideário do materialismo dialético na medida em que Marx e Engels postulam a necessidade de uma educação proletária como modo de formação da consciência crítica e da superação da ideologia burguesa (p. 107).

2.3.2.6. – Fenomenologia e Estruturalismo

A fenomenologia, o existencialismo e o estruturalismo, são correntes que exaltam a experiência no conhecimento em geral, o que também tem consequências e ou, não deixa de lado a educação em particular. São correntes que se opõem aos defensores da pedagogia de essência.

O termo fenomenologia é originário do conceito fenómeno, o que pode significar: área do conhecimento que se dedica no estudo dos fenómenos, sejam eles naturais ou sociais que se manifestam na realidade das coisas. No que concerne a educação, é uma corrente que procura compreender a experiência educacional do indivíduo enquanto sujeito da aprendizagem, considerando nele as suas emoções e percepções. Para Morfaux e Lefranc (2002), apresentam diversos significados de fenomenologia, tais como alguns os seguintes:

1. Ger. Estudo descritivo de um fenómeno ou de um conjunto de fenómenos tal como eles são dados na experiência.

2. Hist. (Meta.) Fenomenologia do Espírito (Hegel), 1807): *ciência* das manifestações do ser como um processo dialéctico, sem carácter histórico e que descreve a apresentação da consciência que, partindo do nível mais elementar do saber que é a imediatiedade sensível, se eleva até às formas mais elaboradas da consciência de si para se completar pela apreensão totalizadora do ser no absoluto.

3. Fenóm. Movimento filosófico começado por Husserl tendo em vista fundar a filosofia como ciência rigorosa sobre o modelo da matemática, como ciência primordial que se situa aquém da ciência que ela própria funda. Para este fim, o projecto fenomenológico atribui-se por regra «regressar às próprias coisas», aos fenómenos, e permitir que a experiência se desvele para que ela revele as suas estruturas universais próprias (...), (p. 235).

Vasconcelos (2011), entende o método fenomenológico num âmbito mais virado a psicologia, e classifica-o como sendo uma descrição detalhada dos actos psíquicos que correspondem às vivências intencionais. Na sala de aulas, promove mais o diálogo entre o docente e o aluno, bem como a reflexão de cada um dos sujeitos para a promoção de uma participação activa do educando no próprio processo de ensino-aprendizagem.

2.3.2.7. - O Existencialismo

O Existencialismo, tal como o fenomenalismo, também se preocupa em analisar os aspectos que envolvem toda a experiência vivida no quotidiano. O certo é que, a experiência que cada sujeito vive, é na maior das vezes ligada a livre escolha das acções no seu agir. Por isso, o existencialismo recorre ao problema da liberdade, para com a qual perceber a experiência educacional do indivíduo.

Referindo-se ao problema da liberdade, Wilfert (2002), analisando o postulado de Sartre, segundo o qual, *a existência precede a essência*, considera o seguinte:

(...) Sob o ponto de vista da metafísica, a existência junta-se à essência como mais uma qualidade; a força da prova ontológica consiste em deduzir a existência necessária do Ser superiormente perfeito, da sua essência. Quanto à consciência, não se pode definir antes de existir, visto que se projecta, se escolhe e se nega sempre o que «é». Encontro-me num mundo e escolho para mim o que «sou». O ser do para-si nunca é a consequência de causas antecedentes, mas das opções que fez quando se ofereciam outras possibilidades. Além disso, o sentido do que me tornei nunca é definitivo. Enquanto o para-si não for abolido na morte,

> uma nova opção pode reorientar o sentido do que é para os outros. A consciência sabe que nunca é definitivamente algo ou alguém (p. 692).

Percebe-se desse autor, a implicância da responsabilidade do sujeito no que concerne a liberdade nas escolhas conscientes das suas acções, ou seja, a liberdade implica a responsabilidade. Dessa forma, para a educação, o existencialismo defende a liberdade de escolha e a responsabilidade da parte do educando, proporcionando dessa maneira as habilidades da autonomia no agir e o incentivo ao pensamento crítico, próprios de uma atitude filosófica.

Mondin, (2009), define o existencialismo e destaca as suas características da seguinte forma:

> (...) é o existencialismo, um movimento de pensamento que concebe a especulação filosófica como uma análise minuciosa da experiência humana cotidiana, em todos os seus aspectos teóricos e práticos, individuais e sociais, instintivos e intencionais, mas, acima de tudo, dos aspectos irracionais da vida humana. As características fundamentais do existencialismo são as seguintes: a) o método fenomenológico: este consiste essencialmente num esforço de clarificação da experiência, conduzido não à luz dos princípios metafísicos, mas no âmbito da própria experiência, por intermédio da observação objetiva da realidade assim como ela se manifesta; b) o ponto de partida antropológico: a reflexão filosófica inicia pelo homem e centraliza-se sempre nele mesmo; c) a tentativa de integrar as dimensões do homem comumente consideradas irracionais, como os instintos, os sentimentos e as paixões, numa perspectiva mais compreensiva; d) a subordinação da essência à existência: o homem não é concebido como um ser natural completamente configurado na sua essência desde o nascimento, mas como indivíduo que, existindo, gera a própria essência por meio do uso da liberdade; e) os critérios da conduta moral não são extraídos da natureza nem de Deus, mas sim da história e, justamente, das possibilidades concretas que se apresentam diariamente a cada um de nós. É autêntica (ou seja, moral) a vida daquele que sabe traduzir em ação as próprias possibilidades, enquanto que a vida daquele que as esquece não o é (p. 240).

2.3.2.8. - O Pragmatismo

Na busca do conhecimento, surge o pragmatismo como corrente filosófica que se importa mais pelas ideias que quando materializadas em acções e práticas, os resultados sejam positivos e bons na realidade que as concebe útil para a sociedade. Para Morfaux e Lefranc (2002):

> (...) O termo de pragmatismo pode aplicar-se a um conjunto de doutrinas que, por oposição ao positivismo ou ao intelectualismo, subordinam o conhecimento à acção e aos seus resultados. Criado por Peirce para quem, a função do pensamento era de dar as regras à acção, o conceito de um objecto identifica-se com os seus efeitos práticos concebíveis (p. 495).

Para a educação, o ideal do pragmatismo consiste em preparar um indivíduo capaz de transformar as ideias e teorias aprendidas em acções aplicáveis na sua vida prática, e não em meras memorizações de fórmulas que não resultam. E para o efeito, Vasconcelos, (2011), afirma que: "A escola, ao dar soluções prontas por meio de fórmulas a serem decoradas, mas não necessariamente compreendidas, cria um mundo artificial onde tudo é dado pronto de antemão" (p. 150).

Em Angola, o pragmatismo tem um impacto muito grande, pois, desde 2002 após o alcance da paz, a tendência é cada vez mais crescente de formar quadros ligados as áreas práticas do conhecimento, como os cursos técnicos, as ciências exactas e engenharias. Assiste-se de certa forma uma desvalorização das áreas das ciências sociais e humanas, o que tem vindo a causar a decadência de muitas instituições do II Ciclo do Ensino Secundário do ensino geral, com um perfil de saída nos cursos em Económico – Jurídicas, Físico – Biológicas e de Ciências Humanas, pois, a procura é pouca diante de uma oferta que se teme em não dar emprego após a formação.

O caso não passa de uma mera suposição, já que, muitos são os quadros formados em áreas que se acham ser mais favoráveis ao mercado de trabalho, mas também, encontram-se sem ocupações e ou, enquadrados nos empregos que são incompatíveis a sua formação. No entender de Dewey na sua obra *Democracia e Educação*, "(...) o ensino tende a tornar-se uma tarefa empírica e rotineira se os seus objectivos e métodos não forem animados por uma vasta visão do seu papel na vida contemporânea, visão que é proporcionada pela filosofia" (p. 277).

2.3.3. – Pedagogias fundamentais da Educação escolar

De acordo com Suchodolski (2000), embora as múltiplas tentativas de classificar a pedagogia sejam didacticamente úteis, elas não são suficientes para apreender seu problema central. Mais relevante do que listar correntes e pensadores é compreender as tensões internas que historicamente caracterizam a pedagogia moderna. Nessa perspectiva, o autor propõe uma análise baseada no embate fundamental entre duas grandes orientações: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, conflito que tem raízes numa antiga disputa filosófica acerca da própria concepção de ser humano.

A pedagogia, de acordo com Luckesi (2011), não se limita apenas aos pressupostos filosóficos da educação, pois envolve também outros componentes, como os processos socioculturais, as concepções psicológicas sobre o educando e as formas de organização do processo educativo. No entanto, esses elementos somente se configuram como uma proposta pedagógica quando estão integrados e articulados a partir de um fundamento, ou seja, de um direccionamento filosófico. É a reflexão filosófica sobre a educação que orienta a pedagogia, permitindo compreender os valores actuais que conduzem a prática educativa e aqueles que devem guiá-la no futuro.

Segundo o autor, não é possível conceber uma proposta pedagógica sem pressupostos, entendidos como fundamentos, e sem proposições filosóficas, uma vez que toda prática educativa depende desse direccionamento. Exemplos amplamente conhecidos, como a Pedagogia Montessori, a Pedagogia Piagetina e a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, entre outras, estão todas alicerçadas em concepções filosóficas sobre a educação.

Luckesi, considera que muitas das vezes os pressupostos filosóficos não se apresentam de maneira explícita, mas eles estão sempre presentes. Em muitos casos, permanecem implícitos, mas isso não significa que sejam inexistentes. Cabe ao estudo e à reflexão torná-los evidentes, pois somente a partir da tomada de consciência desses fundamentos é possível escolher, de forma consciente, uma determinada pedagogia para orientar a prática educativa.

Assim, é importante que um profissional de educação, dentro da componente da Filosofia da Educação lhe seja proporcionado o conhecimento das pedagogias da educação que foram surgindo ao longo dos tempos e que proporcionaram maneiras diferentes de actuação na condução da actividade educativa.

2.3.3.1. - Pedagogia da Essência

Segundo Suchodolski (2000), a pedagogia da essência encontra suas origens no idealismo antigo e no idealismo cristão, especialmente no pensamento de Platão. Para este filósofo, há uma separação profunda entre o mundo sensível, imperfeito e mutável, e o mundo das Ideias, eterno e verdadeiro. A função da educação seria conduzir o homem do plano empírico à sua verdadeira essência, de natureza racional e espiritual. Educar, nesse sentido, significa liberar o espírito das influências do corpo e dos desejos, orientando-o em direcção à verdade e ao bem. O cristianismo aprofunda essa visão ao reforçar a oposição entre a vida terrena e a realidade celestial, atribuindo à educação o papel de combater a corrupção decorrente do pecado original.

Suchodolski, afirma que durante o Renascimento, a pedagogia da essência se fortalece por meio do humanismo racionalista, como se observa em Erasmo, que enfatiza a razão como núcleo da natureza humana. Contudo, esse período também marca o início de uma crise profunda dessa concepção. A secularização da vida, as críticas à autoridade da Igreja, as hierarquias sociais e as normas morais tradicionais suscitam um novo questionamento: o homem deve submeter-se as ideais universais pré-definidos ou encontrar em si mesmo o sentido de sua existência, ainda em fase inicial, que valoriza a experiência individual, a diversidade, a singularidade e o desenvolvimento humano.

Segundo Luckesi (2011), Herdeira do pensamento clássico e religioso, essa pedagogia entende a educação como um processo de elevação espiritual e de aproximação do ideal de perfeição. O professor é o detentor do saber, responsável por transmitir verdades e valores universais, enquanto o aluno é visto como receptor. Nessa abordagem, predominam o dualismo corpo-espírito, a disciplina, a memorização e o respeito à autoridade. Essa pedagogia ainda é comum em instituições convencionais e modelos tradicionais de ensino.

2.3.3.2. - Pedagogia da Existência

Segundo, em oposição a pedagogia da essência, surge a pedagogia da existência, isto porque, Suchodolski (2000) considera que, alguns educadores como Vittorino da Feltre propõem uma educação mais adequada às características da criança, enquanto Erasmo e Vives defendem métodos mais atentos à psicologia do aluno. Entretanto, a crítica mais profunda surge em Montaigne e na literatura renascentista, que passam a retratar o homem como ele é, e não como deveria ser segundo modelos ideais. A educação passa, assim, a ser compreendida como um processo vinculado à vida concreta e às experiências reais do indivíduo, e não apenas como transmissão de valores universais e eternos.

No Século XVII, a pedagogia da essência reage por dois caminhos: o tradicional, representado pelos jesuítas e pela *Ratio Studiorum*, e o moderno, fundamentado no conceito de Natureza, entendida como essência normativa do homem. Esse *sistema natural da cultura*, substitui o mundo das Ideias platónicas por leis naturais universais, que passam a servir de parâmetro para avaliar a sociedade, a moral e a educação. Comenius destaca e propunha métodos menos rígidos, sua concepção de Natureza permanece essencialista, pois a educação deve reconduzir o homem à sua essência original, considerada corrompida pelo pecado.

O autor considera, porém que, apesar das críticas e das inovações, a pedagogia da essência permaneceu predominantemente ao longo da história, frequentemente vinculada aos interesses dominantes, que se apresentavam como detentoras da verdadeira humanidade. Sendo que, o confronto com a pedagogia da existência, iniciado no Renascimento, permanece inconcluso e constitui o eixo central da evolução do pensamento pedagógico moderno.

Para Luckesi (2011), na modernidade a pedagogia da existência é inspirada nas ideias existencialistas e pragmáticas, especialmente em Dewey e Carl Rogers, essa pedagogia coloca o aluno no centro do processo educativo, a experiência, a autonomia e a não-directividade são seus princípios essenciais. O professor deixa de ser um transmissor de conteúdos e passa a actuar como facilitador da aprendizagem, estimulando o diálogo, a criatividade e a reflexão. O conhecimento é construído a partir das vivências e interesses dos estudantes. Embora valorizada por promover uma educação voltada para a vida, essa abordagem é, por vezes, criticada por ser excessivamente espontânea.

2.3.3.3. - Pedagogia Tradicional

Para Luckesi (2011), a Pedagogia Tradicional, deriva da filosofia da essência e influenciada pela razão moderna, a pedagogia tradicional enfatiza a transmissão de conteúdos universais e o papel central do professor como autoridade intelectual. O aluno é considerado receptor do saber, e a escola é vista como reprodutora da cultura dominante. Essa visão foi amplamente criticada por Paulo Freire, que a chamou de *educação bancária*, por reduzir o estudante a um mero depósito de informações, sem participação activa ou crítica.

De acordo com Saviani (1999), a formação dos chamados *sistemas nacionais de ensino* teve início por volta da metade do Século XIX. Sua estruturação baseou-se no entendimento da educação se constituir num direito universal e numa responsabilidade do Estado. Esse direito à educação estava relacionado ao modelo de sociedade alinhado aos interesses da classe que então se firmava no poder: a burguesia. O objectivo era a construção de uma sociedade democrática, consolidando a democracia de carácter burguês.

O autor considera que para romper com a condição de opressão característica do Antigo Regime e alcançar uma sociedade sustentada pelo contrato social estabelecido de forma livre entre os indivíduos, tornou-se indispensável superar a ignorância. Somente dessa maneira seria possível transformar súbditos em cidadãos, ou seja, em sujeitos livres por serem conscientes, instruídos e esclarecidos. Essa transformação deveria ocorrer por meio do ensino, atribuindo à escola o papel

central de instrumento responsável por convencer súbditos em cidadãos. Assim, Saviani (1999) considera que:

> Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assinar os conhecimentos que lhes são transmitidos (p. 18).

2.3.3.4 – Pedagogia Marxista

Segundo Abrão, et al. (2008), Karl Heinrich Marx (1883) ligado ao pensamento hegeliano de esquerda, Karl Marx actuou como redator da Gazeta Renana, jornal oposicionista que acabou sendo fechado pela monarquia prussiana. Viveu em Paris (1843) e depois em Bruxelas (1845), onde teve contacto directo com o movimento operário. Em Paris, conheceu Friedrich Enguels. Expulso da Alemanha por participar da revolução de 1848, estabeleceu-se em Londres. Ali, mesmo enfrentando dificuldades, dedicou-se intensamente ao estudo, ao jornalismo e à militância política.

Em 1864, Marx participou da criação da Associação Internacional dos trabalhadores, a Primeira Internacional, e foi responsável pela redacção de seus estatutos. Abrão, considera que a obra de Marx reúne contribuições em filosofia, história, economia, direito e política. Marx defende que a história da humanidade é marcada pela luta de classes, iniciada com o surgimento da propriedade privada. Ao longo dos séculos, diversos modos de produção se sucederam até chegar ao capitalismo, caracterizado pelo trabalho assalariado, pela mais-valia, expressão da exploração da força de trabalho pelo capital e pelo controle dos meios de produção pelos capitalistas.

De acordo com o autor, Marx considera que o desenvolvimento do capitalismo inevitavelmente conduz a uma nova etapa histórica: o socialismo, definido pela superação da propriedade privada e pela progressiva eliminação das classes sociais. Sua obra mais significativa é *O Capital*, cujo primeiro volume foi publicado em 1867, oferecendo uma análise detalhada da origem, da evolução e das principais características do capitalismo do século XIX. Outras obras importantes incluem *manuscritos*

ecómico-filosófico (1844), *Manifesto do Partido Comunista (1848)* escrito em parceria com Engels, e *Contribuição à crítica da economia política (1859)*.

Segundo Gadotti (1995), Marx nasceu em 5 de Maio de 1918, na cidade de Treves, actualmente localizada na Alemanha Ocidental. Filho de um advogado judeu que se converteu ao protestantismo, estudou nas Universidades de Bonn e Berlim, onde iniciou o curso de Direito, mas dedicou-se com maior afinco à história e à filosofia. Em Berlim, passou a integrar o grupo dos *hegelianos de esquerda*, que reinterpretava as ideias de Hegel sob uma perspectiva revolucionária. Mais do que um estudo teórico, Marx manteve ao longo de sua vida uma intensa actuação política, sendo o formulador da doutrina socialista. Marx, foi um filósofo e economista alemão, considerado o principal teórico do comunismo científico e uma figura central no movimento proletário internacional. A influência do marxismo na educação pode ser analisada em dois planos: o da compreensão da sociedade como um todo, considerando a educação como parte de um sistema social condicionado pela estrutura econômica, e o das reflexões específicas sobre questões e desafios educacionais. Nenhum outro pensador exerceu impacto tão profundo sobre as ciências sociais modernas quanto Karl Marx.

Ainda Gadotti, (1995), considera que as concepções de Robert Owen (1771-1858), Charles Fourier (1772-1837) e Claude-Henri de Saint-Simon (1760-1825), entre outros representantes do socialismo utópico, exerceram influência na formulação das ideias educacionais defendidas por Marx. Para ele, a educação do futuro deveria surgir a partir do próprio sistema industrial, integrando o trabalho produtivo a instrução escolar e a prática física como por exemplo a ginástica. Esse tipo de educação teria como objectivo formar indivíduos plenamente desenvolvidos, capazes de unir teoria e prática em sua formação. Marx propôs uma reflexão sobre a relação entre educação e sociedade: é necessário mudar a educação para transformar a sociedade, ou é a mudança social que deve vir primeiro para possibilitar uma nova educação? Segundo ele, essa questão envolve uma contradição específica, pois, de um lado, é preciso modificar as condições sociais para criar um sistema de ensino; mas, de outro, a própria educação renovada seria capaz de transformar essas condições.

Assim, Marx defendia que a transformação educacional deveria ocorrer junto com a revolução social. Para promover o desenvolvimento integral do ser humano e a alteração das relações sociais, a educação deveria acompanhar e impulsionar o processo revolucionário, mas não teria o poder de iniciá-lo ou garanti-lo completamente. Por outra, devemos transformar a educação para mudar a sociedade ou é a transformação social que deve vir antes da mudança educacional? Marx destacou que

essa questão envolve uma dificuldade particular. Por um lado, é preciso alterar as condições sociais para que um novo sistema de ensino possa surgir; por outro a criação desse novo sistema educacional contribuiria para modificar as próprias condições sociais.

Segundo Marx, a transformação da educação deve ocorrer de forma simultânea à revolução social. Para que o ser humano alcance um desenvolvimento pleno e as relações sociais se transformem, a educação precisa acompanhar e impulsionar esse processo, porém, não pode ser a única responsável por iniciá-lo ou garantir seu sucesso.

Por sua vez, Gadotti (1995), afirma que por educação Marx entende três coisas:

1. Educação intelectual;
2. Educação corporal, tal como é produzida pelos exercícios de Ginástica e militares;
3. Educação tecnológica, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos de indústria.

Parafraseando Marques, (2001), conforme é a teoria marxista da concepção dialéctica e materialista da história, assim também acontece o mesmo com a pedagogia marxista, que concebe a educação e a cultura, como sendo da super-estruturas derivadas da infra-estrutura económica e social. Ou seja, precisa-se encarar na educação, uma fonte de produção do Estado e de rendimento dos próprios professores e alunos.

A educação seria o principal mecanismo de transmissão da característica antropogenética do trabalho, para se evitar as desigualdades sociais entre a classe burguesa e dos operários que se empobrecia por apenas aguardar pelos salários mensais, sem a iniciativa nem a primazia de produzir os seus próprios objectos. Assim, Marques (2001), afirma que: “Uma vez que a pedagogia marxista é profundamente dogmática, não tem conhecido grandes evoluções desde que Karl Marx criou os seus fundamentos filosóficos, na segunda metade do século XIX” (p. 177).

E referindo-se aos princípios filosóficos de educação, Quintana Cabanas, apud Marques (2001), atribui à educação um conjunto de características centradas sobretudo nos factores ambientais e metodológicos. Para ele:

- A educação deve ocorrer no grupo e através do grupo, isto é, no seio das colectividades infantis e juvenis;

- A formação prática do aluno deve ter prioridade sobre a formação teórica;
- O sistema educativo deve basear-se na escola do trabalho, entendendo o trabalho tanto como meio quanto como finalidade do processo educativo;
- O trabalho produtivo deve integrar o currículo escolar;
- A formação do indivíduo deve ser polivalente, preparando-o para diversas actividades profissionais;
- Essa formação profissional deve ser completada por um ideal humanista, com destaque especial para a educação física e a educação estética;
- A educação moral ocupa lugar central, sendo entendida segundo a ética marxista, que considera como principal dever dos indivíduos a luta pela defesa e expansão do comunismo;
- A ideologia marxista deve ser inculcada de forma sistemática e obrigatória aos educandos;
- O objectivo final é a formação do "homem novo", ou seja, o homem comunista, preparado para viver numa sociedade comunista;
- Por isso, a educação assume carácter dogmático e também autoritário;
- A responsabilidade educativa cabe fundamentalmente ao Estado; a família só pode educar por delegação estatal e sob sua supervisão;
- O sistema deve adoptar uma escola única e igual para todos, regida por critérios sociais de selecção;
- Defende-se a coeducação plena, oferecendo o mesmo tipo de formação a ambos os sexos, de maneira conjunta;
- Finalmente, a educação não visa fins individualistas, mas essencialmente sociais, priorizando a formação do indivíduo para a colectividade.

Estes princípios, nortearam o início do sistema educativo angolano num país pois independência e que optou pela ideologia política comunista que defende uma sociedade sem classes, propriedade privada e Estado, sendo os meios de produção são de propriedade comum. Este sistema vigorou em Angola até os anos de 1991, após o país sair do mono partidarismo, ou seja, passou do sistema político de partido único para o sistema democrático, mudou igualmente o sistema educativo, tendo deixado o modelo tradicional e marxista para as tendências liberais e da escola nova.

2.3.3.5 - Pedagogias Crítico-históricas/Pedagogia Nova

De acordo com Saviani (1999), as críticas dirigidas à pedagogia tradicional, intensificadas a partir do Século XIX, deram origem, de forma gradual, a uma nova teoria educacional. Esta nova concepção preservava a confiança no papel da escola e em sua capacidade de promover a igualdade social. Assim, manteve-se a expectativa de que a marginalização social pudesse ser superada por meio da educação escolar. Quando essa função não era efectivamente cumprida, atribuía-se o problema ao modelo de escola vigente, a escola tradicional, considerada inadequada para tal finalidade.

Nesse contexto, Saviani considera que consolidou-se um amplo movimento de renovação educacional, cuja expressão mais representativa ficou conhecida como de *escolanovismo*. Esse movimento teve como ponto de partida a própria escola tradicional, organizada segundo os princípios da pedagogia tradicional. A pedagogia nova, portanto, inicia-se a partir da crítica a esse modelo, propondo uma nova interpretação do processo educativo e buscando implementá-la, inicialmente, por meio de experiências limitadas e, posteriormente, defendendo sua ampliação e adoção nos sistemas educacionais. Assim, de acordo com Saviani (1999):

> Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, através dele, pela sociedade em seu conjunto. É interessante notar que alguns dos principais representantes da pedagogia nova se converteram à pedagogia a partir da preocupação com os "anormais" (...). A partir das experiências levadas a efeito com crianças "anormais" é que se pretendeu generalizar procedimentos pedagógicos para o conjunto do sistema escolar. Nota-se, então, uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. Ao conceito de "anormalidade biológica" construindo a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas se acrescenta o conceito de "anormalidade psíquica" detectada através dos testes de inteligência, de personalidade etc., que começam a se multiplicar. Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da "descoberta" das diferenças individuais. Eis a "grande descoberta": os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe (...); mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo (pp. 19-20).

Segundo Luckesi (2011), as pedagogias libertadoras (Paulo Freire), libertária e crítico-social dos conteúdos (Dermeval Saviani) têm origem na matriz da razão histórica. Elas entendem a educação como mediação para a transformação social, articulando teoria e prática, escola e sociedade. O conhecimento é visto como instrumento de leitura crítica do mundo, e o professor, como mediador político e cultural, comprometido com a formação de sujeitos conscientes e participativos.

2.3.3.6. - Pedagogia Tecnicista

De acordo com Saviani (1999), ao final da primeira metade do Século XX, o movimento escolanovista já demonstrava sinais claros de desgaste. As expectativas depositadas nas reformas escolares não se concretizaram, gerando um clima crescente de frustração no campo educacional. Embora a pedagogia nova tivesse se consolidado como concepção teórica predominante, a ponto de se difundir a ideia de que ela reunia todas as qualidades, enquanto à pedagogia tradicional eram atribuídos apenas defeitos, na prática mostrou-se incapaz de enfrentar de modo eficaz o problema da marginalização social.

Assim sendo, o autor considera que, por um lado, surgiram iniciativas voltadas à construção de uma espécie de *Escola Nova Popular*, tendo como principais referências as propostas pedagógicas de Freinet e Paulo Freire. Por outro lado, intensificou-se a valorização dos métodos pedagógicos característicos do escolanovismo, o que acabou conduzindo a uma ênfase excessiva na eficiência dos meios e dos procedimentos. Nesse contexto, estrutura-se uma nova concepção educacional, conhecida como pedagogia tecnicista, pela qual segundo Saviani (1999):

> (...) Buscou-se planejar a educação de modo a adotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objectivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistemático, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (p. 24).

Segundo Luckesi (2011), a pedagogia tecnicista surge em meados do Século XX, sob a influência do positivismo e da racionalidade instrumental, a pedagogia tecnicista reflecte a lógica do mercado e da produtividade. A educação passa a ser concebida como preparação para o trabalho e adaptação às exigências económicas, priorizando a eficiência, a padronização e a mensuração de resultados. Nesse modelo, o aluno é tratado como um recurso a ser moldado, e o professor actua como executor de programas e metas. Embora eficaz em termos operacionais, essa abordagem reduz o sentido humano da educação, subordinando-a a fins pragmáticos e utilitaristas.

2.3.4. – Tendências Pedagógicas

A apresentação das tendências envolve, uma caracterização geral das pedagogias que as representam e que se manifestam concretamente na actuação docente. Assim, Luckesi (2011), ao fazer a relação entre pedagogia e filosofia, chegou a mostrar que a pedagogia surge a partir de uma posição filosófica definida. Por outro, ao procurar compreender as perspectivas das relações entre educação e sociedade, deduziu três tendências que se engajaram na interpretação do papel da educação na sociedade ao longo da história, sendo: a) a educação como redenção, b) a educação como reprodução e c) a educação como transformação da sociedade. Nas suas concepções filosóficas, a educação como redenção originou as pedagogias liberais e, a perspectiva ou educação transformadora, traduziu-se nas pedagogias progressistas.

Assim, as finalidades sociais que cada escola se propôs atingir, foram usadas por Luckesi, como critério para o posicionamento de cada tendência, numa concepção pedagógica dos dois grupos já mencionados.

2.3.4.1 – Pedagogia Liberal

Segundo Luckesi (2011), a pedagogia liberal surgiu como expressão do pensamento burguês e como justificativa do sistema capitalista, defendendo a liberdade e os interesses individuais dentro de uma sociedade baseada na propriedade privada e na divisão de classes. De modo geral, a pedagogia liberal, entende que a função da escola é preparar o indivíduo para desempenhar papéis sociais conforme suas aptidões, adaptando-se aos valores e normas da sociedade. Embora pregue a igualdade de oportunidades, ignora as desigualdades de condições existentes entre as classes sociais. Ainda o autor considera que:

O termo *liberal* não tem o sentido de *avançado*, *democrático*, *aberto*, como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificação do sistema capitalista que, ao defender a predominância

da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada *sociedade de classes*. A pedagogia liberal, torna-se assim uma expressão desse modelo social.

2.3.4.1.1 - Tendência Liberal Tradicional

Segundo Luckesi (2011), na tendência liberal tradicional, a pedagogia liberal enfatiza um ensino de carácter humanista e de formação cultural geral, no qual o aluno é preparado para alcançar sua plena realização pessoal e de formação cultural geral, no qual o aluno é preparado para alcançar sua plena realização pessoal por meio do esforço individual. Nessa perspectiva, os conteúdos, os métodos de ensino e a relação entre professor e aluno não estabelecem vínculos com a realidade cotidiana do estudante, tampouco com as condições sociais mais amplas. Predomina a autoridade do professor, o cumprimento de normas rígidas e a valorização quase exclusiva do desenvolvimento intelectual.

O autor considera que na tendência liberal tradicional, a actividade do professor apresenta as seguintes características: a escola tem como função formar intelectualmente e moralmente o aluno para ocupar seu lugar na sociedade; valoriza o esforço individual e considera que todos têm o mesmo caminho para saber; os conteúdos são conhecimentos e valores fixos, transmitidos como verdades, desvinculados da realidade social; o ensino é centrado no professor, baseado na exposição e na memorização; o aluno é passivo e deve obedecer à autoridade do docente; a aprendizagem é mecânica, e a avaliação ocorre por provas e exercícios repetitivos. Ainda hoje, essa tendência é predominante em diversas escolas.

2.3.4.1.2 – Tendência Liberal Renovada Progressista (Escola Nova)

Para Luckesi (2011), a tendência liberal renovada progressista, também ressalta a cultura, mas compreende como resultado do desenvolvimento das aptidões individuais. A educação é entendida como um processo interno ao sujeito, e não imposto externamente, partindo das necessidades e dos interesses pessoais que possibilitam a adaptação ao meio. Educar significa viver e experimentar, pois a educação é parte integrante da própria experiência humana. A escola renovada defende um ensino que valoriza a autoeducação, reconhecendo o aluno como sujeito do conhecimento, a aprendizagem pela experiência directa e a centralidade do aluno e do grupo no processo educativo.

Luckesi, considera que essa tendência defende a escola como espaço de adaptação e integração do indivíduo ao meio social; o conhecimento surge da acção e da experiência, onde o aluno

aprende fazendo; os conteúdos são organizados a partir de problemas e interesses dos alunos, priorizando o desenvolvimento de habilidades cognitivas; o professor actua como orientador, e a aprendizagem é activa e significativa; a avaliação é contínua e valorizadora do progresso do aluno. Embora influente nos cursos de formação docente, sua aplicação prática nas escolas ainda é limitada.

2.3.4.1.3 - Tendência Liberal Renovada Não-Directiva

Para Luckesi (2011), a tendência liberal renovada não-directiva, é voltada para a autorrealização pessoal e para o fortalecimento das relações interpessoais, e é baseada nas ideias do psicólogo norte-americano Carl Rogers. Foca no auto-desenvolvimento e na auto-realização do aluno, valoriza o aspecto emocional e relacional mais do que o cognitivo; a escola deve oferecer um ambiente psicológico favorável, onde o estudante possa crescer livremente; o professor é um facilitador das relações humanas, promovendo a auto-avaliação; o conteúdo é secundário, e o essencial é o clima de aceitação e confiança. Essa tendência influencia especialmente psicólogos escolares e orientadores educacionais.

2.3.4.1.4 - Tendência Liberal Tecnicista

Segundo Luckesi (2011), esta tendência subordina a educação às demandas da sociedade industrial e tecnológica, e considera a escola como instrumento de formação de mão de obra qualificada para o mercado. Baseia-se em princípios científicos e comportamentais (Skinner, Gagné, Bloom), utilizando a tecnologia educacional e o controle das condições de ensino. O professor aplica métodos padronizados e objectivos mensuráveis; o aluno é treinado para responder adequadamente aos estímulos; a relação professor-aluno é impessoal e técnica. Nessa concepção, acredita-se que a realidade possui leis próprias, cabendo ao homem descobri-las e aplicá-las. Assim, o aspecto central não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas e os procedimentos utilizados para compreendê-la e operá-la.

2.3.4.2 - Pedagogia Progressista

Segundo Luckesi (2011), a pedagogia progressista é o conjunto de tendências pedagógicas que partem de uma análise crítica da sociedade e entendem a educação como prática política, voltada para a transformação social. Ela é realizada plenamente dentro do capitalismo, por isso aparece muitas vezes como prática de resistência de educadores. Essa pedagogia, subdivide-se em três tendências:

2.3.4.2.1 – Tendência Progressista Libertadora

Segundo Luckesi (2011), a tendência progressista libertadora tem como percussor Paulo Freire e apresenta as seguintes características: concebe a educação como um acto político e de conscientização; parte da realidade vivida pelos educandos, que geram os temas, e não de conteúdos prontos; o método privilegiado é o diálogo: o educador e o educando aprendem juntos, numa relação horizontal; o objectivo é desvelar a situação de opressão e possibilitar a acção transformadora; frequentemente ocorre na educação popular e não-formal. Nessa perspectiva, a educação é um processo em que professores e alunos aprendem juntos, mediatizados pela realidade social, da qual extraem os conteúdos de aprendizagem.

2.3.4.2.2 – Tendência Progressista libertária

De acordo com Luckesi (2011), a tendência progressista libertária atribui à escola a função de promover uma transformação da personalidade dos estudantes em uma perspectiva libertária e autogestionária. As características dessa tendência são as seguintes: defende a autogestão na escola: decisões tomadas em grupo, participação em assembleias, conselhos, entre outras; a escola promove actividades que evidenciam um clima democrático e de resistência à burocracia e ao autoritarismo; os conteúdos não são impostos por qualquer que seja, pois, o mais importante é o que se aprende na experiência grupal e a participação; o professor actua apenas como orientador ou catalisador, não como autoridade; aprender é viver colectivamente e construir autonomia, por isso quase não faz sentido a avaliação tradicional.

2.3.4.2.3 – Tendência Progressista Crítico-social dos Conteúdos

De acordo com Luckesi (2011), a tendência progressista crítico-social dos conteúdos tem como precursor principal Saviani. Esta tendência apresenta as seguintes características: procura superar tanto a pedagogia tradicional quanto a escola nova; defende que a escola deve ensinar bem os conteúdos, mas aqueles ligados à realidade social; a escola deve servir de espaço de mediação entre o aluno e a prática social de forma crítica: a experiência do aluno deve ser confrontada com o saber sistematizado e volta à prática de forma crítica; o professor é tido como o sujeito activo e insubstituível: ele introduz o novo, provoca a ruptura com o senso comum; a avaliação existe, mas como forma de verificar o avanço do aluno rumo a uma compreensão mais organizada da realidade; o objectivo final é democratizar o acesso ao saber para fortalecer as classes populares.

A organização das tendências ora optada por Luckesi, entende não ser pura nem exclusiva, mas uma forma apenas de classificação, pois, as tendências pedagógicas e suas respectivas manifestações não são totalmente puras nem completamente excludentes entre si, o que representa uma limitação comum em qualquer tentativa de classificação. Em determinados contextos, essas tendências podem se complementar, enquanto em outros se contrapõem. Ainda assim, a classificação e sua descrição servem como um instrumento de análise útil para que o professor possa reflectir e avaliar sua própria prática em sala de aula.

O conhecimento das tendências pedagógicas acima apresentadas, é de carácter importante por parte dos profissionais de educação, pois, ajudam os docentes a procurarem, ou seja, posicionarem-se melhor no exercício das suas funções, e a redimensionar os objectivos da educação tendo em conta as finalidades que pretendem alcançar no processo de ensino-aprendizagem e o enquadramento dos conteúdos perante o contexto real da sociedade.

3. - Contributos da disciplina de Filosofia da Educação para uma educação filosófica da justiça

Para falar dos contributos da disciplina de Filosofia da Educação para uma educação filosófica da justiça, precisa-se aqui falar da Filosofia da Educação, da educação filosófica e da justiça, conforme os conteúdos que foram tratados ao longo de todo o trabalho. O conceito justiça possui aspectos peculiares, pelo que, merece uma atenção especial na compreensão desse item, implicando também uma aproximação ao conceito Estado.

O conceito *Estado* é definido de várias maneiras, dependendo os seus significados muitas das vezes da ideologia dos autores, das circunstâncias da época, bem como do sentido que se enquadra melhor aos objectivos que se pretendiam alcançar. Desta feita, para Fernandes (2010), uma das definições do Estado que se enquadra no critério funcionalista é à de que, o Estado é o conjunto dos órgãos que, numa sociedade, aparecem a exercer o poder político. Esta definição manifesta um equívoco, na medida em que tende mais ao conceito governo, que ao conceito Estado. E na definição *estruturofuncionalista*, o Estado é uma instituição social equipada e destinada a manter a organização política de um povo, tanto ao nível interno, quanto ao nível externo, o qual na sua visão, seria o de poder eficaz, protegido e organizado. A par deste, enquadra-se a definição do conceito Estado atribuído pelos marxistas, que entendem, o Estado numa dimensão institucional comunitária diferenciada a partir do indicador económico, onde alguns são politicamente fortes e economicamente ricos, e outros politicamente fracos e economicamente pobres, estando vinculados numa relação de exploradores e

explorados, estando alguns a exercerem a sua supremacia sobre os outros que apenas obedecem. O Estado visto nessa vertente, destina-se a preservar a exploração dos pobres pelos ricos. Na sua autoria ele, entende o Estado como sendo a organização político-jurídica de uma sociedade que dispõe órgãos que exercem o poder sobre um determinado território.

Esta última definição do conceito Estado, apresenta uma característica muito importante que é da organização *político-jurídica* de uma sociedade, conforme concebida a natureza do surgimento do Estado por Thomas Hobbes, e Baruch Spinoza onde os homens numa determinada sociedade fazem um contrato social pelo qual negam alguns dos seus direitos individuais a favor do governo. Segundo Spinoza, apud Mondin (1981):

> (...) hoje a humanidade se encontra numa situação diferente da das origens. Atualmente ela se encontra em estado político, ao passo que nas origens estava no estado de natureza. As diferenças entre as duas condições são as seguintes: no estado de natureza não há nenhuma restrição aos direitos do indivíduo. Como o sábio tem o direito soberano de fazer tudo o que a razão lhe ordena, isto é, de viver segundo as leis da razão, assim o ignorante e o estúpido têm o direito soberano de fazer tudo o que as paixões lhes ordenam.
>
> Logo, se um indivíduo, guiado pela razão ou impedido pelas paixões, considera útil para si alguma coisa, tem o direito de desejá-la e de apropriar-se dela por todos os meios possíveis: força, astúcia, pedidos (...) (p. 109).

O governo, em nome do Estado tem o dever, no exercício das suas tarefas fundamentais, garantir os direitos e liberdades fundamentais, promover o desenvolvimento sustentável, o respeito pelo Estado de Direito, igualdade de oportunidades, asseguramento dos serviços básicos, a justiça, dentre outros. A garantia dos direitos por parte do Estado, que deve consistir no estabelecimento das liberdades, igualdade de oportunidades de formação, emprego e outras condições de realização pessoal, da distribuição equitativa de bens económicos ou outras riquezas do país, bem como, o cumprimento dos deveres por parte dos cidadãos e ou de entes colectivos e individuais que escolhem de forma livre a forma da sua realização, cuja liberdade deverá caminhar junto com a responsabilidade consciente para não pôr em causa a vida social da nação ou mesmo da humanidade inteira, isto exige para ambos (Estado e povo) a observância da justiça.

Para abordar o conceito de justiça Rohling (2016), recorre à teoria da justiça como equidade formulada por John Rawls, a qual fornece bases para compreender o papel da educação dentro de uma sociedade justa. Segundo essa teoria, uma sociedade bem ordenada é aquela em que todos os

cidadãos aceitam e reconhecem que os outros também aceitam os mesmos princípios públicos de justiça, e em que as instituições seguem de forma efectiva.

De acordo com o autor, Rawls identifica como bens primários os direitos, liberdades, oportunidades, renda, riqueza e autoestima, os recursos fundamentais que qualquer pessoa racional deseja possuir, pois sustentam qualquer projecto de vida. Na posição original, os indivíduos deliberam sobre os princípios de justiça atrás do *véu da ignorância*, isto é, sem saber sua posição social, talentos ou vantagens pessoais. Assim, escolheriam regras que garantissem uma distribuição justa dos bens primários, mesmo em contextos de escassez. A educação justa tem, portanto, a função de promover esses bens e desenvolver nas pessoas a capacidade de deliberação racional e moral para reconhecê-los e persegui-lo. A autoestima ocupa um papel central nessa teoria: é, ao mesmo tempo, um bem primário e uma condição essencial para o desenvolvimento moral exigido pelos princípios de justiça.

Rohling (2016), destaca quatro perspectivas de educação da teoria de justiça equidade de Rawls:

1. Concepção implícita de educação – Nessa, para Rawls educar significa desenvolver as capacidades humanas em sentido amplo, abrangendo a família, a escola e a sociedade. A educação deve habilitar o indivíduo a usufruir da cultura, participar da vida pública, exercer sua autonomia e reduzir as desigualdades sociais.

2. Questão distributiva – Com base no princípio da diferença e na igualdade equitativa de oportunidades, o sistema educacional deve priorizar os menos favorecidos, garantindo-lhes oportunidades reais de desenvolvimento. Isso pode envolver mecanismos compensatórios para corrigir desigualdades originadas das condições familiares ou sociais, reconhecendo que essas contingências influenciam o acesso à educação.

3. Desenvolvimento moral da pedagogia da justiça – A formação moral, para Rawls, ocorre em três estágios progressivos:

- Moralidade da autoridade (na família), baseada no respeito e na obediência;
- Moralidade de grupo (na cooperação social), em que a criança aprende a agir em benefício mútuo;
- Moralidade de princípio, quando o indivíduo adopta conscientemente os princípios de justiça como base de suas acções.

Esse processo é sustentado por três *leis psicológicas* de reciprocidade, que explicam como a convivência social estimula o senso de justiça. As instituições, especialmente a escola, têm papel decisivo nessa formação.

4. Educação cívica (no Liberalismo Político) – A escola deve assegurar o conhecimento dos direitos civis e constitucionais, preparar para a cooperação e o autossustento, e cultivar virtudes políticas como tolerância, responsabilidade e respeito mútuo sem, contudo, impor doutrinas morais ou religiosas abrangentes.

E ainda sobre o conceito de justiça, Rosas (2020), enquadra o mesmo na definição atribuída por Galilie, o qual denominou por *conceitos essencialmente contestados*, sendo que o sentido do uso dos mesmos conceitos, implica de forma inevitável disputas intermináveis da parte dos seus usuários. Ou seja, o significado do conceito justiça social, depende muito do local, do contexto histórico-social e dos anseios sociais daquilo que se pretende alcançar. E o mesmo, acontece exactamente com os conceitos de democracia, arte e religião. E ainda Rosas (2020), concebe a justiça no paradigma liberal-igualitário, como sendo "a perspectiva que defende a igualdade das liberdades fundamentais – dos direitos-liberdades, civis e políticos, juntamente com a importância da igualdade de oportunidades e de distribuição equitativa em termos económicos" (p. 21).

Do mesmo modo, Wolff (2022), afirma que Rawls usa a teoria ou o argumento do contrato hipotético como justificação dos princípios com os quais se pode alcançar a justiça, tais como: a definição das circunstâncias nas quais estará implicada a realização do acordo hipotético, a escolha dos princípios de justiça nas circunstâncias já definidas, por último, a consideração dos mesmos princípios de justiça como correctos em conformidade aos regimes democráticos modernos, já que para ele, as percepções que as pessoas possuem sobre a justiça tendem a ser parciais, pois são influenciadas pelos interesses e condições particulares de cada indivíduo. Como cada pessoa tem consciência das *cartas* que recebeu na vida, como o nível de inteligência, força ou posição social torna-se difícil adoptar uma postura verdadeiramente imparcial, requisito essencial para a construção de uma sociedade justa.

A educação, constitui um dos direitos fundamentais que deve ser garantido pelo Estado aos seus cidadãos, por eles constituírem a melhor riqueza capaz de transformar os recursos naturais num desenvolvimento sustentável de qualquer país. O que acontece, porém, é que, são poucos os países que garantem o direito à educação de forma efectiva a todos os seus cidadãos. Na realidade angolana sobretudo, desde a sua independência à actualidade, milhares de crianças ficam anualmente fora do

sistema de educação e ensino. Nessa situação factual, já se pode tirar ilações do tipo de futuro que essas crianças poderão ter.

No caso das crianças inseridas anualmente no sistema de educação e ensino, também se verificam muitas assimetrias de condições materiais, infraestruturas e humanas ou de quadros destinados a dirigir o processo de ensino-aprendizagem. No âmbito das infraestruturas, muitas delas de construção precária com materiais rudimentares, assiste-se ainda crianças a estudarem por baixo das árvores, outras com salas de aulas cobertas de chapas de zinco em que quando há chuva tem de se interromper as aulas porque com o barulho das mesmas nada se pode ouvir, ainda muitas das crianças caminham a pé em média vinte quilómetros ida e volta por dia, da distância entre a casa e a escola, a falta da disponibilização do material escolar por parte do Estado, sendo que muitas das famílias são carentes e também não conseguem comprar o material escolar para os seus educandos por custar muito caro, dentre outros desafios que ilustram a falta de justiça, já que, desses futuros cidadãos nada se pode esperar em termos de uma vida futura condigna.

A Filosofia da Educação contribui bastante para a superação desses desafios, pois, se os profissionais de educação forem formados no âmbito dessa disciplina, serão capazes de conhecer de forma mais profunda os aspectos que envolvem a educação e procurar os precaver desde a planificação para preveni-los, bem como, dar soluções mais eficazes aos problemas emergentes. Só a educação filosófica é capaz de dar uma visão crítica e desapaixonada a profissional para encarar os problemas que afectam a educação como transversais ao homem e podem perigar toda vida social. A educação constitui uma das responsabilidades essenciais que um Estado tem no compromisso para com o seu povo.

Conclusões e Sugestões

Conclusões e Sugestões

Conclusões Por Capítulos

Conclusão do Capítulo I

O Capítulo I apresentou uma análise histórica, política e institucional da evolução do Ensino Superior em Angola, com destaque para os cursos de formação de profissionais de educação e para o lugar da Filosofia da Educação nos seus currículos do sector do Ensino Superior de Angola no geral, mas focado sobretudo no Instituto Superior de Ciências da Educação da ISCED - Huíla. A reflexão abrange três grandes períodos da história nacional: antes da independência, a 1.ª, 2.ª e 3.ª Repúblicas, e culmina com a caracterização Académica do Sul de Angola e, particularmente, do ISCED-Huíla, instituição que serve de eixo da investigação.

1. Formação Universitária antes da Independência (1962–1975)

O ensino superior em Angola nasceu em 1962, ainda sob dominação colonial portuguesa, motivado por pressões internas e externas da época. Internamente, a burguesia colonial exigia oportunidades para que os seus filhos prosseguissem estudos no território; externamente, o contexto da Guerra Fria, as independências africanas e as denúncias internacionais contra o colonialismo forçavam Portugal a reformular a sua política educativa nas colónias. Assim, a criação dos Estudos Gerais Universitários de Angola (1962) surgiu como resposta a estes condicionamentos, ainda que fortemente subordinada ao projecto colonial e à necessidade de modernizar a colónia sem comprometer o domínio português.

A expansão escolar das décadas de 1950 e 1960, embora significativa, era profundamente desigual: servia sobretudo os centros urbanos e a população europeia, enquanto a maioria dos angolanos era mantida no analfabetismo e no afastamento sistemático do ensino médio e superior. Mesmo a criação de cursos universitários, Medicina, Engenharia, Ciências Pedagógicas, Agronomia, entre outros, foi inicialmente limitada pela resistência de Lisboa, só se consolidando nos anos finais da década de 1960, quando os Estudos Gerais foram elevados à categoria de universidades (Universidade de Luanda e Universidade de Lourenço Marques, 1968).

2. Formação Universitária após a Independência

A evolução do ensino superior no período pós-independência está organizada em três fases históricas:

2.1. Primeira República (1975–1991)

Após a independência, Angola mergulhou num conflito armado entre MPLA, FNLA e UNITA, num contexto marcado pelas disputas ideológicas da Guerra Fria. O ensino superior, reorganizado sob o novo Estado socialista, adquiriu um papel central como *forja dos quadros da revolução*.

A Universidade de Angola (Ex Universidade de Luanda) passou a servir um projecto de reconstrução nacional orientado pela ideologia marxista-leninista. As disciplinas de carácter político-ideológico tornaram-se obrigatórias, e a universidade ficou sob rígido controlo partidário. Todavia, o período não foi apenas doutrinal: verificou-se também expansão institucional, criação de novas faculdades, início do ensino à distância e início da formação pós-graduada.

Apesar de avanços, a gestão universitária era marcadamente centralizada, politizada e burocratizada. Faltavam recursos, autonomia e condições laborais, e a investigação científica permanecia quase inexistente.

2.2. Segunda República (1992–2010)

Os Acordos de Bicesse (1991), as primeiras eleições multipartidárias (1992) e, mais tarde, o Protocolo de Lusaka (1994) abriram espaço para reformas profundas. A universidade deixou de ser monopólio ideológico, e iniciou-se um processo de democratização interna: eleição de reitores e decanos, reforma curricular, eliminação das disciplinas ideológicas e valorização crescente da dimensão científica.

A liberalização política e económica permitiu a emergência de instituições privadas de ensino superior, quebrando o monopólio estatal e diversificando a oferta formativa. Contudo, o ressurgimento da guerra após 1992 destruiu infraestruturas, reduziu a qualidade académica e agravou crises de identidade, gestão, carreira docente e credibilidade institucional.

Mesmo com a paz alcançada em 2002, persistiram problemas estruturais: proliferação de instituições com fraca fiscalização, massificação estudantil, insuficiência de docentes qualificados e precariedade salarial, que fomentou o fenómeno da turbo-docência, com professores trabalhando simultaneamente em várias instituições.

Entre 2007 e 2009, importantes instrumentos legais reorganizaram profundamente o subsistema, introduzindo as Regiões Académicas e desmembrando a Universidade Agostinho Neto em várias universidades regionais, marcando uma viragem decisiva na governança universitária em Angola.

2.3. Terceira República (2010 à actualidade)

Com a Constituição de 2010, Angola viveu uma nova fase de reformas institucionais e expansão do ensino superior. O país passou a contar com dezenas de instituições públicas e privadas, acolhendo cerca de 150 mil estudantes.

O período caracteriza-se pela criação do Ministério do Ensino Superior, pela implementação de mecanismos de avaliação e acreditação, pela tentativa de alinhamento da formação superior com o desenvolvimento económico e pelo esforço de qualificação de docentes, incluindo programas de mestrado, doutoramento e bolsas no exterior.

Ainda assim, persistem fragilidades: proliferação descontrolada de instituições privadas, falta de rigor científico, políticas educativas inconsistentes e frequentemente alteradas por via política, fraca investigação e insuficiente adequação entre formação oferecida e necessidades reais do país.

O Decreto Presidencial 285/20 extinguiu as Regiões Académicas e reorganizou novamente a rede pública, criando onze universidades públicas e redefinindo jurisdições territoriais, demonstrando mais uma vez a instabilidade estrutural do sistema.

3. A Região Sul e o ISCED-Huíla

A Região Sul, composta pelas províncias do Namibe, Huíla, Cunene, Cuando e Cubango, possui três universidades públicas: Mandume Ya Ndemufayo, Universidade do Namibe e Universidade Cuito Cuanavale. Possui também diversos institutos privados.

O ISCED-Huíla, criado em 1980, passou de unidade orgânica da Universidade Agostinho Neto para instituição autónoma em 2009. É pioneiro na formação de professores em Angola e possui uma tradição consolidada na formação pedagógica, na investigação e na extensão.

O instituto pauta-se por princípios como dignidade humana, liberdade académica, rigor científico, inclusão, avaliação contínua e cooperação. Sua missão é formar profissionais capazes de transformar criticamente o meio social e promover o desenvolvimento científico e cultural.

4. Perfis de Entrada e Saída

As políticas de acesso ao ensino superior pedagógico sofreram alterações frequentes, revelando fragilidade de planeamento. Exigências como notas mínimas de 14 valores em disciplinas-chave foram posteriormente reduzidas para 12 devido à falta de candidatos, expondo inconsistências na formulação das políticas.

Quanto ao perfil de saída, os PPC dos cursos do ISCED-Huíla apontam para a formação de um docente crítico, investigador, reflexivo e competente, porém as competências não são explicitadas de forma sistemática. O Decreto Presidencial 273/20 detalha, entretanto, um conjunto robusto de conhecimentos, capacidades e atitudes que os professores devem adquirir, incluindo domínio do sistema educativo, gestão da sala de aula, uso de TIC, avaliação e participação comunitária.

5. A Filosofia da Educação no ISCED-Huíla

Historicamente, o ISCED-Huíla integrou diversas disciplinas filosóficas, sobretudo durante o período marxista-leninista. Contudo, após 1990, com a mudança política, muitas disciplinas filosóficas foram removidas dos currículos, incluindo o encerramento temporário do curso de Filosofia.

Até 2021, dos 14 cursos de formação de professores, apenas três (Filosofia, Pedagogia e Psicologia) incluíam a disciplina de Filosofia da Educação. A maioria dos cursos funciona sem qualquer componente filosófica, o que gera profissionais com fraco domínio dos fundamentos epistemológicos, axiológicos e teleológicos da educação.

A *harmonização curricular* proposta em 2021 relegou a Filosofia da Educação para disciplina opcional, agrupada com outras áreas, o que tende a excluir ainda mais a sua presença na formação inicial de professores, comprometendo a dimensão crítica e reflexiva do processo educativo.

Portanto, a implementação e consolidação da Filosofia da Educação nos cursos de formação de professores em Angola foi profundamente condicionada por factores políticos, ideológicos e estruturais. A instabilidade das políticas governamentais, o peso da ideologia, a fragilidade institucional e a falta de valorização da reflexão filosófica dificultaram a afirmação da disciplina.

O ISCED-Huíla, embora pioneiro e estruturado, ainda enfrenta desafios: currículos assimétricos, ausência de componente filosófica na maioria dos cursos, perfil de entrada frágil, políticas educativas voláteis e a persistente desarticulação entre formação e necessidades sociais.

Assim, a Filosofia da Educação, enquanto área fundamental para compreender e orientar a práxis pedagógica, permanece marginalizada, apesar de ser essencial para a autonomia intelectual, a fundamentação crítica e o desenvolvimento de professores capazes de compreender a educação para além do imediatismo técnico.

Conclusão do Capítulo II

O Capítulo II abordou sobre a memória e actualidade da Filosofia da Educação, desenvolveu uma reflexão ampla sobre a relação entre ser humano, educação e filosofia, mostrando como essas

três dimensões se entrelaçam desde as primeiras civilizações até a formação do pensamento moderno. A educação é apresentada como um fenómeno intrínseco à condição humana, acompanhando a própria origem e evolução da espécie. Para compreender essa ligação, o texto revisita duas explicações fundamentais sobre o surgimento do homem: a teoria criacionista e a teoria científica. A primeira, de matriz bíblica, descreve a criação do mundo e do ser humano como um acto divino, atribuindo ao homem uma consciência moral e a capacidade de transformar a realidade. A segunda, sustentada por autores contemporâneos como Harari, vê o homem como resultado de um longo processo evolutivo, marcado pela coexistência de várias espécies humanas e pela superioridade cognitiva do Homo sapiens. Em ambas as visões, destaca-se a fragilidade inicial do ser humano e a necessidade de um longo período de cuidado, aprendizagem e socialização, e é neste contexto que nasce a educação como transmissão de valores, saberes e práticas culturais.

Com base nessa compreensão, o capítulo explora como diversas civilizações estruturaram processos educativos. Na China antiga, surgem sistemas formais centrados na memorização dos clássicos e na formação de funcionários públicos disciplinados e letrados. A educação chinesa evidencia rigor, hierarquia e valorização da escrita, da leitura e da caligrafia. Em Esparta, a educação assume carácter militarista: desde cedo, as crianças são submetidas a provas de resistência física e moral, com vista à formação de guerreiros obedientes e fortes. Atenas, por sua vez, apresenta uma proposta mais humanista, que combina ginástica, música, retórica e filosofia, promovendo a formação integral do cidadão para actuação na vida democrática. Essas experiências mostram que educação e política sempre estiveram intimamente associadas, pois cada sociedade molda os indivíduos de acordo com o ideal de cidadania que pretende construir.

Neste capítulo procurou-se examinar a profunda ligação entre filosofia e educação. Na Grécia, a filosofia deixa de lado as explicações míticas do mundo para buscar respostas racionais sobre o cosmos e o ser humano. A história da filosofia é dividida em quatro grandes períodos: Antigo, Medieval, Moderno e Contemporâneo, e vê-se que, desde os pré-socráticos até os grandes sistemas filosóficos posteriores, a preocupação com a formação humana é permanente. A passagem do período cosmológico ao antropológico marca a entrada de Sócrates, Platão e Aristóteles, que colocam a ética, a política e a educação no centro do pensamento filosófico. Assim, toda pedagogia implica uma visão filosófica e toda filosofia contém, mesmo que implicitamente, um ideal educativo.

Sócrates representa o marco pedagógico central da Antiguidade. Sem deixar escritos, influenciou gerações pelo seu método dialógico que consistiu na maiêutica, que conduz o interlocutor

do senso comum à consciência da própria ignorância e à busca da verdade. A sua acção educativa não visava o prestígio, mas a purificação moral da alma. Entre as suas contribuições estão a humildade intelectual expresso na máxima, *sei que nada sei*; o convite ao autoconhecimento e a defesa da coerência entre pensamento, palavra e ação. Para ele, o professor é um mediador que desperta no aluno a capacidade de pensar por si, valorizando a verdade acima de qualquer conveniência social.

Platão, discípulo de Sócrates, sistematiza essa visão e introduz uma concepção filosófica profunda da educação. Influenciado pela condenação injusta de Sócrates, Platão propõe um modelo de cidade justa onde o governo cabe aos sábios. A educação é entendida como libertação da alma, descrita de forma emblemática na Alegoria da Caverna. Nela, o mundo sensível é visto como um espaço de sombras, e o processo educativo consiste na ascensão gradual ao mundo inteligível, culminando no conhecimento do Bem. A tarefa do educador é orientar o olhar da alma para a verdade, pois conhecer o Bem é fundamental para agir justamente na vida política. Platão inaugura a ideia de formação intelectual e moral como requisito para governar e viver eticamente.

Aristóteles, por sua vez, apresenta uma concepção mais empírica e pragmática da educação. Para ele, o ser humano é constituído por natureza, hábito e razão, e é articulando esses três elementos que se forma o carácter virtuoso. A educação deve ser tanto pública quanto comum, orientada ao bem da cidade e não apenas aos interesses privados das famílias. Aristóteles distingue actividades necessárias da vida prática, daquelas ligadas ao ócio digno e à contemplação, defendendo uma formação equilibrada entre corpo e espírito com as disciplinas fundamentais que visam leitura, escrita, ginástica, música e desenho, para construir competências amplas que permitam ao indivíduo participar plenamente da vida política e moral.

O Capítulo II abordou também a transição do pensamento filosófico para a Idade Média, período em que a filosofia passa a dialogar profundamente com o cristianismo. O pensamento medieval é marcado pelo teocentrismo, pela tentativa de conciliar fé e razão e pelo surgimento das primeiras universidades. Dois autores fundamentais são apresentados: Agostinho de Hipona e Tomás de Aquino. Agostinho propõe uma educação interiorizada, onde a verdade reside em Deus e é iluminada na mente humana. O mestre humano é apenas um mediador, pois o verdadeiro Mestre é Cristo. A educação, para Agostinho, exige alegria, paz e coerência de vida, buscando sempre a formação moral e espiritual. Tomás de Aquino, unindo Aristóteles ao cristianismo, defende que o conhecimento começa pelos sentidos, mas se eleva pela razão. Para ele, ensinar é ao mesmo tempo acto contemplativo e acto de serviço: contempla-se a verdade e transmite-se ao outro por caridade.

O Capítulo II prosseguiu com a Época Moderna, marcada por transformações profundas nas esferas política, científica, económica e religiosa. A filosofia ganha autonomia em relação à teologia e surgem novos sistemas que influenciam directamente a educação. Descartes inaugura o racionalismo moderno, destacando a importância do método e afirmando que todos possuem razão, embora nem todos saibam usá-la corretamente. A educação, portanto, deve ensinar a pensar bem, a julgar com clareza e a agir com firmeza. Locke apresenta uma visão empirista da formação humana, sintetizada na máxima *mente sã em corpo são*. Para ele, a educação molda nove décimos do que somos, razão pela qual é essencial formar hábitos, autocontrolo e disciplina desde cedo. Rousseau reage criticamente às instituições sociais e propõe uma educação natural, respeitando o ritmo e a autonomia da criança. Para ele, a missão do educador é proteger o desenvolvimento natural, evitando influências corruptoras da sociedade. Kant, finalmente, formula a mais forte defesa da educação como condição da humanidade: o homem só se torna homem pela educação. Ele distingue cuidados, disciplina, instrução e formação, ressaltando que o progresso moral depende da capacidade humana de educar-se cumulativamente ao longo das gerações.

A época contemporânea retoma as mesmas características vistas na moderna, e o capítulo II, dedicou a abordagem ao estatuto epistemológico da Filosofia da Educação. Ela nasceu dentro da própria filosofia, mas ganhou autonomia a partir do século XIX e especialmente no século XX. Autores como Dewey, Mondin, Santos, Aranha e Reboul defendem que a Filosofia da Educação reflecte criticamente sobre os fundamentos, finalidades e valores da prática educativa. Enquanto as Ciências da Educação estudam aspectos empíricos e técnicos, a filosofia analisa pressupostos antropológicos, epistemológicos e axiológicos, conferindo unidade e sentido ao processo formativo. Por isso, nenhuma prática pedagógica é neutra: toda acção educativa pressupõe uma visão de homem, de sociedade e de conhecimento. A Filosofia da Educação cumpre, assim, duas funções essenciais: evitar reducionismos, como o psicologismo ou sociologismo, e orientar criticamente o projecto educativo como formação integral do ser humano.

Portanto, o Capítulo II mostrou que a educação acompanha a história da humanidade, desde as sociedades antigas até o pensamento contemporâneo, sempre sustentada por concepções filosóficas que procuram compreender quem é o homem e para que deve ser educado. A Filosofia da Educação, ao recuperar essa memória e atualizá-la, reafirma a necessidade de pensar criticamente os fins e meios da educação para evitar que ela se reduza a técnica, ideologia ou instrumento político, preservando o ideal maior de formação ética, racional e plenamente humana.

Conclusão do Capítulo III

O Capítulo III tem como objetivo demonstrar a necessidade, relevância e legitimidade da Filosofia da Educação no contexto contemporâneo. A abordagem principal é que a educação, para ser verdadeiramente formadora e humanizadora, não pode prescindir da reflexão filosófica, pois é a filosofia que oferece os fundamentos éticos, epistemológicos, antropológicos e políticos para compreender a prática educativa. Num século marcado por aceleradas transformações científicas e tecnológicas, bem como por profundas crises morais, sociais e políticas, o papel da filosofia torna-se ainda mais urgente. Gandhi é citado para reforçar o alerta de que progresso material sem princípios morais está destinado a destruir a humanidade, justificando assim a necessidade de uma formação filosófica capaz de orientar a acção humana.

A Filosofia da Educação constitui instrumento de análise crítica da realidade, promotora de reflexão, criatividade, interpretação e questionamento. Veiga (2011) defende que a sua função é orientar para a interdisciplinaridade e oferecer compreensão profunda dos fundamentos axiológicos, epistemológicos e existenciais que sustentam a prática educativa. Para Aranha (2006), a formação docente precisa integrar três dimensões inseparáveis: qualificação científica, formação pedagógica e formação ético-política, pois somente assim se evita uma prática educativa rotineira, mecânica e acrítica. O educador necessita dominar conhecimentos, métodos e valores, e é a filosofia que fornece esses alicerces.

O Capítulo III dedicou-se também a analisar como diferentes épocas históricas conceberam a figura do *homem educado*. Para Veiga (2011), essa figura aparece diversamente configurada segundo as tradições culturais: nas sociedades tradicionais africanas, é aquele que cumpre ritos iniciáticos e preserva os costumes do grupo; no Oriente Antigo, é o sábio humilde, conhecedor dos limites da condição humana; na Grécia, é o homem livre, racional e virtuoso; em Roma, o cidadão disciplinado, prático e hábil na oratória; entre os hebreus, o educado é o fiel observante da Lei; no cristianismo, aquele que vive segundo o amor divino; no Renascimento, surge o humanista crítico e racional; na Idade Moderna, o sujeito autônomo, culto e defensor dos direitos humanos.

Neste Capítulo III foi também analisado o valor da filosofia no cenário contemporâneo. Frequentemente, a disciplina é considerada inútil, apenas teórica ou incapaz de oferecer soluções práticas. Essa visão deriva do predomínio do utilitarismo, do tecnicismo e da mentalidade pragmática que mede o valor do conhecimento apenas pelos seus resultados imediatos. Rodrigues et al., (2018) no entanto, defende a indispensabilidade da filosofia na formação docente, pois ela desenvolve

autonomia, visão crítica, coerência, resistência à mercantilização da educação e capacidade de integrar saberes fragmentados. A filosofia reforça a dimensão ética do trabalho do professor e ajuda a contextualizar o conhecimento escolar no horizonte mais amplo da existência humana, da sociedade e da cidadania.

O Capítulo III abordou também o impacto dessa problemática no contexto angolano. A retirada progressiva da filosofia dos currículos é interpretada como um empobrecimento cultural e intelectual que dificulta a formação crítica da sociedade. Russell (2017), lembra que o valor da filosofia não está na obtenção de respostas definitivas, mas no alargamento da mente, no desenvolvimento da liberdade intelectual e no questionamento constante, capacidades essenciais para sociedades democráticas e para cidadãos conscientes. A ausência de filosofia nos cursos de formação de profissionais da educação contribuiu para um ensino fragmentado, incapaz de formar indivíduos reflexivos e resistentes à manipulação.

Com base nisso, o capítulo apresentou uma crítica detalhada ao Sistema Educativo Angolano. Embora reformas legais como a Lei 13/01 e o PCAARE tenham introduzido metas ambiciosas de expansão, qualidade, equidade e eficácia, muitos desses objetivos não foram alcançados. Persistem problemas graves como falta de professores qualificados, monodocência, escassez de recursos materiais, aumento populacional, desigualdade regional, analfabetismo, pobreza e mercantilização da educação. A ausência da disciplina de Filosofia da Educação e de formação crítica agrava esse panorama, gerando práticas educativas repetitivas e pouco reflexivas, que impedem a consolidação de uma escola socialmente relevante e transformadora.

A Filosofia da Educação apresenta-se, portanto, como via privilegiada para repensar e reconstruir o sistema educativo. Ela desenvolve vigilância intelectual, lucidez, coragem moral e autonomia, qualidades imprescindíveis para lidar com desafios actuais como as designadas *fake news*, manipulação política, desigualdades, intolerância, corrupção e crises éticas. A Filosofia da Educação permite que o educador compreenda o sentido profundo do seu trabalho, relacionando-o com a formação integral da pessoa humana e com os objectivos maiores da sociedade.

O Capítulo III abordou também a sistematização dos quatro pressupostos fundamentais da Filosofia da Educação, identificados por Aranha (2006):

1) Pressupostos antropológicos – Procuram compreender quem é o ser humano, quais suas potencialidades e necessidades, e por que necessita de educação. A natureza humana é entendida como inacabada, histórica, cultural e ética.

2) Pressupostos epistemológicos – Questionam o que é conhecimento, como ele se constrói e quais critérios garantem sua validade. Aqui são discutidas as grandes correntes: racionalismo, empirismo, positivismo, behaviorismo, fenomenologia, Gestalt, construtivismo piagetiano, sociointeracionismo de Vygotsky e o construtivismo dialéctico influenciado por Marx. Cada uma oferece explicações distintas sobre a aprendizagem e contribui para metodologias pedagógicas específicas.
3) Pressupostos axiológicos – Analisam os valores, a moral, a liberdade e a formação do carácter. O capítulo discute teorias morais de Aristóteles, Durkheim, Piaget e Kohlberg, destacando a passagem da heteronomia para a autonomia como núcleo da formação ética.
4) Pressupostos políticos – Examina-se o papel da educação na cidadania, na democracia, nas relações de poder e na defesa dos direitos humanos. A formação de um cidadão crítico é entendida como tarefa essencial da escola, especialmente em sociedades marcadas por desigualdades e instabilidade política.

O capítulo articulou esses pressupostos com a proposta de Edgar Morin (1999) sobre os *sete saberes necessários à educação do futuro*. Morin defende a urgência de uma reforma do pensamento que permita superar a fragmentação do conhecimento e enfrentar problemas globais. Os sete saberes: combater ilusões do conhecimento; promover conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrestre; enfrentar incertezas; ensinar a compreensão; desenvolver a ética do género humano, os quais convergem para uma educação complexa, crítica e profundamente ética.

Assim, sendo o Capítulo III concluiu reafirmando que a Filosofia da Educação é insubstituível no processo formativo dos profissionais em educação. Ela não é mera teoria, nem conhecimento distante da prática; ao contrário, é o que torna a prática consciente, orientada, fundamentada e transformadora. A Filosofia da Educação integra o ser humano, conhecimento, valores e cidadania numa visão global e coerente. Sem ela, a educação tornar-se-ia técnica e vazia, instrumento político ou mecanismo de reprodução social. Com ela, torna-se caminho de libertação, humanização e construção de uma sociedade democrática e justa. A missão do professor, nesse contexto, é mais do que transmitir conteúdos: é formar pessoas capazes de pensar, sentir, compreender e agir de forma ética e crítica. É a Filosofia da Educação que dá sentido profundo a essa missão nobre de se ser professor e educador.

Conclusões Gerais

A presente investigação visou principalmente proporcionar um quadro teórico sustentável epistemologicamente que permitisse a implementação da disciplina de Filosofia da Educação em todos os cursos de formação de profissionais de educação ao nível de graduação do ISCED-Huíla. Considerava-se, ainda, que o presente trabalho pudesse fomentar a aquisição de competências filosóficas e pedagógicas essenciais aos profissionais superiores de educação dos cursos do ISCED-Huíla. Sendo a componente ética uma área filosófica, a investigação poderia ainda consciencializar os futuros quadros dos cursos do ISCED-Huíla, numa práxis ética/deontológica que entenda a natureza da dignidade humana, tanto como professores, quanto como, gestores escolares, inspectores, supervisores, ou doutra área subjacente à educação, podendo, deste modo, repercutir-se no bom relacionamento individual e colectivo entre os diferentes actores do sistema de ensino-aprendizagem, garantindo a qualidade no sistema de educação e ensino do país no seu todo.

Conclusão do Diagnóstico dos Cursos Superiores de formação de profissionais de educação em Angola:

A universidade de Angola independente, no início esteve virada para servir os novos interesses voltados a ideologia político-partidária de gerar os quadros nacionais com uma nova mentalidade, capazes de funcionar como artífices de uma nova sociedade visando o triunfo da democracia popular, e com um certo grau de repúdio às iniciativas colonialistas, para que, estando ao serviço da revolução, a universidade se constituísse num dos factores de combate às sequelas do colonialismo, para a implantação de uma sociedade justa e progressista em Angola.

No ano da criação do ISCED – Huíla até 1990, todos os cursos superiores de formação de profissionais de educação, tiveram nos seus currículos, disciplinas filosóficas ligadas ao marxismo - leninismo, como o Materialismo Histórico, Materialismo Dialéctico, Economia Política do Capitalismo, Economia Política do Socialismo, Comunismo científico, e outros ainda, a Filosofia Geral, a Lógica Formal e, a Filosofia da Educação, sendo que a mudança política da economia socialista para a economia capitalista de mercado ao qual o país passou a optar desde 1991, passando do sistema de partido único para o pluripartidarismo ou ainda sistema democrático, as primeiras disciplinas foram eliminadas, ficando apenas as disciplinas de Filosofia Geral, Lógica Formal e, a Filosofia da Educação, nos cursos de Psico-Pedagogia e História.

1ª – A unidade curricular da Filosofia de Educação, nunca fez parte dos currículos da totalidade dos cursos do ISCED-Huíla, tendo apenas abrangido quatro (4) dos treze cursos, sendo: o curso de Filosofia, Pedagogia, Psicologia e História, visto que até 2008 esta unidade curricular foi eliminada no curso de História e apenas continuou nos outros três cursos que foram descontinuados no ano de 2021, o que leva a aferir a fraca percepção da pedagogia em si, bem como, dos fundamentos filosóficos da educação por parte de muitos dos profissionais de educação formados nessa instituição de ensino superior.

A unidade curricular de Filosofia da Educação, constou em apenas três (3) grelhas curriculares dos 14 cursos de formação de profissionais de educação do ISCED – Huíla, ao nível da graduação até ao ano lectivo 2021, nos cursos de ensino de Filosofia, Ensino de Pedagogia e Ensino de Psicologia, deixando de parte outros 11 cursos, cujos profissionais, terminam a formação sem o domínio dos fundamentos filosóficos de educação, ou mesmo, sem o conhecimento profundo do fenómeno educativo com o qual poderão lidar no exercício da sua função.

Do diagnóstico feito aos cursos superiores de formação de profissionais de educação, foi possível aferir que muitos dos quadros formados no ISCED – Huíla, desde 1991 à actualidade, têm um perfil de saída com a disciplina de Filosofia da Educação em falta e, também, nunca tiveram antes alguma disciplina filosófica nas suas escolas de proveniência do ensino médio ou correspondente, carecendo desta maneira, de fundamentos filosóficos de educação, que lhes serviriam de bases para a melhor compreensão da sua profissão.

Conclusão do Percurso Histórico da Filosofia da Educação da antiguidade aos dias Actuais:

A Filosofia da Educação é parte de todo o percurso da educação, pois, desde a antiguidade à actualidade, houve filósofos que sempre dedicaram a sua atenção aos problemas aliados a educação. Ela, no decorrer da história, sobretudo na Idade Antiga, Medieval e Moderna, não teve a designação de Filosofia da Educação, mas sim, existiu desde sempre através dos problemas pedagógicos que foram levantados frequentemente por muitos dos filósofos de todas as épocas, na relação que a própria filosofia tem para com a educação, sendo que, só nos meados do séc. XX, ela surge com a designação com que é conhecida hoje, devido a conceitualização que foi atribuída por John Dewey a área da filosofia que se ocupa de investigar problemas sobre a educação.

O estudo do pensamento dos principais filósofos e pedagogos da educação desde a antiguidade, a actualidade, demonstra que a educação sempre teve como base os fundamentos filosóficos, pelo que, se exige uma preparação profunda do profissional de educação baseada na prática pedagógica de cariz filosófica para descortinar todos os estereótipos escondidos por traz das várias teorias e afirmações que constituem o conhecimento de que é objecto de transmissão e conservação da educação, já que, as teorias e as várias afirmações acerca do conhecimento precisam de ser muito bem avaliadas;

Maior parte dos filósofos e outros teóricos da educação, são unânimes em afirmar que a exclusão da Filosofia da Educação nas grelhas curriculares dos cursos superiores de formação de profissionais de educação, resvala nas consequências que poderão se repercutir negativamente na realização da actividade diária do profissional que desconhece dos fundamentos filosóficos, de uma determinada linha educacional, dos métodos ou linhas educacionais que estão disponibilizados na sociedade, dos objectivos das diversas linhas ou modelos pedagógicos, dos seus autores ou autoras e dos motivos que os levou a estruturar um determinado método conforme é concebido por eles e aplicado naquela determinada escola, tempo e lugar;

A Filosofia da Educação, não abdica de respeitar outras ciências que se dedicam a educação. Ela encontra-se identificada a educação e dedica-se a ela. A Filosofia da Educação respeita as ciências de educação, porque, delas cabe a missão de investigar questões específicas e sobretudo de natureza empírica do fenómeno educativo, bem como, aquelas situações que são sempre verificadas no processo de ensino-aprendizagem.

A Filosofia da Educação é necessária na formação de professores, pois, não se resume apenas no aspecto de formar quadros com um nível elevado de conhecimentos que se traduzem somente no domínio cognitivo, tecnicista, num investigador ou meramente pedagogo, mas sim, procura formar o homem que possa corresponder as outras facetas da vida na sua integridade, que resplandece a sua profissão no seu ser, na maneira de lidar com o outro, com o mundo que o rodeia, num quadro que seja capaz de compreender de forma transcendental toda a realidade em sua volta.

A Filosofia da Educação é uma disciplina que não deve ser desassociada da componente das ciências da educação, pois, é através dela que se pode compreender melhor o aspecto mais profundo do que se chama educação, que depende o seu verdadeiro significado, a eficácia dos métodos que são aplicados na educação, o valor do conhecimento que é achado, a perfeição dos fins que são atingidos, a verdade da sabedoria que a humanidade precisa se servir.

Conclusão da legitimação teórica da disciplina de Filosofia da Educação:

Os problemas aliados a educação, estavam e continuam integrados nas abordagens da filosofia e sempre mereceram o contributo de vários filósofos. Pelo que, o surgimento da pedagogia como uma ciência autónoma da educação, não despoja a relação íntima que a filosofia guarda em relação a educação, nem deve suscitar qualquer intenção de desunião entre eles.

Um profissional superior de educação sem a componente da Filosofia da Educação carece de competências que o possibilita analisar todos os factores que intervêm no fenómeno educativo e que proporcionam a qualidade no processo de ensino-aprendizagem, pois, a compreensão dos fundamentos filosóficos pelos quais se constroem teorias, modelos educativos, métodos, meios de ensino e o contexto social, são susceptíveis de uma análise na dimensão filosófica;

A educação filosófica é importante, pois, permite construir um sistema de conhecimentos, técnicas e valores, onde todos os cidadãos de uma nação sejam capazes de se rever, praticar, preservar e serem distintos de outros povos, sem que o seu pensamento colectivo ponha em causa a convivência com os outros povos, mas antes, sirva de contributo para a humanidade inteira;

Uma didática da filosofia é importante, visto que, muitas das teorias e modelos educativos adoptados, espelham qualidades negativas nos seus conteúdos, nem são adequadas a todos os contextos e sociedades, sendo necessário desta maneira que os profissionais superiores de educação tenham uma formação profícua em matérias de educação filosófica, para exercerem a profissão de docência com excelência, bem como, transmitirem os conhecimentos com segurança e educarem as novas gerações a encararem a realidade numa visão criativa e crítica a fim de que os conhecimentos que deles serão assimilados e produzidos não ponham em causa a vida da humanidade.

Decorrente das conclusões expostas apresentaram-se sete sugestões com a respetiva fundamentação de intervenção. São elas as seguintes:

1ª Sugestão – Que a unidade curricular de Filosofia da Educação, seja inserida em todos os currículos dos cursos do ISCED-Huíla, a fim de proporcionar melhor percepção da pedagogia em si, bem como, dos fundamentos filosóficos da educação por parte dos profissionais de educação formados nessa instituição de ensino superior.

Fundamentação:

De acordo com Aranha (2006), cabe à filosofia entre outras funções, analisar a concepção de ser humano que orienta a prática pedagógica, para evitar que a educação se baseie em uma ideia abstrata e fixa de *criança em si* ou de *ser humano em si*, como ocorria na visão essencialista de educação. Da mesma forma, é impossível definir objectivos educacionais sem clareza sobre os valores que fundamentam as nossas acções. Para Brito, et. al. (2015), Filosofia e educação caminharam lado a lado ao longo das diferentes épocas, antiga, medieval e moderna. Houve, nesses períodos, uma influência recíproca entre a Filosofia e a educação, ainda que cada época tenha atribuído diferentes níveis de importância à sua contribuição para a construção da visão de homem e de mundo. A educação não é neutra; ela está sempre orientada para a conservação ou para a mudança da ordem social. Nessa direcção, busca fundamentos que orientam a formação humana e a convivência entre as pessoas, e é a Filosofia que torna possível esse tipo de reflexão. No entanto, é importante não confundir a Filosofia da Educação com o pensamento restrito apenas a questões didáctico-pedagógicas, embora ela também possa ser utilizada para pensar a educação escolar. A Filosofia da Educação tem um alcance muito mais amplo, oferecendo referenciais que podem ser aplicados à prática cotidiana da escola.

Segundo Guaraldo (2024), entre os desafios enfrentados pela educação hoje, destacam-se as necessidades de reflexão crítica e de propostas concretas que contribuam para uma formação profissional mais ampla e emancipadora, que ultrapasse as exigências impostas pelo capital. Embora o foco inicial seja a formação docente no curso de Pedagogia, a autora busca discutir questões que se estendem à formação de professores de modo geral. De forma abrangente, observa-se que o verdadeiro propósito da educação, consiste em preparar o ser humano para a vida em todas as suas dimensões, mas é uma intenção que ainda está longe de se concretizar. Nesse cenário, a Filosofia da Educação desempenha um papel essencial ao promover uma reflexão mais profunda sobre a formação integral e ao contribuir para que indivíduos desenvolvam a capacidade de construir suas próprias trajectórias, não apenas no âmbito profissional, mas em todas as esferas da existência.

2ª Sugestão – Que se faça a reposição da disciplina de Filosofia da Educação nas grelhas curriculares dos cursos superiores de formação de profissionais de educação, porque tal como no entender dos teóricos, a exclusão da mesma resvala nas consequências que poderão se repercutir negativamente na realização da actividade diária do profissional que desconhece dos fundamentos filosóficos, de uma determinada linha educacional, dos métodos ou linhas educacionais que estão

disponibilizados na sociedade, no desconhecimento dos objectivos das diversas linhas ou modelos pedagógicos, dos seus autores ou autoras e dos motivos que os levou a estruturar um determinado método conforme é concebido por eles e aplicado naquela determinada escola, tempo e lugar.

Fundamentação:

O fenómeno educativo é determinado por vários factores, desde os sujeitos intervenientes do e no processo educativo como professor e aluno, às teorias educativas que servem de base para uma determinada educação num determinado tempo e espaço, os modelos educativos que são adoptados, as motivações e os objectivos implicados no sistema, os métodos que se aplicam para o alcance de tais objectivos, que tendem ao tipo de sociedade humana que se pretende construir para o futuro. A análise desses factores todos implica necessariamente a Filosofia da Educação, pois, segundo Trevisan (2011), ela é indispensável na formação docente. O autor argumenta que a pedagogia das competências produz uma formação excessivamente técnica, pois enfatiza o desenvolvimento de determinadas habilidades sem considerar uma formação mais ampla e integral. As competências são tratadas como algo a ser aplicado em qualquer contexto, desconsiderando as particularidades, os significados e as identidades presentes em cada situação concreta.

A Filosofia da Educação perspectiva um sentido mais amplo do fenómeno educativo, e segundo Trevisan, ao retirar da formação docente a reflexão sobre aspectos históricos, políticos e sociais, o professor perde a dimensão crítica do processo no qual está inserido e passa a agir como simples executor de tarefas, sem consciência de sua relevância. A ausência de referenciais mais amplos para interpretar a realidade pode gerar tanto sujeitos operacionais e padronizados quanto indivíduos idealistas e visionários, porém ingênuos, pois carecem de fundamentos concretos para sustentar as suas acções.

De acordo com Aranha (2006), assim como muitas outras ciências surgiram no interior da reflexão filosófica, a pedagogia também nasceu estreitamente ligada à filosofia, já que os próprios filósofos se dedicavam a pensar sobre a educação. Quando começou a se separar desse campo, a pedagogia passou a construir seu próprio espaço de investigação, processo que se tornou mais sistemático a partir da idade Moderna. Se a filosofia é uma reflexão profunda, rigorosa e abrangente, elaborada a partir dos problemas colocados pela existência humana, é natural que inclua entre seus temas aqueles relacionados à educação.

Segundo Aranha (2006), compete ao filósofo acompanhar de forma crítica e reflexiva a prática pedagógica, visando promover a passagem de uma educação espontânea, orientada pelo senso comum, para uma educação consciente e sistematizada, elevada ao nível da reflexão filosófica. A partir da análise do contexto histórico e social, o filósofo questiona que tipo de ser humano se pretende formar, quais valores emergem e se opõem a valores já separados, bem como investiga os pressupostos teóricos que sustentam métodos e procedimentos pedagógicos utilizados.

De acordo com Guaraldo (2024), a dúvida metódica proposta por Descartes, pode funcionar como ponto de partida fecundo na formação de professores e, um dos papeis próprios da Filosofia da Educação consiste em estimular o desenvolvimento de uma consciência crítica e aprofundada sobre a realidade educacional. Por meio das contribuições desse campo, torna-se possível examinar a concepção de ser humano que orienta as práticas pedagógicas, seja no nível micro (escola), seja no nível macro (dos decisores) de políticas curriculares e das leis que regem a educação seu valor formativo está directamente ligado ao constante questionamento sobre o que é educar, impedindo que a Pedagogia se torne dogmática e que a educação se reduza a um mero treinamento técnico, marcado pelas ilusões do tecnicismo.

3ª Sugestão – Que todos os profissionais superiores de educação tenham a componente da Filosofia da Educação para obterem competências que os possibilita analisar todos os factores que intervêm no fenómeno educativo e que proporcionam a qualidade no processo de ensino-aprendizagem e para que lhes permita a compreensão dos fundamentos filosóficos pelos quais se constroem teorias, modelos educativos, currículos formativos, métodos, meios de ensino aplicáveis num determinado contexto social.

Fundamentação:

Segundo Aranha (2006), o filósofo precisa examinar currículos, técnicas e métodos para verificar se estão de acordo com os fins da educação. Caso contrário, corre-se o risco de cair no tecnicismo, em que os meios passam a ser supervalorizados e as bases teóricas da prática são deixados de lado. Diante do avanço das ciências humanas, alguém poderia alegar que a Filosofia da Educação tende a ter seu campo diminuído. No entanto, embora áreas como Psicologia, Sociologia, História, linguística e outras ciências sejam essenciais, elas não substituem a reflexão filosófica, que continua indispensável para compreender os pressupostos antropológicos, axiológicos e epistemológicos, os valores e os fins da acção educativa.

A filosofia exerce também um papel de interdisciplinaridade, criando pontes entre as diferentes ciências e técnicas que dão suporte à pedagogia. É por meio da reflexão filosófica que se pode avaliar criticamente o risco representado pelos diversos *ismos*, isto é, a predominância exagerada de uma única ciência na interpretação dos fenómenos educativos, como o psicologismo, o sociologismo ou o economismo.

De acordo com Guaraldo (2024), historicamente, percebe-se que a educação escolar e o papel do educador têm importância decisiva para o desenvolvimento social. Para actuar diante das distintas realidades humanas, dos condicionamentos históricos e sociais e de toda a complexidade que envolve o processo de ensinar, é imprescindível uma formação sólida, tanto teórica quanto prática, que prepare o professor de forma clara e intencional, permitindo-lhe actuar em favor de objectivos sociopolíticos que promovam uma educação justa, especialmente para aqueles historicamente marginalizados. Nesse sentido, Guaraldo defende que a Filosofia da Educação deve ocupar um lugar central na elaboração e execução dos currículos dos cursos de formação docente, pois a sua contribuição está directamente ligada à compreensão epistemológica da realidade humana, uma compreensão que vai muito além das leituras superficiais do senso comum.

4ª Sugestão – Que os profissionais superiores de educação tenham o domínio do pensamento dos principais filósofos e pedagogos da educação desde a antiguidade, a idade média, a idade moderna, e a idade contemporânea, para saberem que a educação sempre teve como base os fundamentos filosóficos e descortinar todos os estereótipos escondidos por traz das várias teorias, bem como, afirmações que constituem o conhecimento de que é objecto de transmissão e conservação da educação, já que, as teorias e as várias afirmações acerca do conhecimento precisam de ser muito bem avaliadas.

Fundamentação:

De acordo com Nunes et al. (2024), a Filosofia, e no nosso entendimento a Filosofia da Educação, constitui um dos pilares fundamentais nos currículos dos cursos de licenciatura, pois oferece ao futuro professor uma compreensão mais profunda da realidade humana, ultrapassando as interpretações limitadas do senso comum. Como forma de compreender as relações sociais, políticas e económicas, a Filosofia permite uma reflexão crítica sobre os problemas vividos na sociedade, fornecendo um referencial teórico ancorado na realidade concreta. Dessa maneira, impele a que o indivíduo não permaneça passivo ou resignado diante do poder exercido pelas classes dominantes e o

conscientiza sobre a importância de participar activamente das decisões políticas que influenciam sua vida.

Segundo o autor, ensinar exige acreditar na possibilidade de transformação. Por isso, o educador deve escolher metodologias que despertem no estudante o interesse e a curiosidade pelo conhecimento, formando sujeitos capazes de actuar e intervir criticamente na realidade. A reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem parte da compreensão do ser humano como inacabado, consciente de seus actos e dotado da capacidade de aprender não apenas para adaptar-se ao mundo, mas para transformá-lo. Entretanto, a prática pedagógica, muitas vezes, acaba-se pautando pelo senso comum ideológico dominante, seja pela ausência de uma compreensão filosófica mais ampla da realidade, seja pela falta de uma teoria filosófica do conhecimento que oriente a acção docente. Por isso, é fundamental definir claramente os pressupostos filosóficos que sustentam o *como fazer* e *o que fazer* em sala de aula, reconhecendo que nenhuma prática educativa é neutra e que sempre serve aos interesses de determinados grupos sociais.

Nunes et al. (2024), afirma que a Filosofia, nesse sentido, impede o dogmatismo pedagógico e deve proporcionar um modelo de educação voltado para a formação política do educador e para a compreensão do ser humano como alguém capaz de pensar e agir para transformar suas condições materiais de existência. A postura filosófica é uma via para alcançar os objectivos sociopolíticos da educação, orientando a construção de um conhecimento que não seja ingênuo (próprio do senso comum), mas filosófico e fundamentado.

5ª Sugestão – Que seja lecionada a Filosofia da Educação para permitir a construção de um sistema de conhecimentos, técnicas e valores, onde todos os cidadãos angolanos sejam capazes de se rever, praticar, preservar e serem distintos de outros povos, sem que o seu pensamento colectivo ponha em causa a boa convivência com os outros povos, mas antes, sirva de contributo para a humanidade inteira.

Fundamentação:

De acordo com a Constituição da República de Angola – CRA (2022), no seu Artigo 1.º (República de Angola), do Título I, sobre princípios fundamentais, consta: *Angola é uma República soberana e independente, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade do povo angolano, que tem como objectivo fundamental a construção de uma sociedade livre, justa, democrática, solidária, de paz, igualdade e progresso social*. O cumprimento deste objectivo, exige o domínio da

Filosofia da Educação por parte dos profissionais desse sector, para propiciar um sistema de conhecimentos aos cidadãos conforme descrita na 5ª sugestão.

De acordo com Nunes et al. (2024), o educador exerce uma função essencial para o desenvolvimento social, pois actua como formador de opinião e deve promover condições pedagógicas baseadas em princípios éticos, políticos e estéticos, permitindo ao estudante apreender, compreender e apropriar-se do conhecimento. Para realizar esse trabalho, que envolve lidar constantemente com a diversidade humana e com a complexidade do acto educativo, é indispensável uma formação sólida, fundamentada em bases teóricas e práticas que orientem, de modo claro e intencional, o saber e o fazer docente. Essa formação deve incluir objectivos, conteúdos, estratégias de ensino e finalidades sociopolíticas definidas, voltadas para um projecto educacional que atenda às necessidades de todos, sobretudo das classes historicamente desfavorecidas.

Ainda o autor, afirma que a Filosofia da Educação contribui para que nos reconheçamos no mundo e com ele, percebendo que é possível realizar a tarefa difícil, mas não impossível de politizar os indivíduos, formando sujeitos capazes de actuar como agentes de transformação social. É necessário que, gradualmente, assumamos uma atitude filosófica crítica sobre ela para construir um mundo mais justo para todos.

6ª Sugestão – Que os profissionais superiores de educação sejam iniciados na Filosofia da Educação para aplicarem técnicas da problematização de conhecimentos a fim de estimular a criatividade e o pensamento crítico, já que, muitas das teorias e modelos educativos adoptados, espelham qualidades negativas nos seus conteúdos, e nem sempre são adequadas a todos os contextos e sociedades, de modo que os profissionais superiores de educação tenham uma formação profícua em matérias de educação filosófica, que os permita exercer a profissão de docência com excelência.

Fundamentação:

Segundo Aranha (2006), a escolha dos conteúdos e dos métodos de ensino nunca é aleatória. Quer o professor tenha consciência disso ou não, essas escolhas estão sempre vinculadas a uma determinada concepção de ser humano e de sociedade, e essa concepção não é neutra, pois está carregada da visão política que a sustenta. Assim, os procedimentos adoptados em sala de aula só adquirem sentido quando se esclarecem os pressupostos antropológicos, epistemológicos e axiológicos

que orientam, bem como a coerência ou incoerência entre pressupostos, o método e conteúdo seleccionado.

Segundo Guaraldo (2024), no contexto contemporâneo, marcado pelo pragmatismo e fortemente influenciado pela indústria cultural, conceitos como consciência crítica, pensamento crítico, emancipação e a própria filosofia têm sido distorcidos. A Filosofia, enquanto campo teórico e crítico, que se dedica a investigar as raízes e condições do conhecimento que aspira à lógica e a verdade, também pode ser compreendida como uma atitude de questionamento permanente, que nos leva a examinar nossas certezas e a reflectir sobre situações de dúvida e instabilidade, nas quais interrogamos aquilo que geralmente consideramos natural ou definitivo. No âmbito da educação e da formação docente, esse exercício filosófico torna-se fundamental para desmistificar os discursos oficiais e revelar os verdadeiros objectivos presentes nas políticas educacionais ao longo do tempo. Pois, Guaraldo afirma que nos cursos de licenciatura, responsáveis directos pela preparação de professores, reconhecem a importância da Filosofia da Educação, a qual é fundamental para promover uma formação humana e profissional comprometida com a construção de uma sociedade mais democrática, crítica e menos desigual.

De acordo com Nunes et al. (2024), cabe ao educador despertar a consciência crítica dos estudantes. Em contextos de miséria, fome e desesperança, especialmente em escolas situadas em comunidades marcadas por profundas desigualdades, o professor possui papel decisivo na formação política dos alunos e da comunidade. Ele deve favorecer reflexões sobre essa realidade e reforçar a possibilidade de mudança, recusando a pobreza e a desigualdade como algo natural em um mundo rico, mas mal distribuído. É seu dever esclarecer que tal situação é consequência de uma organização social injusta.

Segundo o autor, o papel da Filosofia na formação docente envolve questionar, denunciar e recusar a resignação diante da miséria, desenvolvendo uma análise crítica da realidade histórica, política e social. Com isso, a prática pedagógica ganha força na construção da formação humana e revela múltiplas possibilidades de actuação transformadora em favor das colectividades excluídas. Trata-se de uma tarefa urgente e necessária no contexto educacional actual.

7ª Sugestão – Que os decisores de currículos tenham conhecimentos de que a filosofia da educação, não abdica de respeitar outras ciências que se dedicam à educação. Ela encontra-se identificada a educação e dedica-se a ela. A Filosofia da Educação respeita as ciências de educação,

porque, delas cabe a missão de investigar questões específicas e sobretudo de natureza empírica do fenómeno educativo, bem como, aquelas situações que são sempre verificadas no processo de ensino-aprendizagem.

Fundamentação:

Segundo Bernardo (2001), num contexto em que prevalece a percepção generalizada de uma *crise de valores*, a Filosofia da Educação apresenta-se recorrendo à Ética e à Antropologia Filosófica como campos capazes de aprofundar a reflexão sobre o ser humano. Ela lembra aos pedagogos a relevância de submeter as questões da acção educativa a uma investigação de carácter teleológico, isto é, orientada pelos fins. Nesse sentido, defende-se a necessidade de um nível mais elevado de esclarecimento, especificamente filosófico que permita compreender traços universais da condição humana, muitas vezes esquecidos ou negligenciados pelo sistema educativo, bem como identificar princípios e valores que, decorrentes dessa compreensão, fundamentam uma visão humanista de educação.

Para o autor, a desorientação vivida pela comunidade educativa resulta, nessa perspectiva, de dois factores combinados: a fragmentação dos valores próprios da sociedade contemporânea, marcada pelo consumismo e pela tecnologia, e certar decisões pedagógica guiadas exclusivamente por um enfoque tecnicista. Diante disso, a tarefa essencial da Filosofia seria *devolver a educação ao ser humano*, enfrentando os conflitos de juízo já em seu ponto inicial, oferecendo valores consistentes e regras claras para orientar sua aplicação, uma resposta necessária às exigências do tempo presente.

De acordo com Guaraldo (2024), o papel da Filosofia da Educação consiste em acompanhar de modo reflexivo e crítico a prática educacional, explicitar seus fundamentos, esclarecer suas finalidades e analisar o significado das decisões pedagógicas adoptadas. Dentro desse horizonte, a sua contribuição é decisiva: ela impede que a formação docente se limite ao treinamento operacional e evita a diminuição da capacidade crítica diante das relações sociais, das estruturas de poder e dos mecanismos de dominação. Além disso, fortalece a necessidade de conceber projectos educativos que contribuam para a construção de uma sociedade alternativa à actual, marcada pela exclusão.

Referências Bibliográficas

Abrão, B. S., Rossi, M. A. M. & Ghiraldelli, P. (2008). *Enciclopédia do Estudante: História da Filosofia: da Antiguidade aos Pensadores do Século XXI*. 1ª Edição, Editora Moderna.

Abreu, M. V., Alves, A., Alves, A. A., Alves, V. S., Andrade, A. A. B., Antunes, M., Azevedo, M. C. F. G. C., Barbosa, A. A. M., Barbosa, J. M., Barreto, L. F. S., Borges, P. A. E., Botelho, A., Branquinho, J. M. B. V., Brito, A. J., Cabral, R., Caeiro, F. G., Calafate, P., Cantista, M. J., "...", Xavier, M. L. L. O. (1989). *Logos: Enciclopédia Luso – Brasileira de Filosofia.* Primeiro Volume. Editorial Verbo.

Afanássiev, V.G. (1982). *Fundamentos da Filosofia*. Fundações Progresso.

Alves, V. S., Amaral, M. L. A., Antunes, M., Araújo, A. F., Arber, L. J., d´Assunção, M. C. B., Barbosa, J. M., Barreto, L. F. S., Borges, P. A. E., Botelho, A., Branco, J. O., Brito, A. J., Brito, J. H. S., Brito, M. J. L., Cabral, R., Caeiro, F. G., Calafate, P., Cândido, M., Cantista, M. J., "...", Xavier, M. L. O. (1992). *Logos: Enciclopédia Luso – Brasileira de Filosofia*. Quarto Volume. Editorial Verbo.

Alves, V. S., Amaral, M. L. A., Amorim, J. B. P., Antunes, M., Araújo, A. F., Arber, L. J., d´Assunção, M. C. M. B., Baptista, J. C., Borges, P. A. E., Brito, A. J., Brito, J. H. S., Brito, J. S., Brito, M. J. L., Cabral, R. Caeiro, F. G., Calafate, P., Cândido, M., Cantista, M. J., Carvalho, J. G. H., "...", Xavier, M. L. O (1992). *Logos: Enciclopédia Luso – Brasileira de Filosofia*. Quinto Volume. Editorial Verbo.

Aranha, M. L. A. (2006). *Filosofia da Educação*. 3ª Ed. Revista e ampliada 10ª edição, Moderna Editora.

Araújo, A. F., Martins, C. A. A., Carvalho, H. M., Serra, J. P. & Magalhães, J. (Ed.). (2018). *Paideia & Humanitas: Formar e Educar Ontem e Hoje – To forme and educate yesterday and today*. Edições Húmus, Lda.

Aristóteles, (2019). *Política.* Colecção: Biblioteca Clássica. 3ª Edição, Nova Veiga Editora.

Bernardo, L. M. A. V. (2001). O Regresso da Filosofia da Educação: Novos Desafios para uma Velha Disciplina. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*. http://hdl.handle.net/10362/4262.

Brito, C. M. M., Martinho, C. M., Brito, L. H. & Carvalho, S. M. G. (2015). *Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação*. 2ª Edição. Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE. https://www.uece.br/cct/wp-content/uploads/sites/28/2021/07.

Buza, A. G. & Alberto, G. (2012). Comunicação apresentada na 2ª Conferencia do FORGES em representação da República de Angola. *Macau, Novembro de 2012*. http://aforges.org/conferencia2/documentos.

Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. Fundação Editora da UNESP (FEU).

Carvalho, A. D., Hans, A. D., Lopes, B. J. S., Vitela, E., Bastos, F. E., Baptista, I., Couto, M. J., Castro, M. J. L., Fadigas, N. & Pereira, P. C. (2002). *Sentidos Contemporâneos da Educação*. Edições Afrontamento.

Cassinela, O. I. S. (2022, Julho 15). Democratização da Educação Superior em Angola: Inclusão e Sucesso Académico. *Research, Society and Development*, v.11,n.9. http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i9.32080.

Comenius, I. A. (2011). *Didáctica Magna*. Editora Martins Fontes.

Dalbosco, C. A. (2007). *Pedagogia filosófica*: Cercanias de um diálogo. 1ª Edição, Paulinas editora.

Descartes, R. (2014). *Discurso do Método*. Edições 70.

Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. 1ª Edição. Didáctica Editora.

Elias, A. P. T. (2014). *Bem-estar no Ensino Superior – Processo de Ajustamento dos Estudantes Angolanos*. 1.ª edição. Mayamba Editora.

Engel, P., Philomenko, A., Kobayasbi, M., Cavaillé, J-P., Changeux, J-P., Moigne, J-L. L., Lorigny, J., Marion, J-L., Chardin, P. T., Ricour, P., Abel, O., Haar, M., Arendt, H., Silva, P., Dastur, F., Blanc, M. F., Heidegger, M., Barasb, J. A., Zarader, M., "...", Laruelle, F. (2002). *As Grandes Noções da Filosofia*. Editora: Instituto Piaget.

Fernandes, A. J. (2010). *Introdução à Ciência Política: teorias, métodos e temáticas*. 3ª Edição. Porto Editora.

Feroldi, L. B. A. & Treviso, V. C. (2015, Abril 6). O Papel da Filosofia como Instrumento pedagógico na Escola do Século XXI. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*. 2 [1]:169-182. 06042015200636.pdf.

Filho, J. M. C. & Aleaga, T. R. (2021*). A Historicidade do Ensino Superior desde a Génese até à Actualidade: Suas transformações e impacto no sistema educativo angolano*. *Revista Educación, Política y Sociedad*. 6 (1), 177-202. https://doi.org/10.15366/reps2021.6.1.007.

Funda, G. C. (2020). *Factores que Influenciam a Qualidade do Ensino Superior*. 1ª Edição. Editora – Bc Livitec.

Gabioneta, R. (2015, Fevereiro 28). A Maiêutica Socrática como União de Teorias no Teeteto. Classica. *Revista Brasileira de Estudos Clássicos*. *Revista Classica*, v. 28. (2) 35-45. http://revista,classica.org.br.

Gadotti, M. (1981). *A Educação contra a Educação*. Editora Paz e Terra.

_____, (1995). *História das Ideias Pedagógicas*, São Paulo, 3ª Edição. Ática S.A. Editora.

Gallo, S. & Kohan, W. O (2001). *Filosofia no ensino médio* - Vol. VI. 3ª Edição, Vozes Editora.

Genís, O. (1987). *Filosofía de la Educación: Concepto y Límites*. Editora - Universidade Autónoma de Barcelona.

Guaraldo, L. A. N. (2024). Filosofia da Educação na Formação docente: Intersecções Necessárias. #Tear: *Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, v. 13, n. 2, 2024. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/artcle/view/7263.

Gungu, R. F. (2014). *África, até quando?* 1ª Edição. Editora Challenge Angola.

Harari, Y. N. (2021). *Sapiens: História Breve da Humanidade*. 27ª Edição. Elsinore, uma chancela da 20/20 Editora.

Herbart, J. F. (2014). *Pedagogia Geral*. 3.ª Edição. Editora - Fundação Calouste Gulbernkian.

Jaeger, W.W. (2013). *Paideia: A Formação do Homem Grego*. 6ª Edição. Editora - Martins Fonte.

Kant, I. (2020). *Sobre a Pedagogia*. Edições 70.

Laagel, C. (2016). *O Imperativo da Coexistência Humana em Angola*. Editora ADMAC.

Lindo, A. P. (2010). ¿Para Qué Educamos Hoy?: Filosofia de la Educación para un Nuevo Mundo. 1ª Edição, Editorial Biblos.

Locke, J. (2019). *Alguns Pensamentos sobre a Educação*. Edições 70.

Luckesi, C. C. (2011). *Filosofia da Educação*. 3ª Edição, Cortez Editora.

Manso, A. & Martins, C. (2016). *Ensino da Filosofia em Portugal*: *Tradição e Actualidade da Formação*. 1.ª Edição. Edições Húmus.

Manuel, T. & Mendes, M. C. B. (2021). Garantia da Qualidade do Ensino Superior em Angola: Do instrumentalismo ao socioconstrutivismo. *Educação Sociedade & Cultura*, nº 58, 2021, 51-70. https://doi.org/10.24840/esc.vi58.151.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2009). *Metodologia Científica.* 5ª Edição. Atlas S.A. Editora.

Marques, R. (2001). *História Concisa da Pedagogia*. 1.ª Edição. Plátano Edições Técnicas.

Martins, C. A. A. (2009). *A Pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Praxis Teoria e Fundamentos*. Edição. CIEd.

Mialaret, G. (1980). *As Ciências da Educação*. 2ª Edição. Moraes Editores.

Morin, E. (1999). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Instituto Piaget Editora.

Mondin, B. (1982). *Curso de Filosofia: Os Filósofos do Ocidente. Vol. 2*. 1ª Edição. Editora Paulus.

_____ (2005). *Curso de Filosofia: Os Filósofos do Ocidente – Vol. 3*. 1ª Edição. Editora Paulus.

_____ (2009). *Introdução à Filosofia: Problemas, Sistemas, Autores, Obras.* 17ª Edição. Editora Paulus.

Monteiro, A. (2004). *Educação e Deontologia*. Escolar Editora.

Morfaux, L. M., & Jean, L., (2005). *Novo Dicionário da Filosofia e das Ciências Humanas*. Editora Armand Colin.

Muaca, E. A. (2001). *Breve História de Evangelização de Angola*. 2ª Edição. Editora: CEAST – Conferência Episcopal de Angola e S. Tomé.

Nauege, M. & Eduardo, A. A. (2022, Dezembro). O Desenvolvimento do Ensino Superior em Angola: Implicações da Diversidade das suas Instituições. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. (2), 290-306. https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingasape/article/view/2970.

Neto, M. B. (2005). *História e Educação em Angola: Do Colonialismo ao Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA)*. [Tese de Doutoramento, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP]. Repositório.

Niskier, A. (2012). *Filosofia da Educação: Uma visão crítica*. 3ª Edição. Edições Loyola.

Nogueira Jr., R. (2009). *Aprendendo a Ensinar: Uma Introdução aos Fundamentos Filosóficos da Educação*, (Série Abordagens Filosóficas em Educação). X Editora – Ibpex.

Nunes, A. V. (2010). *Fundamentos Filosóficos da Educação*. Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e à Distância. http://pt.wkipedia.org.

Nunes, M. C. P., Naiton, A. S. & Silva, M. J. A. (2012). *A Importância da Filosofia na Formação do Educador: uma reflexão a partir de substratos teóricos e pesquisa de campo em uma universidade em Parnaíba-PI*. In Anais IV FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia. Editora Realize. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/416.

Paiva, V. (2007). *Filosofia, Encantamento e Caminho: Introdução ao exercício de filosofar*. Paulus Editora. 4ª Edição.

Platão, (2021). *A República*. Editora Fundação Calouste Gulbernkian. 16 Edição.

_____, (2024), *Apologia de Sócrates e Críton*. Edições 70, Lda. 2ª Edição.

Possato, Á., Almeida, A. L. Pires, R. G., Monteiro, P. O., Rocha, V. N., Silveira, S. R., Pereira, A. S., Bertolini, C., Pereira, F. J. Geller, M. Bigolin, M., Silva, Â. N., Brito, K. C. C. F., Brito, A. G. F. Sousa, T. H. S., Paulo, S. F., Lima, C. C. G. M., Ribeiro, R. D. B., Souza, S. L. P. A. C., "..." Neto, F. C. (2019). *Educação no Século XXI – Volume 36 Tecnologia*. 1ª Edição, Editora Poisson. Disponível em: www.poisson.com.br.

Rabuske, E. A. (2003). *Antropologia Filosófica – Um estudo sistemático*. 9ª Edição, Editora Vozes.

Reboul, O. (2010). *A Filosofia da Educação*. Edições 70.

Rezende, A. (2008). *Curso de Filosofia*. 14ª Edição. Zahar Editor.

Rodrigues, V., Goncalves, M. & Ferreira, A. (2018, Outubro 27). *O Lugar e a Importância da Filosofia na Formação Docente*. Problema: R. Intern. Fil. V. 9. n.3 286-293. https://dx.doi.org/10,7443/problemata.v9i3.41673.

Rohling, M. (2016, Jul/Dez.). *Rawls e a educação na teoria política da justiça como equidade*. Educação em Perspectivav.7 (2), 391-413. https://www.researchgate.net.

Rosas, J. C. (2020). *Concepções da Justiça*. Edições 70. Edições Almedina, S.A.

Rousseau, J-J. (1979). *Emílio ou da Educação*. 3.ª Edição. Difusão Editorial S. A. https://www.academia.edu.43747349.

Russell, B. (2017). *Os Problemas da Filosofia*. Editora – Edições 70.

Santos, M. (1970). *História do Ensino em Angola*. Edição dos Serviços de Educação.

Saviani, D. (1999). *Escola e Democracia: Teoria da Educação, Curvatura da Vara, Onze Teses sobre Educação e Política*. 32ª Edição. Autores Associados Editora. https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/336255.

Silva, E. A. (2016). *Gestão do Ensino Superior em Angola: Realidades, Tendências e Desafios Rumo à Qualidade*. 1.ª Edição, Mayamba Editora.

Suchodolski, B. (2000). A Pedagogia e as Drandes Correntes Filosóficas. 5ª Edição. Livros Horizonte Editora. https://gepel.furgi.br/images/SCHODOLSKI.

Trigo, L. (2009). *Pensamento Filosófico: Um enfoque educacional*. Editora X IBEX.

Trevisan, A. L. (2011, Out/Dez.). Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. *Educar em Revista*, (42) 192-212. https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25709.

Vasconcelos, J. A. (2011). *Fundamentos Filosóficos da Educação*. 1ª Edição, Editora Ibpex.

Veiga. M. A. (2009). Um Critério Para a Educação. LusoSofia: PRESS Editora. https://www.lusosofia.net.

Wolff, J. (2022). *Introdução à Filosofia Política*. 3ª Edição. Editora – Gradiva Publicações, S. A.

Decretos-Leis

Decreto N.º 95/80 do Instituto Superior de Ciências da Educação do Lubango, ISCED-Lubango (1980). Diário da República: I Série, N.º 206/80. https://www.lexlink.eu/conteudo/angola/ia-serie/68792.

Decreto N.º 13/ 2001 Lei de Bases do Sistema de Educação (2001). Diário da República: I Série, N.º 65 de 31 de Dezembro. https://www.unicef.org/angola/sites/unicef.

Decreto N.º 5/09 das Regiões Académicas que Delimitam o Âmbito Territorial de Actuação e Expansão das Instituições de Ensino Superior (2009). Diário da República: I Série, N.º 64/09. https://files.lex.ao/conselho-de-ministros/2009.

Decreto N.º 7/09 da Reorganização da Rede de Instituições de Ensino Superior Públicas. A Criação de Novas Instituições de Ensino Superior e o Redimensionamento da Universidade Agostinho

Neto - UAN) (2009). Diário da República: I Série, N.º 87/09. https://files.lex.ao/conselho-de-ministro/2009.

Decreto N.º 90/09 das Normas Gerais Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior (2009). Diário da República: I Série, N.º 237/09. https://files.lex.ao/conselho-de-ministros/2009.

Decreto N.º 27/11 do Regulamento que Estabelece o Processo que Deve ser Observado para a Criação ou Autorização de Criação de Instituições de Ensino Superior (2011). Diário da República: I Série, N.º 36/11. https://www.lexlink.eu/conteudo/angola/ia-serie/74651.

Decreto N.º 236/11 do Estatuto Orgânico da Universidade Mandumen Ya Ndemufayo (2011). Diário da República: I Série, N.º 165/11. https://files.lex.ao/presidente-da-republica/2011.

Decreto N.º 188/14 Cria a Instituição de Ensino Superior Pública, denominada «Universidade Cuíto Cuanavale» e aprova o seu Estatuto (2014). Diário da República: I Série, N.º 143/14. https://files.lex.ao/presidente-da-republica/2014.

Decreto - Lei N.º 17/16 Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que Estabelece os Princípios e as Bases Gerais do Sistema de Educação e Ensino (2016). Diário da República: I Série, N.º 170/16. https://files.lex.ao/assembleia-nacional/2016.

Decreto - Lei N.º 32/20 Altera a Lei N.º 17/20, de 7 de Outubro - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que Estabelece os Princípios e as Bases Gerais do Sistema de Educação e Ensino (2020). Diário da República: I Série, N.º 123/20. https://files.lex.ao/assembleia-nacional/2020.

Decreto Nº. 273/20 Aprova o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário (2020). Diário da República: I Série, N.º 168/20. https://c2a.portais.gov.ao/uploads/14dp.

Decreto Nº. 244/21 Altera os n.º 1 e 2 do artigo 27.º e os n.º 1, 2 e 3 do artigo 30.º do n.º 273/20 de 4 de Outubro do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de Outubro (2021). Diário da República: I Série, N.º 187/21. https://files.lex.ao/presidente-da-republica/2021.

Decreto N.º 285/20 da Reorganização da Rede de Instituições Públicas de Ensino Superior, Revoga o Decreto nº. 5/09 de 7 de Abril (2020). Diário da República: I Série: N.º 173/20. https://c2a.portais.gov.ao/uploads.

Decreto N.º 116/11 Que cria o Instituto Superior Politécnico Independente da Huíla (2011). Diário da República: I Série, N.º 149/11. https://www.lexlink.eu./conteudo/geral/ia-serie/75354.

Decreto N.º 118/11 Que cria o Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo (2011). Diário da República: I Série, N.º 149/11. https://www.lexlink.eu/conteudo/geral/ia-serie/75356.

Decreto N.º 114/11 Que cria o Instituto Superior Politécnico da Tundavala (2011). Diário da República: I Série, N.º 149/11. https://www.lexlink.eu/conteudo/angola/ia-serie/75352.

Decreto N.º 173/17 Que Aprova a Criação dos Institutos Superiores Politécnicos (...) Sinodal do Lubango, Instituições de Ensino Superior de natureza privada (2017). Diário da República: I Série, N.º 131/17. https://files.lex.ao/presidente-da-republica/2017.

Decreto N.º 173/17 Que Aprova a Criação dos Institutos Superiores Politécnicos (...) Evangélico do Lubango, Instituições de Ensino Superior de natureza privada (2017). Diário da República: I Série, N.º 131/17. https://files.lex.ao/presidente-da-republica/2017.

Decreto N.º 305/21 Que aprova o Estatuto Orgânico do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (2021). Diário da República: I Série, N.º 236/21. https://files.lex.ao/presidente-da-republica/2021.

Legislação

Constituição da República de Angola, da Assembleia Constituinte (2010). Diário da República: I Série, N.º 23/10. https://tribunalsupremo.ao/wp-content/uploads/2018.

Lei n.º 14/24 Lei da Divisão Político-Administrativa de Angola (2024). Diário da República N.º 171/24. https://mpla.ao/wp-content/uploads./2024.

Propostas Executivas

Plano Nacional de Formação de Quadros 2013 – 2020, República de Angola (2012). https://pt.scribd.com/document/6393940556.

Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017, Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial, República de Angola. (2012). https://faolex.fao.org/docs/ang150216.

Orientações Gerais e Recomendações para a Continuidade do Trabalho de Harmonização Curricular, 16 de Setembro, 2021.

Despachos Diplomas e Planos Institucionais

Diploma Institucional N.º 07/21 do Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia, que procedeu a Descontinuidade dos cursos de Ensino de Pedagogia e Ensino de Psicologia nas instituições de Ensino Superiores Públicas de Formação de Professores (2021). https://pt.scribd.com/document/550055802.

Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Superior de Ciências da Educação 2013 – 2020 (2012). https://isced-huíla.edu.ao/documentos.

Programa de Governo do MPLA 2012-2017.

https://pt.slideshare.net/slideshow/programa-de-governo

Programa de Governo do MPLA 2017 – 2022.

https://pt.slideshare.net/slideshohow/programa-de-governo-2017-2022.

Projectos Pedagógicos dos Cursos (PPC) do ISCED – Huíla.

Regulamento Interno do Centro de Investigação e Desenvolvimento da Educação do -CIDE (2024) do ISCED – Huíla.

Regulamento Interno do Centro de Estudos da Biodiversidade e Educação Ambiental – CEBEA (2024) do ISCED – Huíla.

Sites consultados

https://governo.gov.ao/ao/angola/o-perfil-de-angola.

Anexos

Anexo N.º 1

GABINETE DO DIRECTOR GERAL ADJUNTO PARA ÁREA CIENTÍFICA
ISCED / HUÍLA

CREDENCIAL

Para a realização de uma pesquisa Científica, e para concessão de facilidades junto **ISCED-Huíla,** credencia-se o **Professor Germano Chivinda Funda.**

Por ser verdade e me ter sido solicitada, mandei passar a presente **CREDENCIAL** que vai por mim assinada e autenticada com o carimbo a óleo em uso nesta Direcção.

Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla

Lubango, 29 de Novembro de 2021.

O DGAAC

António Valter Chisingui, PhD

Anexo Nº 2

Instituto Superior de Ciências da Educação
ISCED–HUILA
Departamento dos Assuntos Académicos

A Vice-Presidente
Para os Assuntos Académicos
Valentino Mateus Francisco.....
Maria Candeia Kuliakita Sakukuma, PhD

Ao
Professor Germano Chivinda Funda

= Local =

V/Referência V/Comunicação V/Referência

Nota/ref 110 /DAAC/ISCED-HL/2025

C.P.230 Telef: 20243
Fax: 20433;
Lubango - Angola

Assunto:

Com os nossos melhores cumprimentos,

O Departamento dos Assuntos Académicos do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED-Huíla), vem por este meio remeter ao docente Germano Chivinda Funda, afecto a Secção de Ensino da Filosofia, Departamento de Línguas e Ciências Humanos, as *Cadeiras da área da Filosofia lecionadas nos outros cursos:*

1980-1992

Todos os cursos

- Materialismo Histórico (1° Ano)
- Materialismo Dialético (1° Ano)
- Economia Política do Capitalismo (2° Ano)
- Economia Política do Socialismo (2° Ano)
- Comunismo Científico (3° Ano)

Cursos de Psico-Pedagogia e História

- Filosofia Geral (1° Ano)
- Lógica Formal (1° Ano)
- Filosofia da Educação (3° Ano)

Anexo N° 2 (Continuação)

1992-1998

Cursos de Psico-Pedagogia e História

- Filosofia Geral (1° Ano)
- Lógica Formal (1° Ano)
- Filosofia da Educação (3° Ano)

1999-2008

Cursos de História, Pedagogia e Psicologia

- Filosofia Geral (1° Ano)
- Lógica Formal (1° Ano)
- Filosofia da Educação (3° Ano)

Cursos de Biologia, Física, Geografia, Matemática e Química

- Filosofia das Ciências (3° Ano)

2008 - 2020

Cursos de Pedagogia e Psicologia

- Filosofia Geral (1° Ano)
- Lógica Formal (1° Ano)
- Filosofia da Educação (3° Ano)

2008-2025

Cursos de Ensino da História

- Filosofia Geral (1° Ano)
- Lógica Formal (1° Ano)

Cursos de Ensino da Língua Portuguesa

- Filosofia da Linguagem (2° Ano)

Sem mais assunto, endereçamos os nossos sentimentos de alta estima e consideração

Departamento dos Assuntos Académicos, no Lubango aos 27 de Maio de 2025.

O CHEFE DO DAAC

Valentino Mateus Jambela

ISCED-Huíla
Rua Sarmento Rodrigues s/n - Lubango
Site: www.isced-huila.ed.ao

Anexo Nº 3

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ISCED-HUÍLA

CP 230, TELEMÓVEL: +244 943386096

GABINETE DO PRESIDENTE

D E C L A R A Ç Ã O

Eu, Prof. Doutor Helder Pedro Alicerces Bahu, Presidente desta Instituição de Ensino Superior declaro, para os devidos efeitos, que o Doutor **Germano Chivinda Funda**, está autorizado a identificar o nome do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla/ISCED – Huíla na sua tese de Doutoramento.

Por ser verdade e me ter solicitado mandei passar a presente Declaração que vai por mim devidamente assinada e autenticada com o carimbo a óleo em uso neste Instituto Superior.

GABINETE DO PRESIDENTE DO ISCED - HUÍLA, NO LUBANGO, AOS 27 DE MARÇO DE 2026.

O Presidente

Helder Pedro Alicerces Bahu, Ph.D.
//Professor Associado//