

O DOUTRINAMENTO COMO FALÁCIA? CONTRIBUTOS PARA O ACLARAMENTO DA PROBLEMÁTICA NO CONTEXTO DO ENSINO PÚBLICO

Eduardo Nuno Fonseca

Escola Secundária Aristides de Sousa Mendes
EdNunFonseca@hotmail.com

Resumo

O doutrinação é um delicado problema educacional que no contexto português assume uma intensidade e pertinência particulares, dado a experiência recente de doutrinação de cariz religioso no âmbito da escola pública durante o longo período ditatorial. Todavia, com base num enquadramento conceptual mais refinado e de um conjunto de premissas, e estando consciente das repercussões de tal experiência, apresenta-se um conjunto de critérios impeditivos que permite a consideração de abordagens assentes na ética da virtude, como legítimas possibilidades de intervenção na área da Formação Pessoal e Social no sistema público português.

Palavras-chave: Doutrinação; Educação Pública; Estado Novo; Critérios Impeditivos.

Abstract

Indoctrination is a delicate educational problem which, within the Portuguese context, assumes a particular intensity and pertinence, due to the recent experience of religious indoctrination at state schools during the long dictatorial period. However, on the basis of both a more refined conceptual framework and a set of premises, as well as being conscious about the repercussions from such an experience, we point out a set of impeditive criterion which are able to consider the approaches based upon the virtue ethics, as legitimate possibilities of intervention within the Social and Personal area of the official Portuguese system.

Key Words: Indoctrination; Public Education; “Estado Novo”; Impeditive Criterion.



Introdução

Este artigo visa em primeiro lugar dar um contributo para o esclarecimento da temática concernente ao doutrinação, conceito estruturante do debate educativo em matéria de ética e de cidadania, quer ao nível dos pressupostos quer do próprio enquadramento conceptual do conceito. Em seguida, será referida a crucial experiência recente em Portugal de doutrinação de cariz religioso no âmbito da escola pública durante o longo período ditatorial. Decorrentemente, perceber-se-á melhor as inevitáveis repercussões no plano da concepção e desenvolvimento do sistema educativo em matéria moral no pós 25 de Abril de 1974. Na parte final do artigo, avaliar-se-á a legitimidade da crítica de doutrinação face a programas directivos no plano da educação moral. Tentar-se-á indagar se porventura existem critérios impeditivos de doutrinação, particularmente no domínio da formação do carácter, como possibilidade de intervenção na área da Formação Pessoal e Social no sistema público.

Doutrinação como Problema Educacional

O doutrinação é considerado o termo educacional mais vil e negativo, um dos oito pecados mortais do homem civilizado (Lorenz, citado em M. A. Veiga, 1988), e com o qual os interventores no seio das comunidades educativas ficam bastante embaraçados e desconfortáveis. Ryan e Kilpatrick (1996), chegam mesmo a mencionar que nada mais pode afligir o coração de um professor numa escola pública que o medo de ser acusado de doutrinação, particularmente o de índole religioso. Pois trata-se, segundo os críticos (ver por exemplo Lourenço, 2002), de inculcação heterónoma, contribuindo apenas para o pensamento convergente e para o conformismo, onde o aluno está simplesmente subordinado a normas estabelecidas por terceiros, reprimido por uma autoridade externa ou transcendente, impedido de exercer a sua capacidade cognitiva na ponderação e análise das situações. Em suma, são elementos que se inscrevem numa antítese da cidadania dinâmica, activa e participante, desvalorizando-se a reflexão em detrimento do cumprimento de um código de conduta emanado externamente.

Nesse âmbito, os programas que visam a formação do carácter suscitam controvérsia e críticas acérrimas e sérias (Lapsley e Narvaez, 2006; McKenzie, 2004). Alguns autores acreditam que a maioria dos modelos é bastante imperfeita, pois são abordagens autoritárias, nostálgicas, pré-modernas no entendimento das virtudes,

alinhadas com reaccionários políticos anti-intelectuais e anti-democráticos, e acima de tudo perigosas (e.g., Nash, citado em Arthur, 2003a, p. 5). No epicentro do rol de críticas destaca-se inequivocamente o doutrinarismo. Por exemplo, no contexto norte-americano, desde o artigo seminal de Kohlberg em 1971 e os artigos de Kohn na década de 90, a Educação do Carácter [*Character Education, Education for Character*] tem sido acutilantemente acusada de doutrinar os alunos (Schwartz, 2002; ver Kohn, 1997), constituindo-se como uma das razões principais que justifica a relutância da Escola empreender uma educação moral assente na formação do carácter (Ryan e Bohlin, 1999). Assim, não será de estranhar o enunciado kohlberguiano, onde é sustentado que não há nada mais perigoso do que ensinar seriamente a virtude (Kohlberg, 1970). Analogamente, no contexto português os modelos educacionais assentes na ética da virtude são percebidos com “muita alergia por parte de alguns segmentos da comunidade educativa, sobretudo ao nível académico e sindical” (Cunha, 1996, p. 27).

Enquadramento conceptual do doutrinarismo

Antes de nos determos na análise conceptual e na decorrente e necessária consideração dos elementos essenciais que deverão ser monitorizados no domínio educacional para evitar contextos efectivos de doutrinarismo, iremos destacar alguns pressupostos fundamentais em relação à temática.

Primeiramente, quando se sustenta que não é necessário ou correcto apresentar uma qualquer escala de valores, tal neutralismo axiológico confunde e sacrifica o respeito à verdade objectiva com o respeito à integridade da pessoa humana. A supressão de auxílio no processo educativo, sob pretexto de não incorrer em manipulação, traduz-se no facto de que a verdade e a falsidade são tratadas da mesma maneira (Martins, 1996). Todavia, mesmo que os agentes educativos queiram deliberadamente ser neutros, tal pretensão é impossível e constitui ademais um exemplo de doutrinarismo dissimulado (ver Pedro, 2002, pp. 60-64). Pois, em relação à “pretensa defesa de um radical neutralismo ético-ideológico (...) afigura-se impossível de seguir, na medida em que já a sua afirmação revela, inevitavelmente, a escolha de uma determinada orientação ideológica, política e filosófica” (Pedro, 2002, p. 133)¹. A neutralidade axiológica da Escola e do docente não é possível. A presença incontornável do currículo oculto, portador e veiculador de valores, sustenta que *todo o*

¹ Conforme prosaicamente é mencionado: “Não ensinar as boas maneiras à mesa, não é evitar um compromisso de valor, mas sim fazer um compromisso de valor diferente” (Martins, 1996, p. 54).



tempo é tempo de valores, quer seja deliberado, não-intencional, explícito ou implícito. Particularmente, tal é evidenciado através da acção modeladora do professor, pois “em contexto pedagógico, a pessoa do professor já comunica valores antes mesmo de comunicar sentidos de conteúdo: o que ele comunica, então, é uma vivência de valores e é precisamente esta vivência de valores que o aluno capta primeiramente, para depois reflectir dialogicamente” (Pedro, 2002, p. 25).

Inclusive, um empreendimento planeado e sustentado em valores morais, ao invés de castrar a mente e as emoções e formatar comportamentos, pode inclusive promover a autonomia moral², a vigilância crítica e uma formação pessoal e social com condições de maturar e aprimorar-se, evitando desse modo o desenraizamento cultural e a incapacidade de adoptar com seriedade outros pontos de vista normativos. Como projecto a montante, plantando-se e desenvolvendo-se as ideias de virtude fomenta-se a literacia moral, a plataforma sobre a qual fará mais sentido, por exemplo, dialogar e analisar as problemáticas associadas aos assuntos controversos, conferindo a tal análise um maior potencial de se chegar a uma posição ética e racionalmente defensável (Bennett, 1993). O caminho inverso é igualmente possível. Contudo, as repercussões são nefastas. As consequências educativas, decorrentes do esvaziamento axiológico do acto educativo, foram formalizadas e sintetizadas por Patrício (1993) de uma maneira particularmente esclarecedora e pertinente:

“Sob pretexto de que é perigoso endoutrinar, inculcar valores, pugna-se pelo esvaziamento axiológico da acção educativa, remetendo o educando para a solitude integral no que concerne à formação e desenvolvimento da sua consciência axiológica e cometendo-lhe a responsabilidade exclusiva por esse processo de formação e desenvolvimento. Omite-se ou recusa-se a própria substância axiológica da comunidade humana a que o educando pertence, bem como a espessura histórica da axiologia desse comunidade, que é o cerne da cultura que ela é. Ignora-se, omite-se ou recusa-se a dimensão sociocultural de toda a axiologia individual. Ora, não se possui um mundo pessoal de valores fora de um mundo colectivo de valores” (p. 22).

² As crianças necessitam do determinando, do especificado, de uma cultura suficientemente fixa de uma maneira peculiar de olhar o mundo. Para se *separar* de um modo plenamente positivo, a criança tem que levar a sério as prescrições da sua cultura, para adquirir a norma de levar a sério o que escolhe fazer”. Assim, provisoriamente, são transmitidos e inculcados valores e conhecimentos consensuais (evitar o doutrinamento de crianças é utópico). Mas, progressivamente e tão depressa quanto possível, a criança é munida de condições de discutir criticamente o que lhe foi de alguma forma inculcado, e se for caso disso, trilhar um caminho distinto. Essa imposição provisória, Veiga denomina como *doutrinamento técnico* (Veiga, 2005, 1988).

Decorrentemente da impossibilidade de haver neutralidade axiológica, dos perigos do esvaziamento moral e da necessidade de uma base que proporcione a autonomia moral, devemos ainda aduzir um importante argumento para a inclusão de determinados valores que possam ser utilizados activa e deliberadamente na acção educativa. Lickona afirma categoricamente que “existem objectivamente valores que são universais, consensuais e válidos e que a Escola pode e deve ensinar numa sociedade pluralista” (1991, p. 38). Por um lado, esses valores, além de configurarem uma cidadania compreensiva de direitos e deveres, encontram legitimidade e justificação nos princípios éticos de tendência universalizante, sendo satisfeitos os exigentes testes clássicos em matéria ética: de reversibilidade (questiona se a pessoa gostaria de ser tratada da mesma forma) e universalidade (pergunta se gostaria que todas as pessoas agissem da mesma forma numa situação similar), ou similarmente, utilizando uma linguagem mais kohlberguiana, o raciocínio e a acção morais são regulados por critérios que satisfariam as duas questões em consideração (reversibilidade e universalidade respectivamente): a) advogaria eu a mesma solução se mudasse de lugar na disputa de interesses em causa? e b) cheguei eu a uma conclusão que seria aceite por todos, sempre e em quaisquer situações? (Ryan, Bohlin e Farmer, 2001; Marques, 1998; Brooks e Goble, 1997; Lickona, 1993, 1991). Por outro lado, na literatura mundial, nas variadas religiões, no domínio filosófico e na própria arte, encontramos uma plataforma partilhada de valores morais. Todos os povos civilizados e os credos iluminados reconhecem-nos (Lickona, 2004, 1999; Ryan, Bohlin e Farmer, 2001). Os ideais da sabedoria, justiça, temperança e coragem, designados como virtudes cardinais da antiga civilização grega, surgem através da História e das culturas (Ryan, Bohlin e Farmer, 2001). Ou como Cunha (1996) preconiza, são valores normativos, não arbitrários e subjectivos, pois têm sido positivamente considerados com base na tradição a vários níveis desde o local ao universal. A asserção de existirem valores universalizáveis e reversíveis, que ultrapassam as fronteiras culturais, religiosas e socioeconómicas, e subsequentemente serem assumidos pelas sociedades e pelas escolas, é defendida por inúmeros pensadores (e.g., Lourenço, 2002; Sergiovanni, 1996, citado em Reetz e Jacobs, 1999; Aspen Declaration, 1992).³ Os valores sustentados são universalizáveis

³ O falecido C. S. Lewis, o brilhante e antes céptico professor da Universidade de Oxford, indagou aprofundadamente ao longo da sua vida se as várias culturas (egípcios, babilónios, hebreus, chineses, indianos, gregos e nas culturas anglo-saxónica e americana), especialmente as antigas, partilhavam um conjunto semelhante de valores ou se viviam de acordo com sistemas antagónicos. O autor das Crónicas de Nárnia chegou à conclusão inequívoca que todas partilhavam, apesar de diferenças claras, um caminho comum, um *Tao*, termo perfilhado dos escritos do chinês Lao-Tzu. Os valores comuns incluíam a



e reversíveis, ultrapassam as fronteiras culturais, religiosas e socioeconómicas, constituindo-se como um patamar ético mínimo, não melindrando o pluralismo e a diversidade cultural e religiosa. Portanto, existe a convicção de que a sabedoria acumulada ao longo dos séculos e a experiência vivida, concedem aos adultos direitos e responsabilidades na formação moral essencial (Sommers, 1998; Brooks e Goble, 1997). Reconhece-se dessa forma o perigo de estabelecer um paradigma de formação pessoal e social dependente exclusiva e primeiramente na reinvenção do mundo moral pelos mais novos, inseridos numa atmosfera moral que contém desafios substanciais. Tal ambiente caracteriza-se pela crescente e implacável existência de valores múltiplos e contraditórios provenientes dos media, considerados como os mais directos e poderosos instrumentos de conformação das presentes gerações (submissão aos produtos, valores e comportamentos incutidos) (M. L. Veiga, 2006, Outubro), proeminentes responsáveis de “doutrinações de toda a espécie” (Valente, 1989, p. 489). Vejamos ainda um outro eixo.

Na actual moldura legislativa portuguesa, à Escola estão acometidos princípios e objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, onde é mencionado que o sistema educativo organiza-se de forma a “contribuir para a realização do educando através do pleno desenvolvimento da personalidade, *da formação do carácter e da cidadania*, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (itálico nosso) e “a formação cívica e moral” dos alunos (LBSE, artigo 3º, alínea b) e c)). Com a subsequente reestruturação curricular, “todas as componentes curriculares dos Ensinos Básico e Secundário deverão contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e *a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos*” (itálico nosso) (Decreto-Lei nº286/89 de 29/8/93). Desse modo, a formação moral não se deve confinar à transmissão e promoção de noções ou reflexões sobre valores, mas também é premente a criação de hábitos e atitudes através de experiências, num processo de aquisição e interiorização de valores, quadro configurador de uma

bondade, honestidade, lealdade (para os pais, esposas e membros da família e ajuda aos carenciados (pobre, doente) (citado em Ryan & Bohlin, 1999, p. 51; Ryan, 1993). Outra evidência também apresentada para sublinhar o universalismo ético, é o facto da famigerada e central Regra de Ouro se encontrar plasmada de uma certa forma nas religiões do Judaísmo, Cristianismo, Islão, Budismo, Confucionismo e Hinduísmo. Fazer aos outros aquilo que se quer que os outros façam a si, é encontrado nas demais grandes religiões mundiais (Ryan, Bohlin & Farmer, 2001, p. 5; Kidder, 1991). Neste âmbito, Wynne (1985) alude a virtudes honradas no tempo [*time-honored virtues*] e Marques (2000, 1998) designa-as como valores básicos, virtudes de sempre.

formação de carácter que se liberta de um paradigma exclusivamente cognitivo da moralidade (Cunha, 1996).

Salientámos quatro vectores que se afiguram essenciais no tratamento da análise do assunto. Em primeiro lugar, a pretensão de ser neutro na dimensão moral e ética é uma impossibilidade e uma contradição inerente em si mesma, particularmente no contexto educativo, imerso em relacionamentos humanos e inerentemente em valores. Além disso, em segundo lugar, na senda da pretensa neutralidade axiológica, encarar o empreendimento educativo sem conceder a base moral às gerações mais novas, é diluir a própria capacidade de autonomia moral. Num terceiro plano, as gerações mais novas devem saber que todas as civilizações dignas de serem consideradas como tal, reconheceram e transmitiram um núcleo axiológico que não coloca em causa o pluralismo e a diversidade cultural e religiosa. E, portanto, pode e deve ser transmitido pela Escola pública, sob pena de negligenciar-se o património ético desenvolvido e reconhecido ao longo do tempo. Escola que, no plano normativo, apesar de pouco estruturado e substancialmente fragmentado, enquadra e legitima um papel claro e directivo no que concerne ao domínio moral e ético.

No sentido de avaliarmos se determinado programa de educação moral é realmente doutrinator, precisamos primeiramente de ter uma noção clara e objectiva do que o conceito de doutrinação encerra, pois raramente tal é explicitado e esclarecido, nomeadamente as suas ambiguidades e equívocos. O doutrinamento⁴ segundo Snook (1972) compreende três elementos essenciais: (1) a intenção de uma escola ou de um professor é fazer com que os alunos acreditem em alguma coisa sem levar em consideração a evidência; (2) os métodos de ensino são coercivos ou claramente inapropriados; (3) o resultado de tal educação resulta numa mente intolerante e fechada. Tal concepção encontra-se sintonizada com a proposta de Reboul (1977, citado em Moreira, 1999), ao mencionar que quando se envereda por práticas doutrinatoras os alunos são tratados como meios para um propósito específico, utilizando-se para isso a repressão do pensamento, e com a tese de M. A. Veiga, ao referir que o doutrinamento tem na sua “génese uma vontade de impedir a todo o custo, a derrota da ideia ou sistema de ideias a inculcar” (1988, p. 95). A faceta estruturante de uma situação doutrinante é a pessoa viver no decurso de toda a sua vida um estado de infantilidade e numa esfera hermética, ao não existir espaço para o

⁴ É interessante mencionar que numa fase inicial, o doutrinamento não possuía qualquer peso pejorativo, sendo no início do sec XX praticamente sinónimo do termo educação. Posteriormente começou a ser associado aos regimes totalitários e coercivos (ver Gatchel, 1972). Presentemente o relacionamento entre educação e doutrinação é antes de antinomia (Pedro, 2002).



exercício da dúvida e do pensamento autónomo (Pedro, 2002), sendo patente um acriticismo intelectual. Em suma, não há qualquer preocupação em criar condições que permita a avaliação da “caminhada racional” do proponente (M. A. Veiga, 1988, p. 90).

Consequentemente, é curial o refinamento conceptual e o reconhecimento das particularidades e variáveis que se tornam decisivas na avaliação adequada da problemática do doutrinação em contexto escolar. Assim, os critérios normalmente invocados para analisar se existe doutrinação, como seja o relativo ao método, ao conteúdo, às consequências e à intenção não se prefiguram, isoladamente, como condições suficientes para que determinada situação pedagógica incorra nesse “vil termo educacional”. O critério do método é uma condição necessária, mas não suficiente, pois alguém pode utilizar o método mais legítimo e estar a doutrinar (não basta levar os alunos a raciocinar para evitar o doutrinação). A presença de doutrina (critério de conteúdo) não é uma condição necessária para o doutrinação (existem formas não-doutrináveis para a transmissão de doutrinas). O critério do conteúdo não é condição suficiente para existir doutrinação. O critério das consequências enferma pela impossibilidade de se afirmar claramente que determinadas características denunciam alguém doutrinado. No plano da intenção, a pessoa acreditar de tal forma no que lhe é transmitido, que nada abalará a sua crença, é igualmente insuficiente pois não faz distinção entre o que é falso e duvidoso do que é verdadeiro. O critério da intenção é necessário para definir doutrinação mas não é suficiente, pois o conteúdo e o método são também variáveis a serem ponderadas (Martins, 1996).

A Experiência Recente de Doutrinação Religiosa em Portugal

Relativamente ao nosso contexto histórico-cultural mais recente, Portugal experimentou doutrinação religiosa e moral, através da educação oficial, durante um período substancial da sua história contemporânea no decurso do século XX. A partir dos anos 30, o regime foi-se constituindo como anti-liberal, anti-individualista, anti-comunista e anti-pluri-partidário, apresentando uma natureza vincadamente nacionalista e católica, que perdurou nas suas linhas centrais pelo período que durou a ditadura, apesar de não ter sido sempre um período monolítico⁵, nomeadamente em

⁵ A partir da década de 50 do século XX, a Educação passou a depender mais das alterações a nível económico que se registavam, tornando a formação de capital humano uma preocupação maior. Em contraponto, o papel da Escola como veículo de transmissão doutrinária diminuiu (Afonso, citado em Lume, 2004; Cortesão, 1981). Apesar de reconhecidamente o período ditatorial ter sido dominado pelo imobilismo e pela continuidade, na área de ensino alguns incrementos foram dados, antecipando as

termos educativos e onde os episódios menos bons não se constituíram como característica universal (Mogarro, 2003; Nóvoa, 1992). No entanto, deve-se também reconhecer que noutros períodos históricos, a Escola portuguesa revelou situações de doutrinação (na sua aceção contemporânea) quer religiosa quer de pendor mais laico⁶ (e.g., na I República, cf. Pintassilgo, 1998). Pretendemos nesta secção apenas salientar alguns traços principais do período correspondente ao regime ditatorial (1926-1974)⁷ em matéria educacional.

O papel conferido à escola portuguesa, durante quase meio século, foi de instrumento ideológico que visou inculcar valores, subordinar corpos e disciplinar consciências. A formação considerada mais necessária ao indivíduo e aos destinos da nação, englobaria o robustecimento do corpo, a energia da vontade e a constituição do carácter, mencionava Carneiro Pacheco num discurso em 1934. Tal formação estava assente em premissas inquestionáveis, conforme o próprio Oliveira Salazar (chefe do governo entre 1932 e 1968) salientava, ao referir que a virtude, a autoridade e Deus não deveriam ser questionados. A transmissão moral devia começar com as crianças no contexto da sala de aula, mediada pelo protagonismo central do docente, mas depois deveria ser desenvolvida e fortalecida a outros níveis, onde pontificava a Mocidade Portuguesa (de carácter obrigatório dos 7 aos 14 anos), que visava estimular o desenvolvimento das capacidades físicas, a formação do carácter e a devoção ao país (Decreto Lei nº 26611, 19 de Maio de 1936) (Mogarro, 2003; Nóvoa, 1992).

A educação encontrava-se então fortemente politizada, enveredando por métodos doutrinadores de cariz religioso, num pano de fundo constitucional que salientava explicitamente que a formação do carácter seria orientada pelos princípios da doutrina cristã (Constituição de 11 de Abril de 1933). O Estado Novo eleva claramente a formação do carácter, fundamentada nos postulados católicos, ao estatuto de primeira prioridade, sendo a Escola um dos locais privilegiados para incutir a virtude cristã nas gerações mais novas (Mónica, 1977). O docente torna-se um *servidor do Estado*, um *sacerdote da religião educativa*, segundo as imagens alusivas

futuras mudanças fruto da Revolução de Abril (Esteve, 1991). No entanto, por exemplo, a sala de aula constitui-se como espaço homogéneo, no que concerne à sua organização, até ao final do regime ditatorial no regime da década de 70 (Mogarro, 2003).

⁶ “O laicismo acabou por cair, na teoria de alguns e na prática de quase todos, num confessionalismo anticonfessional. Transformou a neutralidade religiosa da escola pública na obrigatoriedade irreligiosa da escola pública” (Patrício, 1993, p. 23).

⁷ A 28 de Maio de 1926, devido à sublevação das Forças Armadas foi deposto o regime democrático, instaurando-se uma ditadura militar que derivou em 1933 na constituição do Salazarismo como novo regime político (Lume, 2004).



à dependência política e ideológica da instância pública propostas por Nóvoa (1991), relegando para segundo plano, se não mesmo sacrificando, o desenvolvimento do espírito crítico e a valorização da liberdade dos alunos (Pardal, citado em Galeão, 2006).⁸ A socióloga Mónica (1978), na sua investigação de doutoramento sobre a escola primária na primeira década de vigência da ditadura (1926-36), sublinha como a política educativa se encontrava ao serviço do controlo ideológico, subalternizando inclusive as outras dimensões educativas⁹: “A visão salazarista da sociedade com uma estrutura hierarquicamente imutável conduziu a uma concepção diferente do papel da Escola: esta não se destinou a servir de agência de distribuição profissional ou de detecção do mérito intelectual, mas sobretudo, de aparelho de doutrinação” (p. 133). O Estado considerou a Escola oficial como o instrumento por excelência para a perpetuação da sua ideologia (Pedro, 2002; Cortesão, 1981), um pilar essencial nesse projecto doutrinário totalizante, na expressão de Mogarro (2003). De facto, a educação estava sobretudo ao serviço do Estado, como agente de doutrinação moral e política.

Os portugueses eram formados no contexto escolar oficial, segundo os valores nacionalistas e católicos (ordem, autoridade, submissão, devoção à Pátria, respeito pela hierarquia, conformidade, amor ao trabalho bem feito, asseio), substanciando a famigerada expressão de Oliveira Salazar¹⁰, a “sagrada oficina das almas”. A trilogia Deus-Pátria-Família erguia-se como o bastião axiológico a ser exposto, defendido e transmitido, baseado numa coordenação centralista e regulamentação minuciosa (docência, metodologias, materiais didácticos, organização da sala da aula e o arranjo dos matérias nela contidos). A infusão dos valores católicos na vivência escolar, desde o crucifixo na parede (ladeado pelos retratos de Salazar e do Chefe de Estado), a oração antes e depois das aulas, as frases de foro moral (113 incorporadas nos livros de leitura), o culto dos heróis e das virtudes cristãs, aos manuais escolares, era flagrante e inequívoca, impregnando a formação pessoal e social dos mais novos com os postulados morais e éticos baseados na matriz católica (Mogarro, 2003).

⁸ “Do professor esperava-se colaboração com o Estado e os princípios por ele defendidos, bem como uma solidariedade activa. A crítica, o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos e a eventual valorização da liberdade individual significariam o oposto do esperado” (Pardal, citado em Galeão, 2006, p. 37).

⁹ “Os republicanos orgulhavam-se de ter substituído Deus pelo ABC. O Estado Novo, com o mesmo zelo, repôs Deus no lugar do ABC (Mónica, 1978, p. 141). Alfredo Pimenta defendeu no jornal *A Voz* em 15/5/30 que a educação geral teria que ser primeiramente uma educação religiosa e a escola do ABC deveria ser ladeada por uma escola de catecismo (citado em Cortesão, 1981).

¹⁰ Num dos seus discursos Salazar referia “que a família e a escola imprimam nas almas em formação, de modo que não mais se apaguem, aqueles altos e nobres sentimentos que distinguem a nossa civilização e profundo amor à sua Pátria, como o dos que a fizeram pelos séculos fora a engrandeceram” (citado em Pedro, 2002, p. 235). Pelo seu próprio punho no periódico conimbricense *Imparcial* Salazar sustentava que educar “é dar a Deus bons cristãos, à sociedade cidadãos úteis, à família ternos e pais exemplares...” (citado em Brandão, 2002, p. 37).

Infelizmente, ao longo da ditadura, ocorreu o reforço de um sistema educativo e de uma hierarquia de valores associados que colidia, por vezes, com os direitos humanos e não respeitava o exercício das liberdades cívicas (J. Pinto, 2005; Marques, 1997). Os docentes não raras vezes incorreram na manipulação, no autoritarismo e num convencimento acrítico desprovido de qualquer base explicativa (Marques, 1998). A situação era injusta, polarizada, onde os docentes detinham todos os direitos e os alunos só deveres, podendo ser ainda submetidos aos mais variados vexames (Esteve, 1991). Um exemplo emblemático foi a condescendência de inúmeros agentes educativos, ao anuir à utilização de castigos físicos como estratégia de formação pessoal e social (*ensinar a alma no caminho do bem*), funcionado preventivamente como elemento dissuasor. Dentre os excessos que foram cometidos, embora não tenham sido práticas universais, destaque-se a ocorrência de violência psicológica e vexatória, os castigos infligidos pelos próprios colegas uns aos outros, a utilização de palavras obscenas e de vitupérios no contexto do funcionamento da aula, mesmo existindo directrizes para lidar com o assunto (contudo, os processos disciplinares levantados aos docentes não eram na sua maioria consequentes) (ver Batalha, 2001, investigação sobre a década de 30).

As inevitáveis repercussões do doutrinação religioso

Compreensivelmente, depois da Revolução de Abril, sob a égide da defesa da liberdade, o *ethos* anterior foi questionado e severamente recusado, depondo-se muitos valores morais estruturantes do mesmo. O clima de contestação à esfera educativa foi flagrante e incisivo em várias áreas (avaliação, programas, metodologias, relação professor-aluno, etc) (Cunha, 1996; Cortesão, 1981). Num ápice, aquele que era considerado um ditador (o docente) foi deposto do seu estatuto passando a hipervalorizar-se o aluno (Ribeiro, 2004). O Estado Novo, baseado na força, desacreditou o conceito de autoridade legítima, mesmo a escolar, a qual deveria estar sujeita aos métodos da democracia parlamentar. Depois da revolução, em muitas instituições, mormente nos círculos pedagógicos, a problemática subjacente à autoridade¹¹ não se resolveu, existindo ainda hoje dificuldade em aceitar a existência de uma autoridade simultaneamente forte e legítima (Mónica, 2003, 9 de Janeiro;

¹¹ Existe na verdade confusão entre autoridade e autoritarismo. A permissividade e o autoritarismo são dois pólos no discurso moral que reflectem a ausência de um meio-termo. Tal equilíbrio representa a autoridade, o “exercise of power toward some morally affirmed end in such a reasonable way as to secure popular acceptance” (Kristol, 2002, p. 180). Mas se a autoridade pode gravemente enfermar no plano da operatividade, a permissividade e o autoritarismo padecem do vácuo e da ausência de substância nos seus objectivos.



2001, 23 de Fevereiro). Na prática, as abordagens directivas assentes num núcleo de virtudes são consideradas detentoras sub-repticiamente de ideologia política. Isso causa receios de todo o espectro político, pois termos como moralidade e carácter levantam problemas associados às influências conservadoras (Colby, 2002), e a utilização da expressão *formação do carácter* afigura-se perigosa devido às conotações pejorativas derivadas da associação com organizações juvenis fascistas (Arthur, 2003b). Os exemplos europeus recentes na Alemanha Nazi, no fascismo italiano, na China de Mao e, como analisámos, o próprio caso português (1926-1974) que estabeleceu a formação do carácter como prioridade, são evidências eloquentes, que estão associadas às críticas severas em relação ao doutrinamento, na medida que este assumiu contornos perniciosos inequivocamente reconhecidos e denunciados¹² (Schwartz, 2002; Moreira, 1999). Acima de tudo, a assunção de que na Escola pública a formação do carácter das gerações mais novas, está arraigada nos preceitos religiosos de uma determinada religião, ao serviço de uma agenda política de índole totalitário e coercivo, com evidências (mesmo que esporádicas) de abusos inconcebíveis, é uma herança real.

Chegados a este ponto, parece-nos plausível o diagnóstico de Marques (1998, 1995) quando declara que a recusa da abordagem assente na ética da virtude no contexto do ensino público deve-se em parte ao peso de meio século de ditadura, período que além de ser consensualmente considerado arcaico, vetusto e congelador da sociedade (Cabral, 2004), levanta seriamente uma hipótese explicativa. Tal possibilidade é reconhecer a existência de um constrangimento ideológico que permeia presentemente a esfera educativa. Particularmente, nas questões concernentes à moralidade e à formação do carácter dos alunos, o qual condiciona o sistema educativo (nas suas múltiplas expressões e nos seus graus diversos de funcionamento) em adoptar um modelo que de alguma forma tenha *parecenças* com o do regime salazarista. Esta análise explicativa articula-se com a chamada de atenção que Valente fez no final da década de 80, onde denunciava que as questões respeitantes à Formação Pessoal e Social estavam a suscitar uma polémica “cheia de fantasmas gerados no passado”, oriundos do tempo do fascismo (1989, p. 488), e ainda referia a errónea associação directa e exclusiva entre a educação moral e a

¹² O doutrinamento nazi e o fascismo italiano suprimiram o exercício da razão e adoptaram inúmeros meios para determinados valores e o culto ao chefe da nação fossem transversal e ao longo da vida explicitados e veiculados, tendo a Escola e as organizações paralelas um destaque claro (ver Moreira, 1999, pp. 52-54).

educação religiosa que o debate estava a sustentar¹³. Pedro (2002) tem assim legitimidade em asseverar que o percurso da nossa própria existência é desfavoravelmente determinado dado o risco de doutrinação já vivido no contexto educativo português.

À luz do pensamento explanado, a crítica do doutrinação é no nosso entendimento um dos maiores constrangimentos, dado a sua inerente dimensão ideológica e as inevitáveis e tão flagrantes associações históricas, que o sistema educativo oficial português tem que lidar e suplantar. As questões ideológicas e políticas têm influência na configuração da política educativa, particularmente na concepção de uma acção na educação moral (Marques, 1997).

Não obstante, o reconhecimento das consequências perniciosas de quase meio século de doutrinação de cariz religioso em Portugal, não deve legitimar a inércia e a paralisia da Educação em matéria de formação pessoal e social. O docente Ribeiro, com larga experiência no ensino básico e secundário oficial alude ao perigo doentio de não "se fazer o luto pelo Estado Novo", permitindo "que ainda se veja *A Lição de Salazar* de Martins Barata em tudo o que seja dirigir o sistema de ensino de forma simples e eficaz" (Ribeiro, 2004, p. 39).

É necessário ter o cuidado de não contrapor um excesso a outro excesso - o excesso de uma convicção à ausência de convicções. O debate político e ideológico, as críticas falaciosas relacionadas com o doutrinação, com a *lavagem cerebral*, com o conservadorismo e a cedência à nostalgia do passado, não devem obscurecer e paralisar a obrigação difícil que a sociedade tem, através da escola, de transmitir firme e conscientemente um património ético consensual (Arthur, 2003b; Cunha, 1996, Bennett, 1993). Tal paralisia educativa, lança um anátema em torno da virtude, existindo apenas espaço para a tolerância e abertura de mente que, paradoxalmente, quando defendidas no seu sentido absoluto, constituem a sua própria negação (Pedro, 2002).

Por um lado, concordamos que Portugal viveu, no seio do ensino público, um doutrinação religioso inequívoco, que em algumas áreas incorreu em excessos

¹³ O investigador Orlando Lourenço, no início da década de 90 do século passado, dando as boas vindas à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS), chamou a atenção de que, como acontece em todas as mudanças de paradigma, o paradigma antigo (orientado em termos de um particularismo religioso, interessado em conteúdos e no poço de virtudes, entendido em termos de doutrinação, ênfase nos deveres), tentará continuar, ainda que vestido de outras roupagens; refere ainda que "não seria bom augúrio que a institucionalização do DPS viesse a ser fundamentalmente implementada pelas mentalidades sempre ligadas à religião e à Moral, de novo, a 'santidade' com a capa da justiça" (Lourenço, 1992, p. 134; ver também Valente, 1998, pp. 147-148; Campos, 1991, pp. 93-104).



inaceitáveis. Por outro lado, queremos saber quão legítima é, no contexto de uma escola pública inserida em sociedades pluralistas, a acusação em relação ao doutrinação a qualquer programa planeado e compreensivo e que sustente um conjunto de valores e que implique o esforço deliberado de cultivar a virtude através da formação de bons hábitos, despertando na mente e no coração dos alunos novos trilhos e a direcção correcta. Recentemente, um estudo da prestigiada *London School of Economics* sustenta que a Escola deveria ter como principal objectivo a ajuda dos alunos a tornarem-se pessoas bondosas e felizes, pelo que as questões concernentes ao carácter e à educação moral são incontornáveis (A. Lipsett, 14 de Junho de 2007).

Como nos podemos emancipar dessa potencial patologia ideológica que, apesar de volvidas três décadas, se constitui como um constrangimento educativo de natureza histórico-cultural? Na próxima secção tentar-se-á conceder alguns elementos que ajudarão a responder positivamente a tal pergunta.

Crítérios Impeditivos de Doutrinação

Neste artigo, já salientámos que no epicentro da doutrinação jaz uma mente hermética, que não questiona e que não lida com alternativas. Anteriormente, também já sublinhámos a necessidade de defender, sustentar e transmitir um acervo de valores. Contudo, partindo da premissa que a educação moral deve ser empreendida, em que medida tal acção educativa incorre numa situação de doutrinação? Existe a necessidade de ponderar quais os elementos que devem ser considerados para avaliar tal preocupação, como critérios impeditivos de doutrinação. Assim, é importante analisar se no âmbito da concepção teórica e metodológica do programa de educação moral, existe a preocupação de conceder ao aluno competências que evitem a miopia moral e a iliteracia ética.

Nesse sentido, afiguram-se como dimensões imprescindíveis: a promoção da capacidade cognitiva na análise das dimensões morais envolvidas em cada situação, do raciocínio moral que indaga o porquê de certos valores serem primordiais, a concessão de estratégias cognitivas para a tomada de decisões, e o fomento da imaginação moral e a capacidade de apreender o ponto de vista das outras pessoas (particularmente aquelas que são diferentes). Metodologicamente, há que aferir se o professor não negligencia o pilar fundamental da explicação. As explanações são necessárias para que os alunos compreendam o que envolve uma vida virtuosa, o que significa e porque determinadas virtudes possuem valor. Procedendo dessa maneira,



suplanta-se a reprodução automática de procedimentos, normas e regras, criando um ambiente de reflexão moral, concedendo exemplos reais das virtudes, as quais são discutidas de forma dinâmica e activa. Ainda em relação à metodologia, relativamente a um aspecto específico da acção do docente, a exortação, dada a sua natureza mais emocional e confrontadora, deve ser analisado o seu uso cauteloso, sem violência nem exageros, e não incorrendo na coacção, imposição ou manipulação, devendo-se indagar se existe um vínculo com a explanação, que de modo algum pode ser quebrado. Pois, efectivamente, o aluno só será pessoa se a sua liberdade for preservada desse rol de procedimentos castradores da própria liberdade.

Ao nível do conteúdo axiológico que deve ser transmitido, estamos a lidar com valores universalizáveis e reversíveis. Não estão ao serviço do aparelho ideológico de qualquer Estado ou de qualquer confissão religiosa, apesar de poderem ser partilhados. Tais valores nucleares [*core values*] não melindram o pluralismo e a diversidade cultural e religiosa.

Outra dimensão que é importante indagar é respeitante à forma como os assuntos moralmente controversos são integrados no empreendimento formativo. Assuma-se que tais situações são oportunidades potencialmente válidas, para que o pensamento moral independente do aluno possa ser estimulado, no sentido de chegar às suas próprias conclusões numa perspectiva de abertura ao diálogo, e de desenvolver uma postura respeitadora por aqueles que sustentam visões diferentes. Não obstante, deve certificar-se se o professor promove ou dissemina perspectivas religiosas ou ideologias morais específicas, ou veicula dogmaticamente os seus valores pessoais em matérias éticas fracturantes. Em que medida o docente respeita os princípios deontológicos de concessão e fundamentação das diferentes perspectivas, de criação de um clima de diálogo e debate crítico, e de prudência e sensatez relativamente à sua posição pessoal? Tal postura ética será determinante na consecução da harmonia e da confiança entre os diversos intervenores educativos (que deverão também estar envolvidos), e da própria maturação moral dos educandos que se pretende autónoma e consistente.

Também não se pode deixar de analisar a área da supervisão e da prestação de contas. Como os comités/fóruns das escolas, se existem, e que representam a parceria entre escola, família, comunidade, dão a sua opinião e contributo de forma a chegar a um acordo e compromisso comum, que deve ser revisto, invocado e renovado regularmente? São considerados parceiros preponderantes na consecução



e no êxito do programa, contribuindo decisivamente para a consistência e clareza do projecto educativo, ou não?

As principais facetas lidam com a consideração se por um lado a ênfase exacerbada na acção moral, no cumprimento acríptico e mecânico de normas e procedimentos, na acção récita, dá lugar a uma abordagem que tenta contemplar adequadamente os domínios da cognição e da emoção morais, num espaço de racionalidade e de liberdade, baseada na progressiva autonomia do aluno (ver Lickona, 1983). Conforme Ryan chamou a atenção, o esforço educativo não deverá incorrer numa exortação vazia ou numa teoria pedagógica crua (1993, p. 17). Por outro lado, indagar em que medida a abertura para o exterior é operada, visando-se o estabelecimento de consensos e parcerias, que não incorre numa acção dissimulada que pretende implementar sub-repticiamente um projecto educativo próprio. A pergunta chave a ser feita é se determinada abordagem satisfaz o critério do método, essencial para que possamos conceber uma situação de doutrinação (os critérios do conteúdo e da intenção são por inerência satisfeitos em qualquer programa educacional directivo).

Finalmente, um elemento adicional, a salvaguarda que cada docente e cada agente educativo no seio do estabelecimento de ensino, na qualidade de indutores axiológicos, sejam portadores e modelos que expressem Cuidado/Desvelo pelos alunos. De alguma forma, o Cuidado/Desvelo reveste as demais preocupações morais, cívicas e éticas com um sentido profundo de humanidade, de uma filantropia portadora do mais genuíno reconhecimento da dignidade e valor da pessoa humana. O eventual reconhecimento e tratamento de situações e circunstâncias que requeiram atitudes frontais e firmes, têm subjacente este critério de Cuidado, cuja alavanca não se baseia em qualquer intuito repressivo, mas, ao invés, no esforço abnegado e persistente da Escola em prol da melhoria e da reabilitação humana e social. Esse esforço também leva em linha de consideração o papel cada vez mais proeminente da Escola como agente socializador e cuidador, perante uma família contemporânea mais limitada e menos preparada para assumir as suas funções ancestrais de núcleo de trocas afectivas e de promotor duma socialização primária coesa.

Esta ponderação é essencial para que se evite a crítica superficial, baseada em afirmações soltas e desenquadradas do contexto original e da amplitude maior do pensamento e do argumento dos autores proponentes. Ou ainda motivada por motivos ideológicos como veremos de seguida. É muito fácil levantar a acusação de não se

visar promover a autonomia moral e o desenvolvimento ético do aluno. Ou que qualquer abordagem que contenha explicitamente os termos carácter ou virtude *está ferida de morte* no que concerne à associação com o doutrinação. Mas numa análise mais séria e profunda, pode verificar-se que, afinal, não existe qualquer directriz que consubstancie uma pedagogia compulsivamente orientada para uma conformidade assente em padrões de conduta impostos acriticamente e coercivamente.

Portanto, qualquer abordagem educativa preocupada com questões éticas, com a educação para a cidadania, deve ponderar os pressupostos e as linhas orientadoras respectivas, questionando o seu papel no contributo da autonomia moral. Tal exercício evitará acusações inadequadas, com toda a carga pejorativa que inevitavelmente transporta no plano das intenções, do conteúdo e dos meios utilizados.

Somos desse modo concordantes com o entendimento lúcido de Marques (1998) em relação à temática em consideração quando refere:

“a educação que leve os alunos a levarem uma vida virtuosa e a apreciarem a honestidade, a temperança, a responsabilidade, a perseverança, a justiça e a humildade só é doutrinante aos olhos dos que procuram evitar que a escola faça aquilo que sempre fez: educar o carácter das novas gerações, colocando-as em contacto com exemplos de moralidade nas grandes narrativas literárias e filosóficas, criando oportunidades para debates sobre a honestidade (e outros) ... proporcionando ambientes escolares moralmente estimulantes, onde haja respeito mútuo, amizade, humildade intelectual, rigor e integridade, e criando situações que permitam experiências moralmente enriquecedoras” (p.16).

Conclusão

Esperamos que este artigo tenha dado um contributo, no sentido de ser considerada da maior importância uma análise séria e compreensiva na avaliação de modelos educacionais assentes na ética da virtude. De outra forma, particularmente no contexto português do ensino público, o doutrinação constituirá mais uma falácia educativa do que uma preocupação pertinente e legítima.

Reiteramos que existe espaço para uma abordagem moral e cívica directiva, com segurança e autoridade no contexto do ensino público português sem incorrer em



situação de doutrinação e que honre os princípios e objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo. De facto, uma abordagem transversal, integradora, persistente e dependente de um acervo basilar de virtudes, não pode ser de modo algum uma valência negligenciável no âmbito da escolaridade básica oficial. Afinal, estamos a lidar, porventura no último reduto social (Escola Pública), com competências de vida e para a vida, essenciais à cidadania integral das futuras gerações do nosso país.

Referências Bibliográficas

- Arthur, J. (2003a). *Education with character: The Moral Economy of Schooling*. London: Routledge.
- Arthur, J. (2003b). *Citizenship and character education in british education policy*. Disponível em: <<http://www.citized.info/index.php?item=1&ItemID=114&detail=abstract&k1=james&k2=arthur>>.
- Aspen Declaration (1992). Marina Del Rey, California: Josephson Institute of Ethics.
- Batalha, J. M. (2001). *Os castigos corporais na Escola Primária do Estado Novo (1930-1940)*. Tese de Mestrado não publicada, Especialidade de Administração e Organização Escolar, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- Bennett, W. J. (1993). *The book of virtues, a treasury of great moral stories*. New York: Simon & Schuster.
- Brandão, P. R. (2002). *Salazar – Cerejeira, a força da Igreja* (1.ª ed.). Lisboa: Editorial Notícias.
- Brooks, B. D. & Goble, F. G. (1997). *The case for character education, The role of the school in teaching values and virtue*. Northridge: Studio 4 Productions.
- Cabral, M. V. (2004). *O 25 de Abril em retrospectiva*. *Le Monde Diplomatique*.
- Campos, B. P. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social* (2ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Colby, A. (2002). *Whose values anyway?* In W. Damon (Ed.), *Bringing in a new era in character education* (pp. 149-171). Stanford, CA: Hoover Institute Press.
- Cortesão, L. (1981). *Escola, sociedade. Que relação?* (3.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Cunha, P. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Decreto-Lei n.º286/1989 de 29 de Agosto.
- Decreto-Lei n.º26611/1936, de 19 de Maio.



- Esteve, J. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Galeão, T. F. (2006). *O professorado liceal no final do Estado Novo: Representações dos Professores*. Tese de mestrado não publicada. Especialidade de Formação Pessoal e Social, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- Gatchel, R. H. (1972). The evolution of the concept. In I. A. Snook (Ed.), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Kidder, R. M. (1991). Ethics is not a luxury: It's essential to our survival. *Education Week*, 10(28), 31.
- Kohlberg, L. (1970). Moral stages as a basis for moral education. In E. Sullivan & J. Rest (Eds.) *Moral Education*. University of Toronto, Canadá.
- Kohn, A. (1997). How not to teach values: A critical look at character education. In *Studies in Moral Development and Education Home Page*. Disponível em: <<http://www.uic.edu/~Inucci/MoralEd/index.html>>.
- Kristol, I. (2002). Moral and ethical development in a democratic society. In W. Damon (Ed.), *Bringing in a New Era in Character Education* (pp. 189-198). Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Lapsley, D. & Marvaez, D. (2006). Character education. In W. Damon, R. Lerner, K. Renninger & I. Sigel (Eds.). *Handbook of Child Psychology*. 6ª edição, Vol. 4. Child Psychology in Practice. New York: Willey.
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lickona, T. (1983). *Raising good children, from birth through the teenage years*. New York: Bantam.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.
- Lickona, T. (1999). Religion and character education. *Phi Delta Kappan*. Bloomington, 81(1), 21-26.
- Lickona, T. (2004). *Character matters*. New York: Simon & Schuster.
- Lipsett, Anthea (2007, 14 de Junho). Schools urged to teach children how to be happy. In *Guardian*. Disponível em: <http://education.guardian.co.uk/schools/story/0,,2102243,00.html>.



- Lourenço, O. (1992). Desenvolvimento pessoal e social: educação para a justiça ou para a “santidade”? *Revista Portuguesa de Educação*, 5(2), 129-136.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia de desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações* (3.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Lume, F. O. (2004). *A inspeção escolar – entre o Estado Novo e a Democracia: Representações, dinâmicas e estruturas organizacionais*. Tese de mestrado não publicada. Ciências da Educação – Área de Formação Pessoal e Social. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências.
- Marques, R. (1997). *Escola, currículo e valores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1998). *Ensinar valores: teorias e modelos*. Coleção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2000). *O livro das virtudes de sempre*. Porto: Edições Asa.
- Martins, E. (1996). *Educação e doutrinação: o pensamento de Sebastião da Gama*. Tese de mestrado não publicada. Ciências da Educação – Área de Filosofia da Educação. Universidade do Minho.
- McKenzie, M. (2004). Seeing the spectrum: North American approaches to emotional, social, and moral education. *Educational Forum* [Publicação periódica em linha]. Disponível em: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa4013/is_200410/ai_n9437789/pg_5.
- Mogarro, M. J. (2003). *Manuais escolares no Portugal do Estado Novo*. Texto de apoio n.º5, Escola Sociedade e Valores, Mestrado em Educação.
- Mónica, M. F. (1977). Deve-se ensinar o povo a ler: a questão do analfabetismo em Portugal, 1926-39. *Análise Social*, 13(50), 321-353.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar (A escola primária salazarista 1926-1939)*. Lisboa: Presença.
- Mónica, M. F. (2001, 23 de Fevereiro). A violência nas escolas. *Público*, 6.
- Mónica, M. F. (2003, 9 de Janeiro). Um ministro competente e discreto. *Público*.
- Moreira, J. A. (1999). O doutrinação no “mau sentido”. *Noesis*, 52, 52-54.
- Nóvoa, A. (Org.). (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). A educação nacional. In F. Rosas (Coord.). *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Nova História de Portugal. Vol. XII. Lisboa: Editorial Presença.
- Patrício, M. F. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pedro, A. P. (2002). *Percursos de uma educação em valores em Portugal: influências e estratégias*. FCG: FCT.



- Pintassilgo, J. (1998). República e formação dos cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da 1ª República portuguesa (1910-1926). Lisboa: Edições Colibri.
- Rebould, O. (1977). *L'endoctrinement*. Paris: PUF.
- Reetz, L. & Jacobs, G. (1999). Faculty focus on moral and character education. *Education*, 120(2), 208-212.
- Ribeiro, G. (2004). A Pedagogia da avestruz – Testemunho de um professor. Lisboa: Gradiva.
- Ryan, K. (1993). Mining the values in the curriculum. *Educational Leadership*, 51(3), 16-18.
- Ryan, K. & Kilpatrick, W. (1996). Is character education hopeless?. Fixing America's schools. Disponível em: http://www.taemag.com/issues/articleid.16284/article_detail.asp.
- Ryan, K., & Bohlin, K. (1999). Building character in schools, Practical ways to bring moral instruction to life. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ryan, K., Bohlin, K., Farmer, D. (2001). *Building character in schools – Resource guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwartz, A. (2002). Transmitting moral wisdom in an age of the autonomous self. In W. Damon (Ed.), *Bringing in a New Era in Character Education* (pp. 1-21). Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Sergiovanni, T. J. (1996). Leadership for the schoolhouse: How is different? Why is it important? San Francisco: Jossey-Bass.
- Snook, I. A. (1972). Indoctrination and moral responsibility. In I.A. Snook (Ed.), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Sommers, C. H. (1998). Are we living in a Moral Stone Age? *Imprimis*, 27(3), 1-4.
- Valente, M. O. (1989). A Formação Pessoal em Debate. Participação em Mesa Redonda. *Revista de Inovação*, 2(4), 483-513.
- Valente, M. O. (1998). Comentário da Conferência de Mark Elchardus com o título "The recent Rediscovery of the value of values - Lessons for the schools". Valores e Educação numa Sociedade em Mudança. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 3, 147-149.
- Veiga, M. L. (2006, Outubro). *A crise da escola: que quer a sociedade da escola?*. Lisboa: Comunicação apresentada no IX Congresso Científico-Pedagógico da AEPEC, Universidade Lusíada de Lisboa.



Veiga, M. A. (1988). *Filosofia da educação e aporias da religião: a problemática do ensino religioso*. Lisboa: INIC.

Veiga, M. A. (2005). *Um perfil ético para educadores*. Viseu: Palimage Editores.

Wynne, E. A. (1985). On pedagogy and the 'time-honored virtues'. *Education Week*, 25(4), 36-40.