

XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía

www.udc.es/congresos/psicopedagogia

SEDE: Facultade de Ciencias da
Educación Campus de Elviña
Universidade da Coruña

DATA: 7, 8 e 9 de setembro de 2011



ORGANIZADORES

Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralbo Uzquiano, Ana Porto Rioboo,
Juan Carlos Brenlla Blanco, Bento Duarte da Silva, Leandro S. Almeida

ENTRE A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO

Custódia A. A. Martins

Instituto de Educação da Universidade do Minho/Braga/Portugal

custodiam@ie.uminho.pt

Como ponto de partida considera-se fundamental uma reflexão sobre os conceitos de educação e formação. Com efeito e como afirma Cabanas (1995) o conceito de *bildung* suscita uma multiplicidade de ideias – enquanto processo de formação ou enquanto resultado da mesma, constituindo um “ninho” no qual se escondem intenções, dificultando uma imagem clara do próprio conceito.

De acordo com Simancas (1992) podem considerar-se quatro perspectivas que possibilitam uma melhor compreensão da expressão de uma educação enquanto formação: (1) educação enquanto crescimento; (2) educação enquanto auto-realização; (3) educação enquanto auto-realização ajudada; (4) educação enquanto cooperação.

Ao abordar o tema da formação é importante considerar três elementos essenciais: o educando, o educador e a relação que se estabelece entre ambos. Para Pestalozzi e Herder, a expressão formação foi empregue para designar tanto a actividade do educador como o produto, ou seja, a forma interior conseguida pelo educando. Assim, a educação enquanto crescimento e auto-realização corresponde directamente ao educando; enquanto auto-realização ajudada corresponde à acção do educador; por fim, a educação enquanto cooperação corresponde à relação estabelecida entre ambos. Para o autor do livro *Educacion: Libertad y Compromiso* (Simancas, 1992) educar é igual a crescer enquanto pessoa, é a procura constante da unidade interior, do crescimento que permite alcançar um estado de coerência na vida. O autor refere por um lado a criatividade e por outro o projecto de vida. Afirma Simancas (1992) que crescer na capacidade de iniciativa e de criatividade, origina projectos que exigem o exercício do pensamento e dos actos próprios da vontade. Neste contexto, a educação permite a cada um o crescimento pessoal, como capacidade de autodeterminação e de compromisso. Para Boavida (1996) a educação é deste modo entendida como processo automatizador em que o indivíduo aceita valores e toma posições de acordo com aquilo que adoptou e consciencializou.

Num segundo momento, a educação deve ser entendida como algo que cada pessoa realiza. Apelando directamente para o auto-desenvolvimento, encontra-se no domínio da intencionalidade. Segundo o mesmo autor (Boavida, 1996, p. 112), para que haja educação tem de existir intencionalidade de se educar, e cita Fullat “porque a acção educadora não só se faz (...) também se quer”. O autor suscita a questão pertinente, de saber se é possível educar-se a si mesmo sem a ajuda de ninguém. Surge deste modo uma terceira perspectiva do conceito educação: educação enquanto "auto-tarefa ajudada", definição que evidencia a ideia de impossibilidade prática de uma auto-educação. Na mesma linha de pensamento, Fullat afirma

(citado por Boavida, 1996, p. 112) “ao quere-la (à educação) deseja-se a liberdade do outro. A do educando e a do educador”. Também dentro deste contexto Pedro da Cunha afirma:

«(...) se o desenvolvimento moral do aluno dependesse apenas da sua participação em dinâmicas de grupo para a clarificação de valores ou o esclarecimento de dilemas, então a única exigência aos professores seria que fossem bons facilitadores de reuniões» (1996, p. 37).

Esta dimensão do termo educação evidencia a importância de uma relação de participação, a qual se relaciona com a definição de educação enquanto cooperação. Nesta perspectiva, salienta-se a importância de estabelecer uma relação entre o educando e o educador, a qual por sua vez é caracterizada pela acção conjunta dos elementos. Uma relação interpessoal deve ser baseada no compromisso, na intimidade e na cooperação. No entender de Simancas:

«A acção transeunte do educador e a acção imanente do educando não podem ser - não devem ser - duas acções paralelas que nunca se encontram uma com a outra; devem chegar a ser, desde o seu início, acções intimamente relacionadas» (1992, p. 37).

A educação assim entendida, é uma educação construída com base numa comunicação interpessoal. Para Simancas, a educação é uma tarefa comum quer ao educador quer ao educando, sendo o resultado desta relação de participação um aperfeiçoamento de ambos os intervenientes, o qual se prolonga no tempo e só é possível a partir de uma co-execução que se caracteriza por uma união de intenções. Também autores como Thévenot e Joncheray (1991) ao definir o conceito de educação, referem a uma relação assimétrica, dado que na relação pedagógica ou educativa os elementos intervenientes são diferentes. Esta diferença reside no facto de que no acto educativo o educador possui uma função e o educando possui outra. No entanto, porque esta relação é antes de mais uma acção de comunicação, evidencia-se de um modo claro a ideia de que cada um dos intervenientes tem algo a dar e a receber.

Dentro deste contexto, Simancas considera três princípios da acção educativa: (1) princípio de auto-realização; (2) princípio de compromisso e o (3) princípio de cooperação. A escola enquanto instituição educativa deve facilitar a realização destes princípios. Quanto ao primeiro princípio escreve Simancas, este “orientará tudo o que é relativo à auto-tarefa de realizar-se a pessoa como um todo unitário e em todas as suas facetas ou dimensões. Princípio central, porque o centro da educação é a pessoa” (1992, p. 64). No que se refere ao segundo princípio, considera-o essencial para a educação, já que a auto-tarefa de educar-se como a tarefa compartilhada, cooperativa, não podem ter lugar sem compromisso (princípio decisivo)” (1992, p. 64).

Por fim, no que se refere ao princípio operativo (cooperação) afirma o autor: “orienta as acções do educador e do educando, de modo a conseguir o desenvolvimento pleno de ambas as partes durante o processo, complexo e ao mesmo tempo simples, de executar ou operar, cada um, o que a cada um corresponde, até chegar a dar o mais pleno e mais valioso das suas pessoas” (1992, p. 65).

A formação pessoal e social é essencial na educação do aluno, ela permite evitar aquilo a que Kende (s/d) chama de anomia, a perda dos valores estruturais e estruturantes. É importante salientar a necessidade de incutir nos jovens um espírito crítico e criativo, o qual parte da necessidade intrínseca da pessoa de poder julgar as situações de um modo autónomo, livre e responsável, formando os seus valores de referência e rejeitando outros. Afinal, pretende-se que realize as suas acções de acordo com aquilo que entendeu como fundamental, de acordo com Giddens (1994) todos os seres humanos se mantêm em contacto com os fundamentos daquilo que fazem como elemento essencial de o fazerem.

Os autores Lickona e Ryan (1991) consideram três componentes que estão envolvidas na formação do carácter humano são elas: o conhecimento, o afecto e a acção. O conhecimento dos valores morais implica determinadas capacidades, tais como: o raciocínio moral, as estratégias de decisão, a imaginação moral e o juízo judicioso (prática da prudência), por sua vez, este conhecimento apela a uma identificação do sujeito com esses valores, estabelecendo um compromisso com a acção.

Para Simancas (1992) a importância dos chamados valores superiores, como a honestidade, a honra, a justiça a solidariedade – e acrescente-se a responsabilidade – a nível pessoal e social, torna-se notória com o proliferar de interesses em questões relacionadas com a temática da educação para os valores.

De acordo com Ramiro Marques (1997) existem duas abordagens dominantes na educação moral, a educação do carácter por um lado e a “cognitivo-desenvolvimentista” por outro lado. Esta última em detrimento da corrente “clarificação de valores”. Para o autor, as duas abordagens não são exclusivistas e ambas são úteis e eficazes, porque permitem dar respostas a vertentes múltiplas do desenvolvimento moral dos alunos. Para Ramiro Marques essas vertentes são: a justiça, a preocupação pelos outros e a bondade.

A abordagem cognitivo-desenvolvimentista tem servido de base a diversos programas entre os quais os programas “Comunidade Justa” (Power, Higgins e Kohlberg, 1988), os programas “Preocupação pelos outros” (Gilligan, 1982) e os programas “dilemas e histórias morais” (Day, 1991 & Vitz, 1990).

De acordo com Marques (1997) as diferenças entre os programas “Comunidade Justa” e os programas “dilemas e histórias morais” residem no facto que os primeiros acentuam os aspectos formais da comunicação, o posicionamento dos sujeitos face às regras, às responsabilidades individuais, aos direitos e obrigações; os segundos procuram situar e contextualizar a comunicação, associar pensamento e conduta moral, dando igual destaque aos processos como aos conteúdos. No que se refere à vertente “Preocupação pelos outros” esta apresenta duas orientações: uma marcada pelo conceito de justiça, responsabilidade, direitos e obrigações e outra marcada pelo cuidar dos outros.

Quanto ao programa “educação do carácter” (Ryan 1986 - 1991) este retoma a noção de virtude (coragem, temperança, honestidade, responsabilidade, disciplina, etc.). Afirma Marques (1997) que este programa faz uso de estratégias que facilitam o reforço da conduta moral, como por exemplo: o contacto com exemplos morais, grandes obras literárias e filosóficas etc.

Na opinião do autor, a posição apresentada por Patrício (1991), o acentuar de uma “educação axiológica”, tem aspectos comuns quer com a abordagem “educação do carácter” quer com o programa “preocupação pelos outros”. Assim, a formação pessoal e social deve ser entendida enquanto resultado da participação em conjunto das diversas disciplinas, que visam a formação da pessoa na sua totalidade. Neste sentido os objectivos da educação não se restringem unicamente à assimilação de conteúdos mas são alargados para um âmbito mais abrangente, o da educação axiológica.

É neste sentido que se dirige a apreciação feita por Phyllis La Farge (1992) no que se refere à formação da pessoa, expressa na pergunta: em quem é que o homem se tornou? Professores dos diferentes níveis de ensino tentam encontrar estratégias, que lhes permita promover uma educação para a responsabilidade. Perante a questão: como se pode educar os jovens a serem cidadãos socialmente responsáveis de um novo mundo, o autor apresenta um conjunto de propostas, tais como: (1) aptidão para trabalhar de um modo cooperativo, (2) habilidade para resolver problemas de um modo não conflituoso, (3) conhecimento de outras culturas, (4) capacidade de empatia com indivíduos de outras culturas, (5) sentido de responsabilidade, respeito pelo ambiente e pelos recursos naturais, (6) pensamento crítico sobre assuntos públicos, definição de uma posição de acordo com os valores de cada um, (7) capacidade de transferir para acções os nossos conhecimentos e convicções enquanto cidadãos, (8) participação activa em discussões públicas.

Estes aspectos, segundo La Farge, são entendidos pelos educadores como um todo, procurando técnicas educativas que permitam atingir um objectivo comum, o qual com alguma frequência tem sido identificado com o educar para uma responsabilidade social.

No artigo *Psychological Contributions to Education for Social Responsibility* (1992) James Dyal e Douglas Mckenzie-Mohr, começam os autores por apresentar a ideia de que é necessário possuir um novo paradigma, de um modo mais explícito é necessário atingir uma nova maneira de pensar. Para Dyal e Mckenzie-Mohr tem que se desenvolver um novo modo de pensar; através do qual se perceba o papel crucial que a educação desempenha. Neste sentido, a passagem da ética tradicional para uma nova ética relaciona-se com a mudança que se encontra quando se define o conceito de responsabilidade. Aquilo que sucede é que a nova ética não exclui a chamada ética tradicional, o que ocorre é uma nova leitura da realidade a partir do conceito de responsabilidade. Como afirma Lipovetsky quando escreve sobre a actualidade desta temática:

«A nossa época não restabelece o reino da "boa e velha moral", abandona-o.

Não se deve ver nisto qualquer ruptura com as tábuas da lei, nenhuma

invenção de novos valores morais: no essencial, eles são os mesmos de há séculos e milénios a esta parte» (1994, p. 15).

No que se refere à educação sucede o mesmo. Emerge a necessidade de mudança de paradigmas, neste caso a passagem de uma educação exclusivamente baseada na transmissão de conteúdos programáticos para uma educação de cariz formativo. Dentro deste contexto, perguntar pelas competências e pelo papel do professor numa educação dos jovens para os valores é fundamental, nomeadamente no que se refere a uma educação para a responsabilidade.

Pedro da Cunha (1996) apresentou sete linhas orientadoras que o professor deve considerar no que se refere à educação: (1) saber aceitar-se como modelo; (2) saber comprometer-se com o domínio moral; (3) saber argumentar moralmente e assistir ao aluno neste processo; (4) saber exprimir a sua expressão moral; (5) saber promover a empatia; (6) saber promover o clima moral de classe; (7) saber envolver os alunos na acção moral.

Porém, a situação torna-se paradoxal, na medida em que alguns professores e a própria escola têm "receio" de serem acusados de endoutrinação:

«Para muitos, endoutrinação é qualquer transmissão clara e directa de valores, incluindo a manifestação da própria opinião, a declaração de objectivos da escola ou a proclamação de ideais ou utopias. As crianças, acham, devem crescer num vazio cultural para que, com toda a liberdade, possam então construir os seus próprios valores» (Cunha, 1996, p. 42).

Se assim for, para Simancas (1992) a educação para os valores, pode converte-se, numa espécie de jogo com o qual se persegue as crianças e adolescentes a "descobrirem" o que é que valoram.

Do mesmo modo Thévenot e Joncheray (1991) afirmam que se a vontade de influenciar é uma vontade de modelar o outro, destituí-lo daquilo que o torna diferente será uma atitude a reprovar. Contudo para estes autores educar é fazer emergir das pessoas os seus condicionamentos, fornece-lhes os instrumentos necessários para a sua autonomia.

Dentro deste contexto e no que se refere à educação, Graham Haydon (1996) apresenta algumas categorias que abarcam diferentes posições sobre os objectivos da educação: (1) num primeiro momento a educação pretende conhecer e compreender os seus próprios objectivos; (2) num segundo momento apela para a diversidade de aspectos que beneficiam o bem da pessoa a partir da promoção da educação, por último (3) o objectivo da educação de cada pessoa é promover não apenas o seu bem mas o bem dos outros. Assim, considera Graham Haydon (1996) que a educação assume uma nova imagem, a da formação holística da pessoa, pois de acordo com o autor, a educação inclui o desenvolvimento de qualidades morais e outras

disposições. Afirma ainda o autor que objectivos como: promoção social da justiça, harmonia racional, oportunidades entre os sexos, tem em vista que a sociedade se torne cada vez melhor.

A formação de jovens relaciona-se também com os diversos estilos educativos mais autoritários ou mais permissivos. Na sua expressão extrema quer o estilo autoritário quer o estilo permissivo são equivalentes dado que ambos desrespeitam a pessoa na sua personalidade. No primeiro caso não se formam pessoas autónomas, mas escravos, segundo Pedro da Cunha (1996): o que o educador autoritário pretende não é que o outro seja autónomo, mas obediente, não pense por si, mas que acredite. No segundo caso apela-se à desresponsabilização:

«(...) a proliferação de filhos mimados, de alunos psicopatas, de jovens que nunca foram confrontados com a autêntica autonomia dos pais ou professores e que, portanto, ainda julgam que o mundo gira à volta deles e que os outros são apenas instrumentos ao seu serviço» (Cunha, 1996, p. 58).

No que se refere ao estilo democrático ou humanista, valoriza-se a pessoa autónoma, criativa e responsável:

«(...) o modelo humanista persegue, essencialmente, o desenvolvimento total, unitário, da pessoa em si (...). O que lhe interessa neste modelo são as acções ou operações imanentes que desenvolvem e configuram a pessoa e a sua personalidade ao longo da vida» (Simancas, 1992, p. 140).

Este último modelo visa a promoção da formação pessoal e social do jovem. Aquilo que está em causa é uma nova concepção do que é a educação e quais os seus objectivos. Neste sentido, Amitai Etzioni no livro *The Moral Dimension – Toward a New Economics* (1988) começa por escrever que quer os cientistas quer os intelectuais formam sempre modelos para organizar a sociedade, para deste modo poderem compreender melhor o mundo e os objectivos a que se propõem, para percebem de que maneira nos relacionamos uns com os outros.

Afirma Cabanas (1995) que o conceito de formação depois da segunda Guerra Mundial começou a relacionar-se com temas até então esquecidos (trabalho, profissão, política) e com valores, tais como: a convivência, a responsabilidade e a superação de conflitos e contradições. Na década de 1980, surgiram diversos movimentos e certas organizações, como por exemplo: *Físicos para uma responsabilidade social*, *Psicólogos para uma responsabilidade social*, e no que se refere à educação, *Educadores para uma responsabilidade social*.

Neste contexto, considera La Farge (1992) que a expressão de “cidadão responsável” enquadra-se numa temática quer tradicional, quando comparada com a expressão de “cidadão bom”, quer numa nova

temática. Se por um lado, não é nova a noção de *pensamento crítico* sobre os assuntos públicos enquanto característica do cidadão responsável, por outro lado, é novo o facto de um maior número de pessoas ter um papel activo na vida social.

Para La Farge (1992), estas novas características do cidadão apelam para uma profunda evolução psicológica bem como para uma modificação de atitudes políticas. Na relação que se estabelece entre o passado e futuro considera-se: a empatia pelas outras culturas, os conhecimentos sobre essas culturas e a necessidade de resoluções não violentas de conflitos. Como descrever o novo cidadão? Algumas ideias centrais são apresentadas: (1) alguém que perceba que o seu interesse não se encontra limitado por “barreiras” nacionais, (2) alguém que demonstra empatia, ultrapassando “barreiras”, como por exemplo: a classe sócio-económica, a raça, o sexo, etc., (3) alguém que pertence a uma sociedade em que todos têm voz política – ideia que ganha forma na universalidade dos direitos humanos.

BIBLIOGRAFIA

- BOAVIDA, João (1996). Filosofía e procesos educativos. *Revista de Pedagogía ano XXX, nº 3*.
- CABANAS, Jose Maria Quintana (1995). *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la education*. Madrid: Dykinson.
- CUNHA, Pedro D'Orey da (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa Editora.
- DYAL, James A. & MCKENZIE – MOHR (1992). *Psychological Contributions to education for social responsibility. Psychology and Social Responsibility. Facing Global Challenges*. New York: NYU Press.
- ETZIONI, Amitai (1988). *The Moral Dimension. Toward a New Economics*. New York: The Free Press.
- GIDDENS, Anthony (1994). *Modernidade e Identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- HAYDON, Graham (1996). Aims of Education. *Philosophy of Education. An Encyclopedia*. New York: Garland Publishing, Inc.
- LA FARGE, Phyllis (1992). Teaching social responsibility in the schools. *Psychology and Social Responsibility. Facing Global Challenges*. New York: NYU Press.
- LICKONA. T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- LIPOVETSKY, Gilles (1994). *O Crepúsculo do Dever. A ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MARQUES, Ramiro (1997). Escola, Currículo e Valores. Lisboa: Livros Horizonte.
- SIMANCAS, José Luíz Gonzalez (1992). *Educacion: Libertad y Compromiso*. Pamplona: Ediciones Universidade de Navarra.
- THÉVENOT, Xavier & JONCHERAY, Jean (1991). *Pour une éthique de la pratique éducative*. Paris: Desclée.