

humanitas

Vol. I - Vol. II


IMPrensa DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS



HVMANITAS

VOL. L • TOMO II
MCMXCVIII

2.ª PARTE DA MISCELÂNEA EM HONRA
DO DOUTOR JOSÉ GERALDES FREIRE



EDUCAÇÃO E ENSINO A PERENIDADE DOS VALORES

ISALTINA MARTINS

Escola Secundária Infanta D. Maria

Educação, ensino, formação, são palavras hoje quase gastas de tão repetidas, quase sem sentido de tanto se lhes buscar sentido. O que significa educar, o que significa ensinar, quem ensina, quem aprende? Procuram-se as etimologias, faz-se história, estudam-se os grandes pedagogos e continuamos à espera da resposta mágica que nos dê a chave, que nos ensine a fórmula, que nos tranquilize o espírito mostrando-nos que fizemos um bom trabalho, que fomos bons professores, que fizemos alguma coisa pelo futuro dos jovens que nos são confiados. E as reformas sucedem-se, os protestos também, os pedagogos achando que encontraram a solução, os jovens derrubando essa ilusória certeza. No entanto, todo o professor precisa de ser optimista, como diz Fernando Savater:

“Quem não quiser molhar-se, deve abandonar a natação, quem sentir repugnância pelo optimismo, deve abandonar o ensino e não pode pretender *pensar* em que consiste a educação. Porque educar é acreditar na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que anima, acreditar que existem coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, factos...) que podem ser sabidas e que merecem sê-lo, que nós, homens, podemos melhorar-nos uns aos outros através do conhecimento”¹.

Por mais que a sociedade evolua, que as modernas tecnologias coloquem ao dispor do ensino novos métodos, uma vasta e variada informação para a aquisição da qual basta premir as teclas de um computador, nada poderá alguma vez substituir a relação humana, o saber que se adquire no contacto com o

¹ Fernando Savater, *O valor de educar*, Lisboa, Editorial Presença, 1997.

outro, com a escola, com os mais velhos, com os mestres². É próprio do homem aprender com os outros homens, ser ensinado por eles, pois é a educação e a convivência social que nos tornam verdadeiramente humanos. Citando de novo Savater, diremos que “O nosso mestre não é o mundo, as coisas, os sucessos naturais, nem sequer esse conjunto de técnicas e rituais que chamamos “cultura”, mas a vinculação intersubjectiva com outras consciências.”

E então coloca-se sempre o problema das relações entre gerações diferentes, entre a escola e a adolescência, entre professores e alunos, entre adultos e jovens, entre os que se preparam para uma vida activa na sociedade e os que “comandam” essa sociedade. E nascem os protestos, as incompreensões, como seria de esperar.

Sendo a adolescência um período de crescimento, de maturação, é também o período em que tudo é posto em causa, em que o indivíduo adquire consciência de si e do mundo que o rodeia. O adolescente torna-se intransigente, contestatário, exigente, não admite meios termos e hipocrisias. “É capaz (e nem sempre sem razão) de criticar e pôr em causa pais e professores”³. Consciente das suas capacidades intelectuais, tomando a sua verdade como a mais correcta, “deixa de dar crédito à *função* de pais ou de professor e apenas admite a pessoa de um ou de outro, insurgindo-se contra eles se a pessoa não lhe parece à altura da sua função”⁴.

É o eterno ‘conflito de gerações’, de todos os tempos e de todas as civilizações.

Na peça *Os dois irmãos*, de Terêncio, um pai queixa-se das leviandades do filho: “Um tipo que não tem vergonha nenhuma nem medo de ninguém, nem se julga obrigado a respeitar lei alguma!... mas agora mesmo, o escândalo que ele arranjou!...”⁵.

Também Sócrates critica a juventude do seu tempo acusando-a de falta de educação, de passar a vida, ociosa, em locais de jogo e de não respeitar nem

² Rómulo de Carvalho, quando lhe perguntaram sobre os métodos de ensino, respondeu: “Bem, métodos para se ensinar há diversos, mas o essencial do ensino é o professor—embora a figura central do ensino seja o aluno. É para ele que se faz tudo. O professor é exactamente aquele que tem de preparar tudo de modo que o aluno aceite as coisas com consciência e agrado” (entrevista ao jornal *Público*, em 24 de Novembro de 1996).

³ Guy Avanzini, *O tempo da adolescência*, Lisboa, Edições 70, 1980, p. 40.

⁴ id. *ibid.*

⁵ trad. de Walter de Medeiros, col. Textos Clássicos, Coimbra, Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 1983.

ter cortesia com os mais idosos, como mandavam os preceitos tradicionais:

“ Os homens desse tempo preocupavam-se com todos os cidadãos, mas sobretudo com os mais jovens, pois viam que gente dessa idade se encontra na maior perturbação e está cheia de toda a espécie de paixões (...) os jovens não passavam a vida nas casas de jogo nem em companhia das tocadoras de cítara (...) responder torto aos mais velhos ou injuriá-los parecia-lhes mais grave do que hoje em dia maltratar os pais”⁶.

De igual modo, vemos como Santo Agostinho se queixa, dizendo que deixou Cartago porque já não podia suportar o mau comportamento dos jovens a quem dava lições e se dirigiu para Roma por lhe dizerem que lá havia mais disciplina:

“Em Cartago, pelo contrário, a liberdade dos estudantes é vergonhosa e destemperada. Precipitam-se cinicamente pelas escolas dentro e com atitude quase furiosa perturbam a ordem que o professor estabeleceu como necessária ao adiantamento dos alunos. Com uma insolência incrível, cometem mil impropérios que deviam ser punidos, se o costume os não patrocinasse”⁷.

Mas um conflito é sempre saudável e necessário pois é a partir dele que se dá o crescimento da nova geração, que não pode, necessariamente, ser igual à anterior. O adolescente quer ascender ao mundo do adulto e isso não lhe é permitido por este. Na realidade, as capacidades intelectuais do adolescente são já iguais às do adulto mas falta-lhe ainda a serenidade e a confiança para se afirmar e, por outro lado, falta ao adulto a capacidade para aceitar que a “sua criança” cresceu e pode já ombrear consigo. O adolescente quer afastar-se da tutela parental para se sentir independente e torna-se difícil para os pais aceitar o seu crescimento, o seu amadurecimento. Por outro lado, o jovem que se torna adulto no plano sexual e intelectual permanece criança no plano social e afectivo e, deste modo, tornam-se difíceis as relações com os adultos. É que, como afirma o Diogo, adolescente entrevistado por Daniel Sampaio:

“ O adolescente pode fazer tudo. Pode fazer mais que os adultos. Pode fazer as coisas de uma criança e pode fazer as coisas de um adulto”, mas:

“Quando quer ter uma conversa com os adultos sobre política ou sobre qualquer coisa, o adulto não permite que ele esteja a conversar com ele sobre

⁶ *Areopagítico*, 43, 48-49, trad. de Maria Helena Prieto, in *Política e Ética. Textos de Sócrates*. Lisboa, Editorial Presença, 1989.

⁷ Santo Agostinho, *Confissões*, V, 8, trad. port.ed. Livraria Apostolado da Imprensa, 11.^a ed., 1984.

isso porque acha que sabe mais e não pode, não quer, não permite psicologicamente e subconscientemente que o jovem tenha razão. É esse o relacionamento. Não somos crianças nem somos adultos”⁸.

Generalizou-se, deste modo, um conceito de adolescência como um período de crise que tem levado a exageros de considerações e estudos mais ou menos seguidores da linha psicanalítica. Se se pode falar de um período difícil, de uma *crise* de crescimento, ou melhor, de amadurecimento, não podemos, contudo, generalizar. Há, realmente, neste período da vida aspectos de crise, de transgressão em relação à vida e aos valores dos adultos, mas isso difere muito de um adolescente para outro e podemos afirmar que as crises mais acentuadas são aspectos pontuais que não podem ser generalizados. Por isso, há mesmo quem fale de *adolescentes* e não de *adolescência*.

Nessa linha, a especialista parisiense e directora dos serviços de investigação na área da adolescência no Hôpital St.-Vincent-de- Paul, Christiane Sinding, afirma:

“La puberté (terme de biologiste et de médecin) ou l’adolescence (terme plus général pour désigner cette phase de transition entre l’enfance et l’âge adulte), sont par définition des périodes critiques. Mais cela ne veut pas dire qu’elles soient nécessairement des périodes difficiles. L’adolescent parvient souvent à résoudre seul ses problèmes d’affirmation de soi-même, ainsi que ceux de sa différenciation sexuelle et du début de sa vie amoureuse. Les parents peuvent l’aider discrètement, sans intervenir de façon trop pesante ou répétée”⁹.

O que se pode verificar é que esta caracterização da adolescência e dos seus valores começa a ser quase um mito criado pela sociedade de consumo, que procura captar esta camada etária aliciando os jovens para determinados bens e produtos a eles destinados.

“Na nossa adolescência, não éramos clientes da nossa sociedade. Tanto no aspecto comercial como cultural, era uma sociedade de adultos. Roupa igual, comida igual, cultura comum, o irmão mais novo herdava a roupa do mais velho, comíamos as mesmas coisas, às mesmas horas, à mesma mesa, dávamos os mesmos passeios aos domingos,...

Hoje em dia, os adolescentes são clientes de parte inteira de uma sociedade que os veste, os distrai, os alimenta, os cultiva; ...”, diz Daniel Pennac¹⁰.

⁸ Daniel Sampaio, *Vozes e Ruídos. Diálogos com adolescentes*, Lisboa, Ed.Caminho, 1993, p. 29.

⁹ Christiane Sinding, “Les contretemps de la Puberté”, *Science & Vie*, 188 (1994) 17-22.

¹⁰ Daniel Pennac, *Como um romance*, Porto, Edições Asa, 1993, p.26.

De tal forma se tornou moda que é por vezes evidente o que podemos chamar a “síndrome da juventude”: como tudo está voltado para o jovem, ser jovem é o mais importante e, por isso, há o desejo de ser jovem, no vestir, no agir, nas atitudes. Assistimos a uma sociedade que se quer ‘juvenilizar’, chegando a extremos, neste jogo do ser e do parecer.

A adolescência é, pois, a idade privilegiada do século XX. No dizer de Anatrella “une société adolescentique s’instaure de plus en plus”¹¹. O que acontece é que a sociedade pretende entender a cultura (ou culturas) dos jovens como se eles constituíssem uma tribo, uma raça diferente. É aquilo a que Amando Miguel¹² chama *efebolatria*. Porém, são os próprios adolescentes a criticar os adultos que os querem imitar. Para formar a sua personalidade, o adolescente precisa de sentir a diferença do adulto, adoptar modelos. Deste modo, a relação educativa pode estar perturbada, pois se torna confusa a identidade de cada um. Se os pais querem ser jovens, se mostram a mesma instabilidade que os filhos, o adolescente não tem onde procurar apoio. O meio sócio-cultural deve ser seguro para transmitir uma formação adequada.

“A juventude é um mito ou quase mito que os próprios *media* ajudam a difundir e as notícias que estes veiculam a propósito da cultura juvenil ou de aspectos fragmentados dessa cultura (manifestações, modas, delinquência, etc.) encontram-se afectados pela forma como tal cultura é socialmente definida”¹³.

A leitura de um passo de Erasmo mostra-nos como o problema da eterna juventude foi desde sempre o sonho do adulto. Afirmo o humanista que o fascínio que a juventude exerce resulta de nós mesmos, do nosso desejo de ser, de novo, como eles, irresponsáveis e graciosos, alegres e belos, cheios de força e vigor¹⁴.

Neste processo em que o jovem procura construir a sua identidade, o desenvolvimento da estima de si próprio assume uma significação específica. O adolescente desenvolve o sentimento do seu próprio valor, da sua auto-estima, elemento importante de estabilidade emocional e de afirmação da personalidade.

¹¹ Tony Anatrella, *Interminable adolescences. Les 12/30 ans*, Paris Cerf/Cujas, 1990, p. 17.

¹² Amando Miguel, “Los Jóvenes y sus Valores”, *Vela Mayor*, 2 (1994) 37-43.

¹³ José Machado Pais, *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993, 27.

¹⁴ “Deinde quae succedit huic adolescentia, quam est apud omnes gratiosa, quam illi candide fauent omnes, quam studiose prouehunt, quam officiose porrigunt auxiliares manus! At unde quae so ista iuuentae gratia? Vnde nisi ex me? Cuius beneficio quam minimum sapit atque ob id quam minime ringitur. Mentior, nisi mox, ubi grandiores facti per rerum usum ac disciplinas uirile quiddam sapere coeperint, continuo deflorescit formae nitor, languescit alacritas, frigescit lepos, labascit uigor.”, *Morias encomion*, 1.

A representação que o indivíduo constrói de si próprio advém-lhe da opinião que os outros lhe reenviam acerca dele. Desempenha papel de realce neste aspecto a importância que os pais dão às atitudes e opiniões dos filhos. A aprovação ou reprovação dos seus actos pelos pais ou outros adultos que para eles tenham interesse exerce uma influência significativa no sentimento de valor de si mesmo.

Estudos levados a cabo na Suíça referem que o tipo de educação está altamente relacionado com o desenvolvimento da auto-estima, e mostram como uma educação que privilegie a auto-regulação, a criatividade, a autonomia provoca uma auto-estima mais elevada do que uma educação tipo “autoritário” que obriga a uma disciplina forte¹⁵.

A relação pedagógica é, então, muito significativa. O papel do professor exerce um efeito determinante quer na aprendizagem das matérias “impostas” pelos programas, quer na formação sócio-afectiva do aluno, na consolidação da sua identidade, na sua formação integral como pessoa. É a relação pessoal, o diálogo que leva à descoberta, a aprendizagem que não se traduz, apenas, numa transmissão de conceitos, mas num despertar do desejo de aprender. A palavra só se transforma em aprendizagem quando for interiorizada, sentida como sua, como vinda de dentro. É o aluno que deve construir o seu próprio saber, orientado pelos saberes anteriores, guiado pelo professor:

“Agostinho—Ora depois de terem [os professores] explicado por palavras todas essas doutrinas, que declaram ensinar, incluindo a da virtude e a da sapiência, então aqueles que são chamados discípulos consideram consigo mesmos se se disseram coisas verdadeiras, e fazem-no contemplando na medida das próprias forças, aquela Verdade interior de que falámos. É então que aprendem. Tendo averiguado interiormente que foram ditas coisas verdadeiras, pronunciam louvores, ignorando que não louvam propriamente homens que ensinam, mas sim ensinados”¹⁶.

Crise de educação, crise de ensino? E poderão a educação e o ensino ser vistos separadamente, isolados de todas as outras questões sociais?

Vivemos, antes, uma crise de modernidade. As transformações trazidas por este século XX, iniciadas a partir de 1914, segundo Edgar Morin, estão a

¹⁵ cf. Françoise Bariaud e Claude Bourcet, “Les sentiments de la valeur de soi”, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23 (1994) 271-290.

¹⁶ Santo Agostinho, *O Mestre*, cap. XIV, trad. de António Soares Pinheiro, Porto Editora, 1995.

chegar a uma época de viragem:

“Soa hoje a hora do balanço de fim de século.

O progresso não é automaticamente assegurado por nenhuma lei da história. O devir não é necessariamente desenvolvimento. O futuro chama-se de ora avante incerteza.

Já tínhamos perdido os Princípios que nos enraizavam no passado, perdemos a partir de agora as Certezas que nos teleguiavam em direcção ao futuro.

A crise do desenvolvimento assola não só o Terceiro Mundo, mas o nosso próprio mundo, que se subdesenvolveu moral, intelectual e afectivamente no e pelo seu próprio desenvolvimento tecnocientífico.

A crise do Futuro e a do Devir puseram em crise a modernidade¹⁷.

Haverá um certo pessimismo nas palavras do filósofo, ao perspectivar um futuro incerto, numa civilização que, em muitos aspectos, está em retrocesso, à medida que avança vertiginosamente no campo científico e tecnológico.

Já em 1918 Max Weber afirmava o desencanto daqueles que tinham vivido na esperança de que a ciência e a técnica fossem o caminho para a felicidade pois, numa época de racionalização, o que se observava, segundo o mesmo filósofo, era um “desencanto do mundo”, porque “a essência da verdadeira vida” se foi perdendo, perante as “construções intelectuais da ciência” e da “tecnologia do controlo”, e porque o crescimento material condenou o mundo a uma “falta de sentido”, ao serem retirados da vida pública “os valores últimos e mais sublimes”. É o tempo da civilização tecnológica e consumista¹⁸. Razões semelhantes levavam Habermas a afirmar, em 1980, que “A modernidade [é] um projecto inacabado”, pois todos procuramos uma “nova dialéctica do Iluminismo que justifique a esperança de liberdade, justiça e felicidade que, apesar de tudo, obstinadamente nos persegue”.

Projecto inacabado numa modernidade que prometeu *humanismo* e parece trazer, cada vez mais, desumanidade. A modernidade, cujo projecto se inicia no séc. XVI e começa a cumprir-se, talvez, só a partir do século XVIII, está, realmente, em crise.

O ideal humano de Thomas More parece ter ficado no reino da Utopia.

¹⁷ Edgar Morin et al., *Os problemas do fim de século*, Lisboa, Editorial Notícias, 1991.

¹⁸ F.Cabral Pinto, *Leituras de Habermas. Modernidade e emancipação*. Coimbra, Fora do Texto, 1992.

“A natureza leva todos os homens a ajudarem-se mutuamente para viverem felizes (e não procede assim sem boa causa, pois ninguém está tão acima da condição humana que a natureza se ocupe exclusivamente dele, quando, pelo contrário, favorece todos os que possuem a mesma forma e espécie)... É próprio da sabedoria procurar a felicidade sem violar as leis”.

A velha Europa é abalada por vicissitudes de vária ordem. E, a voz do poeta prevê o Apocalipse:

...

E agora que o milénio chega ao fim e o tempo trabalha para demolir, em ânsias de arrumar a sala, sua é a entrega formal, a rendição ao abismo em que os tem suspensos Deus, acaso, infortúnio, unidos numa posteridade que, muda, alarmada, se deduz de um modelo de factos conhecidos¹⁹.

Como pode “educar-se” o adolescente, ser em mudança e transformação, neste mundo de transformação e mudança? Que exemplos e modelos, se exemplos e modelos deixaram de ser significativos? Que valores? Poderemos falar em valores clássicos e valores actuais?

“Luta pelo mérito e ama a justiça / Não te domine a ganância, que é ignomínia”—escreveu Teógnis de Mégara²⁰. Serão estes valores ainda actuais? Serão estes os valores a defender, neste mundo de competição, nesta sociedade do *ter* que vai esquecendo o *ser*? Que papel deve desempenhar a Escola na educação do jovem de hoje? Que relação entre a Escola e a sociedade?

Estes alguns dos problemas que se podem colocar a todos os professores e, especialmente, aos que procuram ensinar as línguas clássicas. Que confrontos estabelecer entre o passado e o presente? Como levar os jovens a interessarem-se pelas questões do passado neste tempo que corre de forma vertiginosa?

Os valores do passado devem ser discutidos, confrontados com o presente, adaptados. O estudo da Antiguidade greco-latina não está desajustado e os valores do passado não estão longe dos valores do presente. Há valores que terão de ser eternos, só precisando de ser adaptados aos tempos e às circunstâncias. É preciso,

¹⁹ Paulo Teixeira, *Solvat saeculum in favilla. O rapto de Europa*, 1993.

²⁰ Trad. de Maria Helena da Rocha Pereira, *Hélade - Antologia da Cultura Clássica*.

no entanto, uma adaptação constante de metodologias, de estratégias de ensino/aprendizagem para que os estudos humanísticos desempenhem, no mundo de hoje, o importante papel que lhes cabe na “humanização” da técnica, na reflexão sobre os valores humanos, sobre as relações inter-pessoais. Se assim não for, teremos que concordar com Salvater quando diz:

“Se o latim ou o grego se convertem em hieróglifos atrabiliários para enganar os preguiçosos, se essas línguas são ensinadas por sábios truculentos que parecem convencidos de que Eurípides escreveu só para propor exemplos de aoristo, se as inspirações poéticas e o drama do esplendor clássico são reprimidos como ociosos desvíos à severa dedicação gramatical, acabarão certamente por ser menos úteis que a reparação de automóveis”²¹.

Cabe, pois, às disciplinas ditas de humanidades o papel mais importante na formação humanística, na contribuição para a formação integral do jovem de hoje pois, como dizia Isócrates:

“Efectivamente, aqueles que se esforçarem a aprender gramática, música e as demais disciplinas, não adquiriram vantagem alguma com relação a falar ou a deliberar melhor sobre os factos, mas tornam-se mais capazes de apreender conhecimentos mais elevados e mais sérios”²².

Mas, a formação humanística, a formação para os valores não é exclusiva das disciplinas de humanidades, cabe a todas as disciplinas. Rómulo de Carvalho dizia que “Humanidades e ciência é tudo a mesma coisa” pois são, apenas, maneiras de “procurar conhecer na Natureza e na sociedade o que é que se passa”²³.

E a Lei de Bases dos Sistema Educativo, ao estabelecer como missão da escola contribuir para a formação integral do aluno, propõe mesmo uma Componente de Formação Pessoal e Social, destacando a aquisição de noções de educação cívica e moral e o desenvolvimento moral do educando:

“ Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a

²¹ Fernando Savater, op. cit.

²² *Sobre a Permuta*, 267, trad. de M.H.da Rocha Pereira, in *Hélade—Antologia da Cultura Grega*.

²³ entrevista ao jornal *Público* de 24 de Nov. de 1996.

educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.” (Art.º 47º, n.º 2).

Este enunciado aponta claramente para a formação integral do educando com vista ao definido no *perfil terminal do aluno do ensino básico*, nas diversas categorias: formação para uma auto-imagem positiva mas também para o cultivo das relações interpessoais; promoção da autonomia mas, igualmente, para a participação em grupo; aquisição de saberes e, especialmente, de competências; educação de atitudes e interiorização de valores assumidos e postos em prática.

É conhecida esta mesma preocupação e prática na maioria dos países da União Europeia onde os programas do ensino básico incluem uma área interdisciplinar com todas estas componentes e também no Canadá existe uma experiência, em curso desde o início dos anos 70, que inclui nas escolas do ensino primário e secundário uma componente de Formação Pessoal e Social. Um estudo dos relatórios de vários países da OCDE sobre os programas escolares revela que:

“os aspectos do programa que respeitam à moral e à educação cívica são considerados como igualmente importantes, pois que não há renovação social sem novas relações entre os homens, novas organizações e estruturas sociais, e novas utilizações e aplicações do saber no mundo do trabalho”²⁴.

O *Decreto-Lei n.º 286/89*, ao aprovar os Planos Curriculares, define as características desta Área cujos conteúdos aparecerão disseminados pelas várias disciplinas curriculares, pois todas devem contribuir para a formação pessoal e social do aluno nas componentes indicadas de educação para a saúde, para a ecologia, educação sexual, etc.. Assim, no Art.º 7º, n.º 1, diz-se:

“Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem 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.”

E, para além desta contribuição de todas as disciplinas curriculares, é criada ainda uma disciplina específica de Desenvolvimento Pessoal e Social, como se diz no n.º 2 do mesmo artigo.

A criação desta disciplina gerou desde logo uma acesa polémica, a

²⁴ Macolm Skilbeck, OCDE, *A Reforma dos Programas Escolares*, Porto, Edições Asa, 1992, p. 75.

começar pelo facto de ser posta em alternativa à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões (n.º 4 do art.º 7.º). Um outro ponto polémico diz respeito à definição dos seus objectivos, conteúdos e métodos.

Há, no entanto, uma questão que não merece dúvidas – a Escola não deve apenas instruir, função tradicional, mas desenvolver, ela deve contribuir para o desenvolvimento psicológico do adolescente, capacitá-lo para a vida, para a resolução de problemas com que irá defrontar-se no futuro. Se a Escola ocupa grande parte da vida da criança e do adolescente, ela é o local privilegiado para esse desenvolvimento psicológico, pois:

“foi-se instalando a perspectiva de que este não resulta de um mero processo de maturação, mas de uma construção histórica na dialéctica do sujeito emergente com o meio envolvente. Parece mesmo que o nível de desenvolvimento psicológico atingido varia com as características dos contextos de vida com que cada um tem oportunidade de interagir”²⁵.

Por isso a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social deve incluir objectivos de carácter informativo, que dizem respeito ao conhecimento de conceitos, técnicas, factos, mas deve voltar-se, essencialmente, para objectivos de carácter formativo em ordem à aquisição de competências, de valores, de atitudes, de estratégias de investigação.

Garantir a “formação cívica e moral dos jovens” é contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo e moral, levando à interiorização de valores morais e espirituais, mas é também uma aquisição de competências de vida nas áreas da saúde, da ecologia, do consumo, etc., o que exige a concretização desses valores e competências em comportamentos apropriados²⁶.

A assimilação desses valores leva a pensar nos conteúdos (que valores?) e nos métodos. Fala-se da “clarificação de valores”, e do método da narração, do exemplo histórico, no método da discussão de dilemas ou da problematização ou ainda do ensino directo, depende da filosofia adoptada.

Todos os métodos têm merecido críticas diversas. Não podemos, no entanto, adoptar atitudes reducionistas e apontar apenas defeitos a uns e qualidades a outros. Naturalmente não pode ser adoptada uma teoria no seu estado puro. É preciso aproveitar as virtualidades de cada método e não esquecer

²⁵ Bártolo Paiva Campos, *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*, Porto, Edições Afrontamento, 1991, p. 11.

²⁶ cf. Pedro d’Orey da Cunha, “Objectivos, conteúdos e métodos da disciplina de desenvolvimento pessoal e social”, *Inovação*, 6 (1993) 287-308.

que há valores universais que devem ser assimilados, mas numa atitude reflexiva e consciente. O aluno deve assimilar um valor depois de o ter discutido, compreendido e, em liberdade, o ter adoptado como seu.

Daí que a posição do professor deva ser a de criar e gerir conflitos, estimular o aluno à reflexão, criar um ambiente democrático, para que, em plena liberdade, ele adquira uma capacidade de reflexão e de crítica perante os problemas da vida que o levem a adoptar atitudes, a tomar decisões.

“A perspectiva pedagógica é a perspectiva própria ao professor reflexivo, que pondera as achegas das várias disciplinas, dos vários métodos e das várias didácticas e as aplica criteriosamente aos seus alunos, de acordo com a sua situação, necessidades e contextos”²⁷.

A Escola contribui então para a construção da identidade do adolescente, quer através de toda a área curricular, quer através do chamado currículo oculto. É na participação, na acção reflectida que o educando desenvolve as suas capacidades e competências, na educação cívica e no raciocínio (e no juízo) moral.

E aqui residem as principais dificuldades de concretização do programa de formação moral e social. A educação para a saúde, a educação para o consumo, a ecologia, entram nos programas de Ciências da Natureza, de Biologia ou de Economia e é fácil as escolas desenvolverem acções nesse sentido, organizarem debates, conferências, exposições. No entanto, é preciso não confundir a teoria e a prática, os conhecimentos teóricos ministrados nas disciplinas e os valores assumidos a partir desses conhecimentos básicos.

Mais difícil se torna, em muitos casos, a educação cívica, a educação para a democracia, o desenvolvimento do raciocínio moral. O tamanho das escolas, a falta de estruturas de apoio não permitem a participação activa dos alunos na organização e gestão escolar.

Deste modo, a área de formação pessoal e social fica muito limitada no que respeita à concretização através do currículo oculto. Resta, na realidade, a sua concretização, em algumas das suas componentes, através do currículo explícito, isto é, disseminada pelas várias disciplinas. Faltará, todavia, uma coordenação interdisciplinar para que as acções levadas a efeito estejam inseridas num plano de conjunto.

Mas, a formação pessoal e social deve partir da realidade vivida, dos problemas sentidos e colocados pelos jovens, tem de ser prática, reflexiva, na

²⁷ Pedro d'Orey da Cunha, op.cit., p. 304.

acção. Só na acção se concretizam os valores assimilados. Os conhecimentos, a teoria, apenas servirão de suporte à decisão que leva à acção, à aplicação dos valores, à formação da identidade pessoal, do carácter.

No entanto, a realidade do nosso ensino diz-nos que só uma reestruturação das escolas e dos serviços e um investimento na formação dos professores poderá criar o ambiente propício a uma real e efectiva formação pessoal e social do educando, para uma educação cívica e moral, para que, através da vivência prática, a criança, o adolescente, o jovem possam assumir livremente os valores de uma sociedade justa, democrática e solidária, sentindo-se preparados para actuar, civicamente, nas instituições e capacitados para a resolução dos problemas da vida.

E, fazemos nossas as palavras de Jacques Delors: “Pede-se muito aos professores, demasiado até. Espera-se que remediem as falhas doutras instituições, também elas com responsabilidades no campo da educação e formação dos jovens. Pede-se-lhes muito, agora que o mundo exterior invade cada vez mais a escola, principalmente através dos novos meios de informação e de comunicação. De facto, os professores têm na sua frente jovens cada vez menos enquadrados pelas famílias ou pelos movimentos religiosos, mas cada vez mais informados. Terão de ter em conta este novo contexto, se quiserem fazer-se ouvir e compreender pelos jovens, transmitir-lhes o gosto de aprender, explicar-lhes que informação não é a mesma coisa que conhecimento, e que este exige esforço, atenção, rigor e vontade”²⁸.

É, pois, necessário um projecto educativo que se apoie em valores. Há valores universais, valores herdados e valores novos, que teremos de construir a partir de valores mais antigos. Torna-se necessário criar sempre novos valores a partir dos valores herdados. A educação terá de ser isso. Não há educação sem valores como não há educação sem liberdade. A educação tem de ser livre mas terá, também, de ser uma ligação do passado ao futuro, a mediação entre a cultura do passado que se projecta no presente mas que pretende criar o futuro. É que sem futuro não há educação. Educar é sempre pensar no futuro. É relacionar os valores do passado, assumidos porque válidos, e os valores criados.

A educação é uma arte cuja prática deve ser aperfeiçoada ao longo das gerações, dizia Kant. Assim, antes de tudo, talvez a primeira coisa a descobrir, o primeiro valor a clarificar e a assimilar, seja o de reconhecer que a Educação é o primeiro de todos os valores.

²⁸ Prefácio a *Educação - um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI)*, UNESCO, Edições Asa, Porto, 1996.