

EDUCAÇÃO E VALORES: QUE RELAÇÃO?

Josélia Fonseca

Universidade dos Açores

Resumo

A diversidade axiológica que sustenta a sociedade actual tem tornado premente a reflexão e a discussão sobre a presença dos valores na educação. Dada a vastidão e complexidade do tema em análise, neste artigo apenas nos preocuparemos com a clarificação dos conceitos que fundamentam a dimensão axiológica da educação. Assim sendo, começamos por estabelecer o diálogo entre a educação e os valores, procurando compreender como é que estes conceitos se interrelacionam. A promoção da educação de valores exige a reflexão e o questionamento do tipo de desenvolvimento moral que se promove. Deste modo, neste artigo também pretendemos analisar a importância do desenvolvimento moral na formação do ser humano, reflectindo sobre a influência que a heteronomia e a autonomia do desenvolvimento moral poderão exercer no indivíduo enquanto ser social.

Introdução

A reflexão sobre uma realidade tão complexa como a educação axiológica torna pertinente a análise sobre o diálogo que se estabelece entre educação e valores, assim como nos alerta para a necessidade de compreender que tipo de desenvolvimento moral deve ser promovido nas escolas tendo em vista a preparação das crianças e jovens para a inserção na sociedade actual. É nesta linha de pensamento que ganha sentido a pergunta que serve de título a este artigo.

Na tentativa de responder a esta questão, procuramos explicitar a relação que existe entre educação e valores, definindo-a como essencial, co-origenária e reconhecendo os valores como o fim mesmo da educação. No sentido em que todo o acto educativo veicula e transmite os valores de uma dada cultura, tendo em vista a formação do homem como pessoa, ela própria é um valor.

O reconhecimento da impreterível ligação do homem com os valores e a concepção destes como suporte identitário de uma determinada sociedade conduzem-nos à reflexão sobre a importância e o papel da moral na vida humana e ao questionamento sobre o tipo de homem e de consciência moral que a educação pode desenvolver.

Valor, o fim mesmo da educação

Educar e valorar são dois conceitos que se associam em prol de uma preocupação comum: o processo de humanização, fundamentado no desenvolvimento conjunto e cooperativo das dimensões individual e social do homem. Na verdade, é legítimo afirmar-se que educação e valor são dois conceitos complementares que mantêm na sua essência uma relação intrínseca e dialéctica, que se compreende no duplo sentido: todo o acto educativo veicula valores, a educação é na sua essência um valor.

A compreensão dos meandros desta relação exige que se proceda a uma abordagem conceptual de cada um dos conceitos, bem como se explicita o modo como percebemos a relação intrínseca e co-origenária que se estabelece entre estes dois conceitos.

Definir educação não é uma tarefa simples. O vocábulo educar tem suscitado ao longo dos tempos uma polissemia de sentidos e significados, aos quais não nos podemos mostrar indiferentes.

Remontando um pouco na história, e não obstante reconhecer-se que a palavra educar tem a sua raiz etimológica no vocábulo latino *educere* (que significa orientar, conduzir), é na Grécia Antiga, na palavra grega *Paideia*, que o vocábulo educar adquire o seu significado mais genuíno e mais rico. Na Antiguidade grega, *Paideia*, vulgarmente traduzida na cultura ocidental como educação, designava a formação do Homem, no sentido mais lato do termo. Ou seja, reportava-se à formação da identidade única e irrepetível do ser humano enquanto indivíduo e enquanto ser social e cultural, circunstanciado num determinado espaço e num determinado tempo.

Na generalidade é consensual afirmar-se que o acto de educar é uma característica exclusivamente humana que se sustenta na concepção do homem, enquanto animal racional e ser sócio-cultural. Estas duas dimensões exigem ao ser humano que o seu percurso de vida se conceba como um processo de construção trans-natural. A necessidade que o homem tem de se relacionar com o outro, isto é, de compreender os meandros da relação eu/outro, que marca o início da hermenêutica do próprio eu, impõe-lhe a obrigação de se libertar da prisão natural e a missão de renascer, enquanto identidade única e irrepetível. Como refere Fromm (1969, citado por Quintana, 1995, p. 39), “a principal tarefa do homem na vida consiste em dar à luz a si mesmo (...). O produto mais importante do seu esforço é a sua própria personalidade”. Na verdade, o homem, ao contrário dos demais animais, que nascem completamente constituídos, mecanicamente programados, nasce com uma falha de “identidade constitutiva”, um ser que não possui em si mesmo a

consciência de si, que necessita de passar por um constante processo de desvelamento. Entenda-se este processo de desvelamento num sentido duplo consubstanciado no auto-conhecimento, no apelo socrático “conhece-te a ti mesmo”, enquanto ser individual, e no hetero-conhecimento.

A condição humana é, em parte, um processo natural que já está em potência no próprio homem e, em parte, um processo artificial e artístico que se vai “esculpindo” na acção do homem e na relação que ele mantém com os outros.

A identidade do ser humano constrói-se, segundo a perspectiva da ética dialogante de Ricoeur (1992), através de um processo de mediação. Este processo de mediação consubstancia-se na hermenêutica que o homem faz dos seus actos, das relações intersubjectivas, dos signos e símbolos da sua cultura.

O sujeito que se interpreta ao interpretar os signos já não é um cogito, é um existente que descobre, pela exegese da sua vida, que está posto no ser mesmo antes de se pôr e de se possuir. (...). Assim, a hermenêutica descobrirá uma maneira de existir que permaneceria do início ao fim de ser interpretado. (*Idem*, p. 15)

A existência e descoberta do eu só se tornam, portanto, possíveis num contexto comunicacional onde são fornecidos os princípios, os modelos, os valores que permitem ao próprio homem a sua exegese, enquanto sujeito da acção e enquanto autor e actor cultural. Esta dimensão comunicacional, palco por excelência da manifestação da identidade humana, desenvolve-se de forma clara e inequívoca no processo educativo em que todo o ser humano está implicado.

A educação é um fenómeno complexo e pluridimensional que visa ajudar o homem a esboçar a sua personalidade e a desenvolver competências e conhecimentos que facultem a superação dos obstáculos, naturais e humanos, que se interpõem à sua sobrevivência física e humana. O acto de educar é, neste sentido, um acto de coragem (Savater, 1997), pois através dele se acredita na perfeição humana, na capacidade que o homem tem para apren-

der e para actualizar o potencial de ser pessoa. No entanto, é simultaneamente um compromisso da sociedade, da humanidade para com o homem, pois através da educação se veiculam modos de ser, de viver, de pensar, que possibilitam à pessoa humana não só a construção de uma identidade única e ir-repetível, mas também a sua inserção na sociedade.

Os valores são, na realidade, o fim mesmo da educação. Entenda-se os valores “como estruturas cognitivas que permitem ao sujeito não só ordenar, interpretar fenómenos da realidade física e social, mas que às vezes guiam o seu modo de se orientar nelas” (Bolívar, 1992, p. 105). Os valores assumem-se como um conjunto de significados e símbolos que dão sentido à realidade. É legítimo afirmar-se que os valores são uma espécie de linguagem comum veiculada por uma ou mais sociedades e/ou culturas, na qual se alicerçam as relações intersubjectivas que impulsionam o desenvolvimento identitário do ser humano, e na qual se fundamentam as leis e a moral que sustentam uma sociedade e lhes confere um *ethos* comunitário.

Os valores acabam, deste modo, por despertar na vida do homem um sentimento contraditório mas complementar, na medida em que se, por um lado, são a alavanca impulsionadora de uma progressiva constituição, por outro lado, são o garante da essência da pessoa humana, que desafia a própria natureza e que humanamente se constrói. É nesta linha de pensamento que se insere a reflexão de Dias (1997, p. 527), ao citar Lorenz (1981): “a selecção tomou por debaixo dos braços, colocou-o em pé, e retirou as mãos e disse: agora mantém-te em pé ou cai como souberes”. E conclui:

Interessa ao homem não cair. O primeiro grupo de valores refere-se assim não às metas a atingir mas aos fins já por nós alcançados, não àquilo de que ainda dispomos e pretendemos conseguir mas a tudo quanto já possuímos e não desejamos perder. Até por respeito e em sinal de “gratidão” à Natureza que fez de nós o que somos, importa manter-nos sempre homens e humanos. (Dias, 1997, pp. 527-528)

Esta reflexão suscita também a necessidade de se compreender um pouco melhor qual é a função dos valores como fim educativo. A que espécie de fim nos podemos referir? Ao fim enquanto *telos* ou a um fim que assume um carácter deontológico, isto é, de dever, entendido como resposta positiva à obrigação de assumir um compromisso e, simultaneamente, apelar à liberdade humana alertando para a possibilidade de poder não cumprir essa obrigação.

Deambulando um pouco pela história da educação, os valores na Antiguidade clássica eram o fim, *telos*, da *Paideia*. Platão (1992), no relato da alegoria da caverna, concebe a educação como a escalada em prol de um fim axiológico supremo, o Bem e o Belo, o prisioneiro quando se liberta dos grilhões da ignorância caminha em direcção à Verdade, à contemplação da verdadeira essência das coisas. É neste contexto que se inscreve a teoria do Filósofo Rei: só o sábio pode governar a *polis*, porque só ele conhece a verdade, contempla o Bem em si.

É também nesta linha de pensamento, mas de forma mais material e objectiva, que Aristóteles concebe a educação: como o meio propedêutico da sabedoria prática, da *phrónesis* (virtude), que ensina o homem a bem agir com vista ao fim supremo, o bem comum da *polis*.

Na época medieval, a concepção teológica da moral mantém-se, no entanto, encontra-se já não ao serviço da cidade-estado grega, mas da religião. É importante que o homem conheça o bem, goze de *phrónesis* para poder alcançar a Cidade de Deus, na perspectiva da Filosofia agostiniana.

No entanto, com o Renascimento, assiste-se ao ressurgimento do antropocentrismo e à preocupação de compreender o homem como a medida de todas as coisas e, conseqüentemente, como centro axiológico. Esta tendência ganha cada vez mais ênfase com a filosofia das luzes do século XVIII. Neste período, a ética e moral teleológicas e eudonistas cedem lugar à ética e à moral deontológicas, sendo Kant o primeiro autor que se preocupou em criar uma ética autónoma. Ainda que formalista, a ética kantiana é uma ética do dever, que compreende o ser humano nas suas relações intersubjectivas e co-

mo um fim em si mesmo — a pessoa humana vale em si mesma. É, portanto, neste contexto, que se inscreve o célebre imperativo categórico de Kant, “age de tal forma que a tua máxima se torne lei universal.”

Não obstante o seu carácter formal, o fim axiológico kantiano evidencia uma preocupação deontológica: o dever que o homem tem de considerar a pessoa humana como um fim em si mesma, e o compromisso de permitir que a acção humana não inviabilize esta realidade, o que significaria a negação dessa liberdade e da sua realização enquanto ser humano.

Os valores assumem neste domínio contornos cada vez mais humanistas e dialogantes. Estas características dos valores tendem a acentuar-se e ganham cada vez mais fôlego nas éticas consensuais como, por exemplo, a ética de Habermas, que concebe o desenvolvimento do ser humano como um processo de construção inacabado, que se constitui na relação intersubjectiva e no processo dialógico e comunicativo do eu com a alteridade.

Nós somos o que somos, pelas relações com outrem. O nosso fim deve ser social no seu conteúdo e na sua forma. É o seu carácter social que dá aos julgamentos morais a sua universalidade e um fundamento máximo que o desejo de todos é a vontade geral. (Habermas, 1992, p. 65)

A dimensão dialógica e consensual dos valores exige que cada vez mais, embora sob um novo prisma, os valores sejam considerados o fim mesmo da educação, no sentido em que prepara o homem para ser cidadão da actual era global, capaz de perpetuar a sociedade e as gerações futuras com base em alicerces consensuais e de racionalidade intersubjectiva, que têm em vista a realização de todos os eus como Pessoa.

Na verdade, podemos dizer que é inegável a essência axiológica do processo educativo. No entanto, é importante reflectir sobre o tipo de desenvolvimento moral a promover para que os valores se tornem uma realidade efectiva na vida do ser humano.

A moral como premissa do ser-se humano

A reflexão e análise do processo de desenvolvimento moral são tarefas árduas, revelando-se bastante complexas. O epicentro desta complexidade localiza-se na relação co-originária da própria moral, a relação do eu com a sociedade.

O termo moral tem a sua raiz etimológica nos vocábulos latinos *mos moris*, vocábulos que foram utilizados pelos autores da Idade Média para traduzirem o termo grego *êthos*, que significava costume. A moral é, neste domínio, vulgarmente definida como o conjunto de costumes, normas, regras, que fazem parte de uma sociedade. A existência da moralidade, assim como da ética, só é possível no seio de uma sociedade, ou seja, a moral e a ética só existem porque o outro existe e porque é, conseqüentemente, necessário que a relação eu/outro seja mediada pelos princípios e valores que se consideram essenciais para o bem comum de todos os homens.

Assim sendo, a moral pode ser definida, na esteira do pensamento de Alberoni e Veca (2000), como a manifestação do altruísmo. De acordo com estes autores (2000, p. 125),

A esfera da moral é a própria esfera do amor (...). A moral origina-se quando o outro deixa de ser meu inimigo. (...) Cada um de nós é responsável na primeira pessoa pela conduta justa em relação aos outros. E isto quer para os que lhe são queridos, quer para todos os outros considerados de uma maneira objectiva e impessoal, qualquer um. Neste caso a moral torna-se moral pública.

Na verdade, a moral desempenha no seio das relações intersubjectivas um papel muito importante. A moral tem na sociedade a função que a lógica tem no pensamento e a gramática na linguagem: perante o eu individual e o todo social a moral é dadora de sentido, de significados, de valores que

permitem ao homem interpretar e estruturar o mundo dos objectos e o mundo subjectivo.

A relação intrínseca entre a moral e a sociedade, entre o domínio social e moral do indivíduo, é, portanto, inquestionável. Assim sendo, será muito importante compreender como se processa o desenvolvimento moral dos indivíduos? O homem enquanto ser social, educável, está sujeito a um processo de desenvolvimento moral heterónomo, isto é, imposto pelas forças externas, nomeadamente pela sociedade? Ou, pelo contrário, o desenvolvimento moral processa-se através de um trabalho conjunto da sociedade e do indivíduo, que interage na sociedade, filtra e organiza autonomamente os seus valores, as suas normas?

Heteronomia do desenvolvimento moral

A relação entre a moral e a sociedade é intrínseca e existencial. A moralidade é a premissa instituinte da sociedade na medida em que tem na sua base originária a preocupação de garantir a coesão e a coerência das relações intersubjectivas que estruturam o domínio social.

No contexto social, a moral desempenha a função, para usarmos uma imagem do Padre António Vieira, de sal da terra, ou seja, a moral é responsável não só pelo bem comum das pessoas que constituem uma determinada sociedade, como conserva os valores em que esta emergiu, garantindo-lhe, deste modo, o seu palco identitário e a construção de novos trilhos de identidade comuns.

A compreensão da moral como a seiva da construção da unidade e consistência sociais suscita algumas interrogações: como se concebe a moral? Como uma criação eminentemente colectiva que, ao visar a coexistência das diferenças individuais e o equilíbrio inter-individual, surge como uma tábua de normas e valores que é externa e imposta aos indivíduos em prol da subsistência e integração comunitárias? Ou, pelo contrário, a moralidade en-

contra nos indivíduos a alavanca impulsionadora e originária do gradual desenvolvimento do contexto social sempre em busca de uma identidade de complexidade crescente?

A grande questão que se levanta a partir desta dimensão sócio-moral do indivíduo e da comunidade de indivíduos centra-se, portanto, na necessidade de compreender qual o papel do homem no processo de desenvolvimento da sociedade e da moralidade. O indivíduo dilui-se na sociedade rígida e imperativa, ou emerge na sociedade, flexível e aberta, com uma identidade própria e como construtor da identidade comunitária da qual ele faz parte?

De acordo com alguns teóricos da aprendizagem, a moral é um mecanismo externo e imperativo que é imposto aos indivíduos. Assim sendo, o desenvolvimento moral é concebido como um processo geral de socialização que se desenvolve a partir da interiorização de normas.

A moral é, deste modo, concebida como a tábua de princípios e regras externas ao indivíduo que necessita de ser interiorizada para que aquele possa fazer parte da sociedade em que se insere. Como refere Durkheim (2002, pp. 53-55),

A moral é um sistema de regras de acção que predeterminam a conduta (...)

Regularizar a conduta é uma função essencial da moral. A moralidade supõe, pois, uma determinada atitude para repetir os mesmos actos, nas mesmas circunstâncias e, por conseguinte, uma certa capacidade para adquirir hábitos, uma certa regularidade.

O desenvolvimento moral processa-se deste modo, de acordo com a concepção durkheimiana, através de um processo de aquisição das regras e das condutas que são fulcrais para o bem-estar social. A consciência moral dos indivíduos resulta da imposição dessas regras e da sua regularização e, enquanto tal, constitui-se de forma heterónoma, consistindo o seu principal objectivo em obedecer às leis que lhe são preestabelecidas. De acordo com

Durkheim (citado por Piaget, 1987, p. 297), “A moral é, pois, um sistema de ordens e a consciência individual não é outra coisa senão o produto da interiorização destes imperativos colectivos. (...) Os indivíduos não têm por si mesmo um valor moral”.

A moralidade assume-se, deste modo, como uma disciplina, como um mecanismo autoritário que é constituído pela sociedade e que subjuga os indivíduos ao domínio social. “A sociedade está por cima de nós, ela ordena-nos e, por outro lado, sendo em tudo superior a nós, penetra-nos, e porque faz parte de nós mesmos, nos atrai com este atractivo especial que nos inspira os fins morais” (Durkheim, 2002, p. 98).

A dimensão prescritiva que Durkheim associa à concepção de moral torna a moral não num elemento de coesão social, que se inspira no desenvolvimento e estabelecimento do bem comum de forma espontânea e necessária, mas num dever coercivo, alheio à vontade autónoma dos indivíduos sociais.

O dever é a moral na medida em que ordena; é a moral concebida como uma autoridade à qual devemos obedecer, porque é uma autoridade e só por essa razão. (...) A moral apresenta-se-nos como (...) uma legislação imperativa que exige a nossa completa obediência. (Durkheim, 2002, pp. 96-97)

O cunho do dever e da obrigação social que caracteriza esta concepção de moral consubstancia de forma bem clara o modo de conceber e definir o que se entende por educação de valores. A subordinação da moral à sociedade não é favorável a uma pedagogia axiológica que vise o desenvolvimento moral dos alunos como um processo de construção autónomo; pelo contrário, a moral enquanto criação social defende uma pedagogia tradicionalista que concebe a educação moral como o resultado do ensino e imposição autoritária e vertical, adulto/criança, dos valores, das obrigações e dos deveres dos indivíduos para com a sua sociedade. De facto, neste contexto, é legítimo afirmar-se que o homem, enquanto ser moral, será aquilo que a sociedade fizer dele.

Formação do carácter

A concepção heterónoma e/ou autónoma do desenvolvimento moral reflecte-se de forma inequívoca na filosofia educativa, nomeadamente na educação de valores. A valorização de uma educação de valores, sob a égide da autoridade e disciplina e consubstanciada na subordinação do desenvolvimento moral da criança aos padrões morais por excelência da sociedade, reflecte-se de forma bem clara na filosofia metodológica da educação do carácter.

O movimento da formação do carácter surgiu nos E.U.A e desenvolveu-se em dois períodos distintos. O primeiro movimento de educação do carácter apareceu no início do século XX, num contexto de preocupações sociais, marcado por fenómenos como a crescente industrialização, o aumento da imigração e da urbanização, a 1ª Guerra Mundial, a Revolução Bolchevista. O objectivo deste movimento consistia, essencialmente, em formar os jovens para a prática de atitudes democráticas.

Os mentores da formação do carácter defendem que cabe à escola, num contexto social e económico tão conturbado, transmitir os padrões culturais, valorativos e atitudinais da sociedade em que os indivíduos se inserem,

Certos padrões de comportamento e certos traços de carácter e virtudes humanas são necessários para sustentar a vida do indivíduo e da comunidade. (...) o público paga aos professores não para mudar a ordem social, mas (...) para ensinar aos jovens o melhor do passado de forma a que o possam preservar, construir sobre ele, expandi-lo e melhorá-lo. (Ryan, 1989 citado em Menezes, 1999, p. 45)

A responsabilidade da escola na formação do carácter é, segundo Lickona (1991: 6), “tão antiga quanto a própria educação. Ao longo da história a educação teve dois grandes objectivos: ajudar as pessoas a tornarem-se espertas e ajudá-las a tornarem-se boas.”

Esse primeiro movimento da formação do carácter adopta o ensino directo como a estratégia privilegiada de promoção das atitudes e valores indispensáveis à vida democrática. Na base deste modelo educativo está a preocupação em endoutrinar os indivíduos de acordo com as regras e os valores fulcrais para uma sociedade perfeita, em formar cidadãos “bem comportados”. O papel do indivíduo, enquanto dinamizador e construtor do seu desenvolvimento, cede, portanto, lugar ao indivíduo, enquanto “poço de virtudes” (Kohlberg, 1981), que acumula os valores e as normas que a autoridade social lhe impõe.

De acordo com Lourenço (1998, pp. 147-148), a educação do carácter

Parece estar mais interessada em crianças “santinhas”, do que, propriamente, em crianças justas. Ou seja, mais interessada em que a criança se comporte bem e seja um modelo de virtude (...) do que interessada em estimular o desenvolvimento do seu raciocínio moral em ordem a sensibilizá-la para o sentido da diferença, do outro e dos princípios.

A aposta e sobrevalorização do ensino de valores em detrimento do desenvolvimento do raciocínio moral, conjugada com o contexto sócio-cultural da América dos anos sessenta – onde impera o relativismo cultural, o positivismo lógico e a emergência de uma Psicologia Humanista – são, no entender de Cunha (1996), a causa da decadência deste primeiro movimento da educação do carácter.

O segundo movimento da educação do carácter surge também nos E.U.A, na década de oitenta, e tal como aconteceu com o primeiro movimento procura responder aos problemas da sociedade vigente: a crise familiar e a violência e criminalidade infantil.

No entender dos mentores deste movimento, Lickona e Ryan, é na escola que se deve estruturar este combate; a escola deve contribuir de forma decisiva para que os alunos desenvolvam “um bom carácter – a capacidade de conhecer, amar o bem e fazer o bem” (Ryan, 1993 citado por Menezes, 1999, p. 48).

A ênfase deste movimento centra-se, segundo Cunha (1996), numa visão mais integrada do agente moral, na concepção do professor como modelo de educação moral e no papel mais profundo, directo e planeado da escola no domínio da intervenção moral. Não obstante a reformulação, o segundo movimento da educação do carácter continua arraigado a uma filosofia educativa que subordina o eu individual à “omnipotência” e autoridade social. A educação de carácter, de acordo com as premissas em que está elaborada, corre sempre o risco da endoutrinação e da inculcação dos valores da sociedade vigente. Pois, este movimento aposta numa relação pedagógica unilateral, do professor para o aluno, e unidireccional, transmissão dos estereótipos sociais às crianças, o professor é o modelo a seguir, o que torna quase impossível a sua função de orientador, de apoiar a criança na articulação dos novos conhecimentos com os que já possui da sua experiência vivida.

Autonomia do desenvolvimento moral

A circunstância social e cultural do ser humano, para além de ser uma realidade efectiva e inequívoca, é uma premissa imprescindível no domínio do desenvolvimento humano. Todavia, esta importância não deve ser concebida como um processo de “opressão” que subordina o desenvolvimento do indivíduo à autoridade das normas sociais.

O verdadeiro processo do desenvolvimento do indivíduo, quer seja ao nível cognitivo, social ou moral, só é possível se o indivíduo é capaz de compreender o conjunto de estruturas e relações que sustentam as operações, os factos e as experiências de que tomam parte.

Na verdade, é legítimo afirmar-se que em qualquer nível de desenvolvimento, e em particular no desenvolvimento moral, a autonomia é uma das peças-chave. A autonomia deve ser entendida, neste contexto, não como o isolamento do indivíduo ou como a negação do estabelecimento das rela-

ções interpessoais, mas como a capacidade do próprio indivíduo organizar, compreender e interpretar a mensagem que os outros lhe transmitem.

O processo de desenvolvimento moral não pode ser, portanto, concebido como um simples processo de socialização, em que os adultos transmitem às crianças, receptores passivos, o conjunto de valores, normas e regras de conduta de uma determinada sociedade. Mas também não pode ser perspectivado como um processo natural de maturação das estruturas do indivíduo. O desenvolvimento moral do ser humano não é, segundo a perspectiva construtivista e interaccionista, inato. O desenvolvimento moral da criança é resultado de um processo complexo de interacção entre as várias dimensões do ser humano: cognitiva, social, emocional e moral.

Na perspectiva de Jean Piaget, o desenvolvimento moral do indivíduo é em tudo semelhante ao desenvolvimento cognitivo, ocorre através de um processo de construção que se estabelece a partir da interacção da criança com o meio,

O controlo próprio da inteligência sensório-motor é de origem externa: o que obriga o organismo a seleccionar os seus gestos, as suas próprias coisas e não actividade intelectual inicial que busca activamente a verdade. Do mesmo modo, as pessoas exteriores são as que canalizam os sentimentos da criança. (...) O indivíduo por si só não é capaz da tomada de consciência e, por conseguinte, não consegue constituir as normas propriamente ditas. Neste sentido, a razão, sob o seu duplo aspecto lógico e moral, é um produto colectivo. (1987, p. 336)

Não obstante Piaget reconhecer a sociedade como peça-chave no desenvolvimento moral do indivíduo, não se assiste, como se verifica em Durkheim, à subordinação do desenvolvimento social às normas e convenções da sociedade. Pelo contrário, a teoria construtivista piagetiana concebe a sociedade como um elemento fulcral no desenvolvimento autónomo da criança. A

criança enquanto permanece num período de centralização sobre si mesma não é capaz de conhecer, quer em termos lógicos, quer em termos sócio-morais, na medida em que não se concebe como uma consciência perante o outro.

O combate ao egocentrismo, entrave do desenvolvimento intelectual e moral do indivíduo, só é possível através das relações interpessoais que estruturam a sociedade,

A vida social é necessária para permitir ao indivíduo a tomada de consciência do funcionamento da mente e para transformar em normas propriamente ditas os simples equilíbrios funcionais imanentes a toda a actividade mental e inclusive vital. Efectivamente o indivíduo por si só é e permanece egocêntrico. (Piaget, 1987, p. 337)

A criança neste primeiro momento encontra-se num período de interdependência do outro, heteronomia, não é capaz de ter consciência do bem e do mal, uma vez que ela própria ainda não se concebe como consciência. No período de egocentrismo intelectual, as crianças não têm ainda capacidade para teorizar e reflectir sobre os conceitos, as relações eu/outro, e enquanto tal compreendem os valores e as normas como realidades objectivas, independentes, que têm de ser apreendidas. As regras, as normas de condutas, os valores são, portanto, neste período impostos pelas forças externas.

Os primeiros passos em direcção à autonomia só são possíveis quando forem criados espaços, tempo e interacções que a favoreçam. As relações da criança com o meio e com os adultos só serão fonte de autonomia quando estimularem o raciocínio, a reversibilidade na tomada de papéis, quando se consubstanciarem num sentimento de reciprocidade e de respeito mútuo. Segundo Piaget (1987) e Kohlberg (1981), a cooperação é o motor da autonomia.

Assim sendo, estes autores reconhecem mais uma vez o paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral. Não obstante este reconhecimento, Kohlberg (1989, p. 72) afirma que “o desenvolvi-

mento lógico é uma condição necessária do desenvolvimento moral, mas não é uma condição suficiente.”

O processo de desenvolvimento moral constrói-se também com base no desenvolvimento social e emocional do indivíduo. Ou seja, se por um lado o desenvolvimento moral está dependente da capacidade lógica da criança em conceptualizar o seu papel e o dos outros na sociedade e ser capaz de se colocar no lugar do outro, por outro lado o desenvolvimento moral também se consubstancia nos sentimentos que a criança desenvolve na experiência que mantém com o outro. No entanto, é compreensível conceber o desenvolvimento moral, num sentido mais lato, como o raciocínio lógico sobre as relações eu/outro. Pois o facto de a dimensão emocional intervir no processo do raciocínio moral “não reduz a componente cognitiva do desenvolvimento moral, isto pode implicar um funcionamento um pouco diferente da componente cognitiva” (Kohlberg, 1981, p. 140).

É nesta linha de pensamento que se pode compreender o desenvolvimento dos estádios morais de Kohlberg, como a cognição sobre o homem e a sua circunstância: “na minha perspectiva desenvolvimental, os princípios morais são reconstruções activas da experiência” (Kohlberg, 1981, p. 181).

A experiência desempenha, no contexto do desenvolvimento moral, um papel fundamental, na medida em que é a partir das interacções que mantém com os outros, e do processo de medição e de interpretação que daí advém, que a criança desenvolve o raciocínio moral e constrói os seus quadros axiológicos.

A universalidade dos valores, a base de um projecto construtivo de desenvolvimento moral

A autonomia moral do indivíduo, tal como é concebida – através da interacção indivíduo/meio, eu/outro, e na gradual complexidade de teorização, organização e estruturação dessas relações –, consubstancia-se numa fi-

losófia educativa que, ao contrário da educação do carácter, privilegia o desenvolvimento.

A ênfase das perspectivas construtivista de Piaget e cognitiva-desenvolvimental de Kohlberg sustenta-se na necessidade de criar condições para que os indivíduos possam estruturar o seu pensamento e a mediação eu/outro numa base reflexiva, pessoal, que invista na interacção e no desenvolvimento do indivíduo como um todo integrado.

Não obstante considerar-se a autonomia como uma mais valia no desenvolvimento integral do indivíduo, é importante reflectir-se sobre as suas repercussões no contexto da educação de valores. Atendendo à própria etimologia da palavra autonomia, que deriva dos vocábulos gregos *auto* (próprio) *nomos* (leis), é legítimo questionar-se se a aposta na autonomia do desenvolvimento moral não conduzia à relatividade dos valores no seio da própria sociedade e, consequentemente, à anarquia no processo de educação axiológica?

Na esteira do pensamento kohlbergiano, a concepção do desenvolvimento moral é consentânea com a perspectiva universalista dos valores. “O conceito de desenvolvimento implica (...) uma norma de adequação interna (...) ainda que estas normas internas de adequação sejam diferentes das noções de adaptação baseadas no sucesso da cultura relativa” (Kohlberg, 1981, p. 85).

A defesa de uma ética cultural relativista manifesta-se, neste domínio, contrária ao processo de desenvolvimento do ser humano enquanto ser moral. A apologia do relativismo axiológico pode conduzir, tal como a educação do carácter, a um processo de educação de valores consubstanciado na endoutrinação, na imposição externa das normas e valores consignados por um determinada sociedade, na medida em que se preocupa com a transmissão da tradição cultural e axiológica que é responsável pela sobrevivência dessa sociedade.

A perspectiva universalista do desenvolvimento moral não está preocupada com o conteúdo valorativo, mas com os princípios éticos universais estruturantes do desenvolvimento do raciocínio moral. Ou seja, preocupa-se

com a criação de condições que facultem ao indivíduo a construção do raciocínio moral e a estruturação da sua hierarquia de valores. “Os julgamentos morais manifestam-se em todas as culturas e em todas as sociedades que têm a mesma estrutura. Há uma forma de processo universalmente válido do pensamento moral racional que todas as pessoas poderão articular” (Kohlberg, 1981, p. 104).

Na base da dicotomia relativismo/universalidade axiológica está o que Kohlberg (1981, p. 107) designou como falácia naturalista,

No relativismo de valores está muitas vezes a ideia de que todos têm os seus próprios valores, a ideia de que toda a gente deve ter os seus próprios valores: por outras palavras, a posição da relatividade de valores muitas vezes descansa na confusão lógica entre assuntos de facto (há normas que não são aceites por todos) e assuntos de valor (há normas que nem todas as pessoas devem aceitar).

Esta concepção kohlbergiana tem a sua base na perspectiva de uma moral deontológica, ou seja, numa moral do dever ser, que se opõe a uma moral do ser, uma moral fechada, cujos valores estão subjugados ao interesse sócio-político.

A moral deontológica de Kohlberg, não obstante ser corolário da ética deontológica de Kant, não se situa unicamente no domínio formal. Pelo contrário, constrói-se no diálogo, claramente presente na metodologia dos dilemas morais e na defesa da escola como comunidade justa.

Contacto: Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores *Campus* de Angra do Heroísmo, Largo da Igreja, Terra Chã, 9700 Angra do Heroísmo. Correio electrónico: joseliafonseca@notes.angra.uac.pt

Referências bibliográficas

- Alberoni, F., & Veca S. (2000). *O Altruísmo e a Moral*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Bolívar, A. (1992). *Los Contenidos Actitudiniais en el Currículo de la Reforma: Problemas y Propuesta*. Madrid: Escuela Española.
- Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Dias, J. R. (1997). Os Valores no Processo Educativo e Cultural. In M. Patrício (org.), *A Escola e os Valores*. Porto: Porto Editora.
- Durkheim, E. (2002). *La Educación Moral*. Madrid: Ediciones Morata.
- Habermas, J. (1992). *De L'Éthique de la Discussion*. Paris: Les Editions du Cerf.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1989). Estadios Morales y Moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. In E. Turiel, I. Enesco e Linaza (Orgs.) *El Mundo Social en la Mente Infantil* (pp. 71-101). Madrid: Alianza.
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How our Schools can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lourenço, O. M. (1998). *Psicologia do Desenvolvimento Moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Edições Asa.
- Piaget, J. (1987). *El Criterio Moral en el Niño*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Platão (1992). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quintana, J. M. (1995). *Pedagogía Moral. El Desarrollo Moral Integral*. Madrid: Dykinson.
- Ricoeur, P. (1992). *O Conflito das interpretações*. Porto: Rés Editora.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.

VALUES AND EDUCATION: WHAT RELATION?

Abstract

The axiological diversity that sustains the existing society has created a crying need for reflection and a discussion about the presence of values in education. Due to the immensity and complexity of the present theme, in this article we will only be concerned with the clarification of the concepts that establish the axiological dimension of education. Being so, we will start to set up a dialog between education and values, in order to understand how these concepts interact with each other. The enhancement of value education demands a reflection and a questioning about the type of moral development that has been promoted. Consequently, we also aim at analysing the importance of moral development on the human being formation, reflecting upon the influence that the heteronomy and moral development autonomy might exercise on the individual as a social being.

L'ÉDUCATION ET LES VALEURS : QUELLE RELATION?

Resumé

La diversité axiologique qui supporte la société actuelle a rendu urgent la réflexion et la discussion sur la présence des valeurs dans l'éducation. En face de la vaste étendue et de la complexité du thème en analyse, on ne veut que clarifier les concepts qui constituent la dimension axiologique de l'éducation. Donc, tout d'abord, on commence pour établir le dialogue entre l'éducation et les valeurs, pour comprendre les rapports entre ces concepts. L'éducation des valeurs exige la réflexion et le débat sur le modèle de développement moral que l'on veut mettre en train. Cet article veut aussi analyser l'importance du développement moral dans la formation de l'homme, et réfléchir sur l'influence que la hétéronomie et l'autonomie du développement moral pourraient exercer sur l'individu tandis qu'être social.