



A URGÊNCIA DE EDUCAR PARA VALORES

Um Contributo para a Literacia Social

Índice

05	Prefácio
07	O Lugar dos Valores na Educação uma Aprendizagem Social
07	Introdução
14	O Valor dos Valores – Entre Mudança e Permanência
21	A Socialização e a Transmissão de Valores
33	Os Valores e a Construção de Sentido
41	Dez Anos de Valores em Portugal
41	Introdução
43	Caracterização das Amostras
47	Conjugalidade e Parentalidade
51	Individualismo
53	Objectivos de Vida Essenciais
55	Hierarquia de Valores
58	Confiança e Decisões Morais
60	Valores com Futuro
61	Conclusões
65	A Aprendizagem Experiencial
65	Introdução
66	Aprendizagem Experiencial
68	Princípios Básicos da Aprendizagem Experiencial
71	O Ciclo de Aprendizagem Experiencial

73	Estilo e Espaço de Aprendizagem
75	Condições Necessárias para a Aprendizagem Experiencial
76	Aprendizagem Experiencial em Equipas
78	A Aplicação da Metodologia de Aprendizagem Experiencial: Vantagens, Possíveis Limitações e Directrizes para uma Aprendizagem Eficaz
80	Investigação no Âmbito da Aprendizagem Experiencial: Validação e Suporte desta Abordagem
81	Conclusões
87	A Avaliação da Educação para Valores nos Sistemas de Ensino: a Experiência Inglesa
87	Introdução
88	A Educação para a Cidadania (EC) em Inglaterra
90	A Avaliação da EC através de CELS
95	Em Conclusão: Considerações acerca da Avaliação de Inovações Curriculares
101	A Gestão do Conhecimento e a Centralidade dos Valores para Educação
101	Que Valores para a Educação
103	Uma Visão Empírica sobre o Actual Sistema Educativo
105	Aplicar a Gestão do Conhecimento à Escola
107	O Desafio

Prefácio

Marcando o lançamento do primeiro Programa Europeu de Literacia Social para Crianças – o LED on Values – a presente publicação visa oferecer aos diversos públicos deste Programa um recurso de aprofundamento e reflexão sobre o tema da Educação para Valores.

Os artigos constantes desta publicação são textos originais escritos pelos respectivos autores – destacadas individualidades na investigação, docência, governação e consultadoria nas áreas da Educação, Formação e Gestão – por ocasião das suas comunicações no seminário promovido pelo iLIDH a 30 de Junho de 2009, na Universidade Católica Portuguesa.

A receptividade que estas comunicações tiveram junto dos mais de 180 participantes, entre os professores, directores de escolas públicas e privadas, representantes de autarquias, investigadores e empresários presentes no evento, assinalaram a relevância de se proceder à publicação destes artigos.

A publicação desta obra em *eBook*, disponível para todos e de qualquer lugar, reforça a intenção do iLIDH e do LED on Values de disponibilizar conhecimento que apoie o urgente movimento de reflexão-acção em torno de abordagens à Educação para Valores em contexto escolar.

É o sincero desejo do iLIDH e dos autores que generosamente ofereceram o seu conhecimento e esforço na produção destes artigos, que este livro seja colocado ao serviço da modernização e humanização do ensino em Portugal e na União Europeia, abrindo um espaço de reflexão e discussão sobre a urgência e relevância dos Valores nos processos de ensino e aprendizagem.

Autores:

David Kerr, Mário Henriques, Joana Lopes, Paulo Cardoso do Amaral, João Lameiras, Pedro Almeida, Lourenço Xavier de Carvalho, Roberto Carneiro

Coordenador:

Lourenço Xavier de Carvalho

ISBN: 978-989-96575-0-2

O LUGAR DOS VALORES NA EDUCAÇÃO

UMA APRENDIZAGEM SOCIAL

Roberto Carneiro

“No one would have any reason to live, if they didn't have something that was worth dying for”

A. Giddens

INTRODUÇÃO

Neste artigo abordaremos os sistemas de valores e as suas formas de transmissão, sobretudo pela educação, numa dimensão marcadamente social.

Isto é, não nos ocuparemos predominantemente da vertente *normativa* dos valores, nem dos sistemas axiológicos que informam as noções de bem e de mal nas nossas sociedades contemporâneas.

Por isso, não é nosso propósito investigar (método *investigativo*) quais são os valores “superiores” que se impõem pela razão a uma sociedade que necessita de estabilidade e que regem o exercício da liberdade responsável, por oposição ao império do mero “capricho”. Nem é nosso mandato proceder ao método *avaliativo* que procede à ponderação de uma hierarquia dos melhores valores para uma determinada sociedade.

Tão pouco nos preocuparemos com o método *descritivo* que procura analisar o que as pessoas efectivamente consideram como sendo valor ou aquilo que habita as suas representações mentais.

Tomaremos por pressuposto que o homem é um ser moral¹ e que essa propensão para a distinção entre o bem e o mal é parte indissociável da natureza humana. Assim sendo, a aprendizagem dos valores na esfera das instâncias básicas de socialização é componente básica da sua sobrevivência como ser moral, ou seja, como espécie culturalmente apta a extrair sentido da existência e a construir significado a partir da vida em comum.

Neste particular, revisitamos as grandes tradições medievais, aristotélica e tomista, segundo as quais a *virtude* fundamenta-se não apenas no que a natureza nos dá como no seu aperfeiçoamento continuado. Afastamo-nos, todavia, da tese da perfectibilidade absoluta de Kant que sustenta o *imperativo categórico*, doutrina que separou integralmente a moral e a natureza com base no entendimento de que o bem resulta da imposição da vontade sobre a natureza.

Colocado o problema nestes termos há que reconhecer estarmos defrontados com interessantes e novos desafios de uma sustentabilidade social baseada numa ordem de valores, tendo por pano de fundo uma sociedade que sofre uma vertiginosa mutação.

Dito isto, seria no mínimo estranho, quando não incompreensível, que neste artigo ignorasse – ou sequer subalternizasse – o quadro de crise mundial que caracteriza o momento actual. Onde se encontram as causas últimas da crise que a todos preocupa? Como explicar o estado caótico a que chegou a ordem económica e financeira internacional? Quais as reais determinantes do colapso dos mercados que ditavam até recentemente a marcha do planeta?

- Ganância excessiva nos sectores financeiros?
- Imprudência no crédito à habitação (sub-prime)?
- Especulação financeira e económica sem criação de valor?
- Pressão para maximização de lucros a curto prazo sem cuidar dos impactos sobre a sociedade e os stakeholders a longo prazo?
- Colapso dos sistemas de governação?
- Insuficiente regulação dos mercados financeiros e económicos?
- Ausência de políticas públicas adequadas?
- Comportamentos censuráveis dos gestores, incluindo enriquecimento fácil e ilícito?

1 “By amoral sense I mean an intuitive or directly felt belief about how one ought to act when one is free to act voluntarily (that is, not under duress): sympathy, fairness, self-control, and duty”. Wilson, J.Q. (1993)

- Corrupção generalizada e fraudulenta?
- Corrida crescente a consumos desenfreados?
- ...

A sorte do planeta tem-se jogado na “corda bamba” da crise e está generalizada a convicção de que das respostas estruturais que a ela se derem dependerá a prosperidade global da humanidade.

Efectivamente, nunca nas últimas décadas o sentimento de incerteza, de crise, e de preocupação atingiu proporções planetárias tão cavadas.

E, bem entendidas as coisas, a razões fundamentais da crise encontram-se associadas a causas bem mais simples de cotejar, a saber:

- *O abandono de padrões éticos na condução dos negócios*
- *O colapso generalizado dos códigos de conduta*
- *A recusa da “mão invisível” dos VALORES como único regulador definitivo e sustentável dos mercados.*

A redução drástica do nível de tensões no mundo pressupõe a criação de uma ordem internacional menos injusta e menos desigual. Só uma partilha mais efectiva dos padrões de prosperidade e um empenhamento solidário na reversão das situações chocantes de infortúnio e de destituição poderão conter a beligerância, o terrorismo, a intolerância, as migrações forçadas e os crónicos desequilíbrios económicos, demográficos e socio-culturais. O acesso à prosperidade e ao bem-estar terá de deixar de ser um privilégio de uma minoria para passar a direito inquestionável da maioria, senão de todos os concidadãos do mundo.

Na mesma linha de raciocínio, a consciência de que os consumos supérfluos e o desperdício ostentatório são insustentáveis para um planeta finito é agora uma evidência a exigir novos comportamentos económicos e a generalização de práticas de auto-contenção e auto-regulação até agora ausentes na maioria das sociedades industrializadas. Mercados, agentes económicos, empresas e consumidores são convocados à adopção de comportamentos mais responsáveis e “amigos” do ambiente natural cujo direito de fruição por gerações vindouras não pode ser alienado.

Os nossos sistemas educativos não se podem dar ao luxo de viver alheados dos grandes reptos postos por uma ordem internacional em desagregação. Muito menos podem ignorar que as crises foram provocadas por graves quebras de padrões comportamentais por parte de pessoas investidas em lugares

de responsabilidade de topo. Consequentemente, qualquer saída duradoura da crise terá de se apoiar na formação de uma elite dirigente escorada em valores pessoais e sociais acima de quaisquer vicissitudes e resilientes a todas as seduções materiais.

Neste plano, a inovação principal a ter em consideração reside na recusa do *imperativo tecnológico* – assente na falsa premissa de que a potência legítima automaticamente o acto – em nome do *imperativo ético* que recusa liminarmente a prática do acto imoral ainda que a falácia tecnologia a propicie.

A importação para a esfera do social das teses libertárias da mão invisível na economia de mercado não é inocente. A ideia de que todo o progresso científico e tecnológico goza, por direito próprio, de auto-legitimação é uma perigosa emanção desse novo culto²: perante a impotência dos imperativos éticos grassa um imperativo tecnológico que sanciona automaticamente a conversão de toda a potência em acto. Do mesmo passo, a disseminação de uma cultura hedonista de curto prazo, feita de consumo material ilimitado, desvalorizou o *diferimento de gratificação* que sempre esteve na base de valores de solidariedade e de gratuidade.

A realidade pós-moderna elegeu como seu símbolo maior a afirmação do diverso (humano, cultural, religioso, ecológico, linguístico, antropológico). Essa saudável libertação de um ordenamento social, cultural e económico assente no paradigma de uma *máquina industrial*, em que todo o futuro se explica por subordinação a condições iniciais pré-estabelecidas, conhece uma *deriva* resultante da afirmação de um individualismo infrene. O fenótipo acabou por prevalecer sobre o genótipo.

Na Europa, esta “descoberta” não é alheia ao desenvolvimento exponencial do fenómeno da imigração. Continente tradicionalmente de emigração – foi com origem nas descobertas e nos fluxos migratórios de europeus para outras regiões que a história conheceu o trânsito para a *modernidade* – a Europa, sobretudo a União Europeia, vê-se agora defrontada com questões candentes de governabilidade dos novos contingentes de imigrantes e com a gestão da diversidade.

São os ilegais norte-africanos em Espanha, os turcos na Alemanha, os albaneses em Itália, os asiáticos no Reino Unido, os ucranianos e brasileiros em

2 Veja-se, a este propósito, a última obra de Fukuyama sobre as alternativas de regulação científica e tecnológica que se abrem ao futuro da humanidade: Fukuyama, F. (2002).

Portugal, e por aí fora. Assim, aos 6 milhões de cidadãos da UE residentes noutros países membros, somam-se 13 milhões de imigrantes extracomunitários legalizados, ou seja 3,5% da sua população.

Bem se compreende que, posta perante a emergência de atitudes xenófobas (naturalmente agravadas e alimentadas em ciclos depressivos da economia europeia) como as da Frente Nacional em França, ou as subscritas por uma nova geração de políticos populistas radicais na Áustria ou na Holanda, a Europa busque afincadamente uma política comum de imigração (prevista, aliás, no Tratado de Amesterdão e lançada pela presidência francesa recente). Essa definição tem lugar em paralelo com a defesa de valores de civilização como a dignidade inviolável da pessoa humana independentemente da sua condição, raça, credo ou origem.

A diversidade multicultural e a afirmação de uma Europa genuinamente intercultural são consequências inevitáveis do caldeamento de gentes que constitui a sua textura humana.

Contudo, a diversidade legítima – que celebra a diferenciação *em alta* de pessoas, povos e culturas – redundante, muitas vezes, numa falsa sacralização do individual, ao ponto de erigir como *politicamente correcto* um relativismo ético feito de renúncia a valores comuns em nome da superioridade fragmentária que emerge do exercício de uma liberdade pessoal sem contrapartida de responsabilidade comunitária.

Também o alastramento de um ambiente competitivo global sem descanso, em todo o lugar e a todo o tempo – porventura, mais do que global o mundo tornou-se essencialmente síncrono – leva o *homo economicus* a funcionar numa lógica permanente de gladiador. A sobrevivência de uns implica o enfraquecimento, senão a derrota, de muitos na arena de combate.

Citemos, a este propósito, as palavras eloquentes de Alberoni³:

“Tudo é competição. Pelo território, pela comida, pelo sexo. E a competição desenvolve-se não só entre indivíduos, mas também entre sociedades organizadas como no caso dos insectos (...)

(...) Os estratagemas para se conseguir a sobrevivência assumem todas as formas possíveis, e parecem-nos bizarros, geniais ou monstruosos (...)

(...) A teoria do gene egoísta, elaborada pelos sociobiólogos (Darwin),

3 Alberoni, F. (1993)

diz que os indivíduos não agem para maximizar a própria utilidade pessoal, mas para difundir os seus próprios genes. São os genes que utilizam os indivíduos para sobreviver e se reproduzirem (...)

(...) Apenas sobrevivem os filhos de Caim.”

O culto da inovação como vantagem competitiva e modo de estar no ecossistema planetário sobreleva todo e qualquer sentido de conservação do passado. A *destruição criativa*, brilhantemente teorizada por Schumpeter há quase um século, encontra hoje as condições ideais de afirmação tanto na ordem empresarial como na da organização social.

Assiste-se, então, no Ocidente a uma substancial alteração do quadro de valores. Como já escrevemos noutra local⁴:

“Na anterior sociedade, estável, simples e repetitiva, a memória dominava o projecto, os princípios transmitiam-se imutáveis, os modelos exemplares conservavam-se como arquétipos. Era o primado da estrutura sobre a génese.

Na nova sociedade, instável, inventiva e inovadora, o projecto sobrepõe-se à memória, o futuro domina o passado, os modelos são constantemente postos em causa. É o primado da génese sobre a estrutura (...)

(...) A sociedade de indivíduos, feita de egos isolados e incapazes de construir nexos entre si, é uma sociedade-mosaico a 24 horas, desintegradora do espírito de comunidade e das bases do capital social.”

A explosão do individualismo pós-moderno assenta na expressão máxima da liberdade pessoal. Como analisa A. Touraine⁵ assiste-se ao fim da sociedade e ao nascimento do “sujeito” – antes o indivíduo era produzido pela sociedade, nos seus comportamentos e no seu pensamento; agora o contrário é que é verdade. O sujeito é o protagonista do novo paradigma, entendido como alguém que procura criar-se a si próprio, que se forma «na vontade de escapar às forças, às regras, aos poderes que nos impedem de ser nós mesmos» e na «vontade de ser actor da sua própria existência»: assiste-se ao ascenso do individualismo radical. O indivíduo moderno escapa aos determinismos sociais, na medida em que é um sujeito autocriador e totalmente soberano do seu próprio destino.

4 Carneiro, R. (2001).

5 Touraine, A. (2005).

Mas... o ascenso do individualismo requer, como contrapartida, a conquista da auto-regulação ética, para evitar o retorno à selva da competição ilimitada e destrutiva do próprio homem (*homo homini lupus*⁶). Este seria o maior desígnio inovador dos sistemas educativos deste século como temperador estratégico e moderador da gula imposta pelo hiper-individualismo pós-moderno.

Nestes termos, a fragmentação de valores não surge apenas como mero fenómeno conjuntural. O surgimento de uma nova ordem diversa e multicultural gerou uma doutrina adversa à afirmação das instâncias básicas de socialização, ou seja, das instituições de enquadramento axiológico: estamos defrontados com uma questão estrutural e estruturante da sociedade.

No contexto do tema que nos importa desenvolver é a verdadeira “implosão” da família, da escola, das igrejas, do Estado, das comunidades de pares e de pertença, como “transmissores de valores, atitudes e comportamentos”, sem que, em contrapartida, a sociedade organizada proponha uma alternativa credível.

Os sinais de preocupação são inequívocos.

O discurso generalizado da *cidadania* é a prova de que, independentemente do quadrante ideológico, ou de fé, em que cada um se situe, o vazio espiritual não aproveita ao funcionamento estável da *cidade*.

É oportuno lembrar aqui J. Wilson⁷, “Values emerge from serious reflection about why we insist upon judging, morally, events and people around us (...) Rebuilding the basis of moral judgments requires us to take the perspective of the citizen, but the citizen has gone to great lengths to deny that he has a perspective to take”.

A harmonia da vida comunitária depende vitalmente da aceitação de normas comuns de vida: aquilo que garante a sua continuidade e coesão, sobrepondo-se às forças centrífugas da concorrência.

Difícilmente se vislumbra solução para as magnas questões da nossa moderna *polis* – exclusão, miséria, violência, anomia, solidão, criminalidade, guerra, terrorismo, intolerância – sem a refundação de uma ordem sólida de valores e a correlativa regeneração das instituições que, continuamente, a sustentem.

Como bem afirmou Heidegger: “a época a que falta o fundamento pende para o abismo”.

6 Hobbes, T. (1660).

7 Op. cit.

O VALOR DOS VALORES ENTRE MUDANÇA E PERMANÊNCIA

O paradoxo que confronta mudança e permanência está profundamente enraizado na condição humana e nas suas sociedades de pertença.

Assim, por um lado, assistimos à emergência trepidante de uma nova ordem mundial.

A *economia* consagra novas formas de criação de riqueza, de organização do trabalho e de distribuição de rendimento, de exercício do poder multinacional, de funcionamento dos mercados e de circulação dos capitais. Aos activos tangíveis de outrora opõe-se a relevância sempre crescente do conhecimento e do capital intelectual como novos motores das empresas. A *sociedade*, intensamente multicultural e diversa, sanciona novos estilos e modos de vida, expande as liberdades democráticas ao mesmo tempo que assiste ao declínio de capital social e de confiança no seu seio.

Os *media* vivem uma transformação sem precedentes: é a ditadura do tempo real e da instantaneidade em que prevalece o escrutínio permanente da vida política e privada e em que a interactividade dos *novos media* e do *multimedia* transformou a relação entre consumidor e produtor.

A *família* encontra-se sob a pressão da gestão do tempo e de recursos escassos, as mulheres entraram maciçamente no mercado de trabalho para serem *provedoras* além de educadoras, e a instituição primária se defronta com agudos problemas de estabilidade e de cumprimento da sua função reprodutora (garantia do limiar de renovação da espécie).

O *Estado* conhece vastas fragilidades de governância e enfrenta graves problemas de eficiência e eficácia sobretudo quando “medidas” segundo a percepção do cidadão. A configuração do Estado-Nação aparece enfraquecida face a novas problemáticas e perante a pulsão para a transferência de poderes quer para o governo local, quer para o governo global (regional). Nesta medida, o contrato social do pós-guerra encontra-se manifestamente ferido de obsolescência pelas novas dinâmicas sociais e económicas.

Todavia, mau grado a escala sem precedentes das transformações em curso, a pessoa humana permanece essencialmente a mesma. A uma pluralidade de artefactos culturais, que vai surgindo em fase com as necessidades epocais de cada tempo, subjaz uma intrínseca unidade da espécie humana ao longo da história.

O *homo faber*, com as suas culturas de utensilagem, não dispensa as culturas de relação do *homo socialis*. As culturas de lazer do *homo ludens* são indissociáveis das culturas de comunicação do *homo mediaticus*. e das culturas de interconexão do novíssimo *homo conectus*. As culturas de apropriação e acumulação do *homo economicus* complementam-se em confronto com as culturas livres e simbólicas do *homo figuralis*. Em última análise prevalecem, como atributo constante da sua natureza mais íntima, as culturas de interpretação imanentes ao *homo sapiens*⁸ e à expressão pós-moderna das culturas em rede vividas pelo *homo resus*.

Castells⁹, meticuloso analista das mudanças que são catapultadas pelas novas tecnologias, designadamente a partir da generalização da internet, dedicou grande parte do seu trabalho científico à caracterização da *sociedade em rede*. Nesta estruturação inovadora do relacionamento humano e cultural, sob a forma de reticulados abertos que não conhecem fronteiras espaço-temporais, importa-nos reflectir sobre a forte interdependência de comportamentos, atitudes e valores num mundo onde as modas não são locais e os códigos de conduta viajam instantaneamente pelo planeta.

Assim, se o *focus* dos valores continua a residir no mistério da consciência humana os seus *loci* são hoje dispersos e não-hierarquizados. Reside aí, com efeito, uma alteração substancial das condições de formação e de transformação da consciência humana, individual e colectiva.

Num mundo em rede, permanentemente interligado e submetido a forças de intercomunicação irresistíveis, a consciência humana é também interdependente. Não há, pois, valores inteiramente privativos – todos os valores pessoais se entrecrocaram e enriquecem mutuamente.

Eu sou tu e tu és eu!

O grau de interdependência é tal que o bem ou o mal que faço a mim próprio acabo por impô-lo a todos os outros, e vice-versa. O horizonte da relação joga-se em diversos planos assim como a existência humana, ela própria, se desenrola em diversos tabuleiros.

Nos finais de 2001, no contexto de uma reflexão colectiva sobre os trágicos acontecimentos de 11 de Setembro, em Nova Iorque¹⁰, foram postos em con-

8 Na feliz expressão de C. Lévi-Strauss trata-se de promover “le bricolage de sa propre synthèse”.

9 Castells, M. (1999).
Castells, M. (2001).

10 IFF, International Futures Forum, St. Andrews, Escócia – Reino Unido

fron­to dois “ciclos” alternativos relativos ao modo como a humanidade per­cepçiona a sua inserção no mundo (Figura 1).

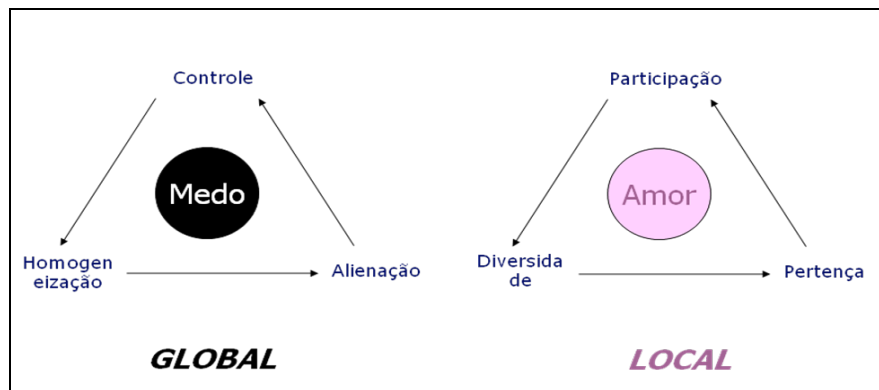


Figura 1. Dois “ciclos” alternativos. (Fonte: Internacional Futures Fórum (2001), St. Andrews.

Num primeiro ciclo, o sentimento dominante é o *medo*. Esta percepção é de natureza global, vem impulsionada por factores que escapam ao controlo e à capacidade de intervenção de cada um (terrorismo, insegurança, violência, guerra), e decorre de uma sensação crescente de alienação sob o jugo de forças homogeneizadoras de carácter mundial.

O ciclo alternativo prefere o jogo das forças de vizinhança e a predominância da lógica local. Num quadro que convida à participação de proximidade, os sentimentos de pertença e a inserção em comunidades naturais favorecem a livre emergência da diversidade. A resultante é a prevalência de uma confortável sensação de segurança que só a afectividade humana de proximidade proporciona.

Não deixa de ser motivo de reflexão que, num tempo em que os valores partilhados parecem declinar, a supressão das carências de afecto que amaldiçoam a civilização utilitária do presente assuma indeclinável prioridade. “Cultivar a amizade”, segundo a luminosa proposta de St. Exupéry, assume uma renovada actualidade¹¹.

11 O poeta indiano Set exprime-o, com eloquente simplicidade, na fórmula: “*I am alone, you are alone, let us be alone together.*”

A verdade é que a Europa foi grande na medida em que propôs aos demais continentes um sólido conceito de civilização, assente em claros valores de humanidade.

Muito antes de se afirmar pela riqueza das nações ela foi mãe da **riqueza das nações**.

O humanismo cristão, o personalismo, a democracia, os direitos do homem, a dignidade inviolável da pessoa, o sentido da liberdade, o valor da racionalidade e da ciência, a solidariedade, são facetas diferentes mas interligadas num mesmo legado europeu oferecido ao mundo.

Deve-se aos europeus a invenção de uma métrica de inteligibilidade do mundo - um verdadeiro cânone - que viria a constituir o traço marcante e agregador de uma vasta área do planeta: “O Mundo Ocidental”. Essa inspiração canônica acabaria por ser esmagadoramente adoptada pelas Universidades, independentemente da sua região de pertença.

Como afirmámos noutra pronúncia sobre a restauração de uma Europa dos Valores¹² o desafio é inadiável.

*“Avolumam-se os sinais de declínio do eurocentrismo no mundo. A influência da Europa e dos europeus empalidece em confronto com o que sucedeu nos últimos 500 anos. Porém, **tal não é justificação para que ao eurocentrismo se suceda o eurovazio**. Nunca o pragmatismo constituiu doutrina oficial europeia, muito menos matriz de inspiração para o seu porvir. Uma Europa do relativismo ético, sem alento para se afirmar e meramente seguidista em relação ao resto do mundo, é como uma vela sem chama, erecta no alto do castiçal mas incapaz de iluminar o caminho, como figura inanimada num museu de cera.*

Muitas empresas económicas e comerciais dos europeus, na sua relação com povos e regiões distantes, se forjaram como efeito de expedições movidas pela crença em valores. Raramente se deu o contrário. E essas empresas revelaram-se tanto mais bem sucedidas quanto melhor os portadores desse traço civilizacional europeu souberam compreender as culturas locais e com elas caldear-se num abraço fraterno. O exemplo do nosso carismático Pe. António Vieira, cujo tricentenário comemorámos recentemente, é a todos os títulos exemplar e um monumento à firmeza no tocante à luta por

12 Carneiro, R. (2001), op. cit.

valores essenciais. O testemunho corajoso que manteve na defesa dos direitos humanos dos índios - em manifesta contravenção aos interesses económicos dominantes da época - e a forma como lutou pelo decreto de 1655 que pôs cobro à escravidão feroz, são títulos de coerência afirmados nos começos da formação da nossa era moderna que merecem admiração. Na mesma linha, se distinguiu o lendário Pe. Bartolomé de Las Casas, bispo da ainda hoje martirizada diocese de Chiapas, o qual sustentou corajosamente as suas teses libertárias contra as insinuantas teorias aristotélicas de Sepúlveda que concluíam pela denegação de alma humana aos índios mexicanos."

A consciência europeia da dignidade inviolável da pessoa humana, e do código de direitos do homem que dela decorre, é património civilizacional de toda a humanidade. Muito embora as culturas de inspiração oriental – mais sintonizadas com a superioridade dos direitos colectivos e grupais – rejeitem a matriz acentuadamente individualista da formulação daqueles direitos, a verdade é que eles têm feito caminho na ordem internacional como verdadeiro sustentáculo do desenvolvimento humano e do progresso das sociedades.

Reside aí um verdadeiro exemplo do *valor dos valores* no entendimento amplo que supera a mera afirmação de uma preferência, de um gosto, ou de uma crença pessoal, para se constituir em compromissos firmes que obrigam, moral e juridicamente, uma boa parte da humanidade.

Valores como a defesa da vida, o respeito pelo ambiente, a honestidade como norma de conduta, a justiça na relação entre pessoas, surgem naturalmente como bens universais, logo descontextualizados ou insusceptíveis de relativização conjuntural. Inquéritos e sondagens levados a cabo em diversos contextos culturais e geográficos são demonstrativos do apego a uma matriz comum da valores *universais* que atravessa crenças, filosofias, culturas e civilizações¹³.

Será que a globalização se afirma igualmente na detecção de uma ordem partilhada de valores? Poder-se-á falar mesmo da emergência de uma consciência universal como expressão de uma interdependência total das noções de bem e de mal no quadro da história humana?

13 Os inquéritos normalizados conduzidos em diversas partes do planeta pelo Institute for Global Ethics, sediado no Maine, EUA, são elucidativos quanto ao apuramento desta matriz de valores comuns de humanidade.

Um notável psicólogo americano contemporâneo, Jerome Bruner, analisou perspicazmente o horizonte amplo em que decorre a narrativa humana¹⁴.

“Story must construct two landscapes simultaneously. One is the landscape of action, where the constituents are the arguments of action: agent, intention or goal, situation, instrument, something corresponding to a «story grammar».

The other landscape is the landscape of consciousness: what those involved in the action, know, think, or feel, or do not know, think, or feel.

The two landscapes are essential and distinct: it is the difference between Oedipus sharing Jocasta's bed before and after he learns from the messenger that she is his mother”.

A ética social contemporânea – enviezada e esvaziada pela visão utilitária do racionalismo económico neoclássico – é fortemente tributária do êxito, isto é, da acção bem sucedida numa paisagem que remunera resultados e a consecução de metas tanto quanto possível quantificadas.

A humanidade vive *drenada e subjugada* pela necessidade da acção *vital*, senão mesmo do activismo mensurável segundo métricas de utilidade mais ou menos imediata. Nesta lógica, não deixa de ser sintomática a ideologia da urgência que nos faz prisioneiros de um tempo subjectivamente fugidio e fora de controlo pessoal.

O tempo interior – aquele que faculta o adensamento da consciência profunda da vida e o discernimento do essencial face ao contingente – é escasso. Por isso, a acção é frequentemente destituída de propósito e o desgaste da vida quotidiana aparece tão aflitivo sempre que a paisagem da consciência não acompanha, em crescimento, a explosão da actividade.

A consciência humana é o terreno privilegiado da *metanoia*. O aperfeiçoamento dos valores sobre que assenta a existência humana é o fermento da transformação interior, única que proporciona a perspectiva sustentável do progresso espiritual, isto é, do *thymos*, e não apenas do *eros* ou do *nous*¹⁵.

Ora, a verdadeira transformação de alma implica um *renascimento* de consciência e de consciencialização. Com efeito, o salto qualitativo de alma envolve

14 Bruner, J.S. (1986).

15 Referimo-nos, como é bem conhecido, à divisão platónica da alma em três partes conforme consta de “A República” e é enunciado pela boca de Sócrates.

inevitavelmente a consciência de novos valores ou, no mínimo, a superação de visões limitadas de valores existentes. Vejamos como o exprime Alberoni¹⁶:

“A vida não se renova através de ajustes, pequenas mudanças, modestas correcções de rota. A vida, em todas as suas formas, renova-se apenas de maneira descontínua com a morte e o nascimento (...)

As pessoas que participam no movimento são fisicamente as mesmas do velho mundo. Porém, passaram interiormente por uma morte renascida. Uma metanoia. O estado nascente é esta mutação. Sem esta mutação não é possível qualquer regeneração.”

Nesta mesma medida, todo o acto educativo que se pretenda proporcionador de uma alteração na percepção da realidade ou de uma modificação no estágio de consciência é uma *educação para valores*. A simples cognição é insuficiente para operar uma transformação profunda do ser humano ainda que se possa revelar fértil no plano da paisagem da acção. Esta asserção é largamente subscrita pela generalidade dos educadores e investigadores pedagógicos, com a excepção minoritária dos advogados do niilismo moral.

A divisão fundamental que subsiste, no plano conceptual das actuais teorias educativas, situa-se essencialmente no campo das estratégias que devem presidir a essa mesma educação para valores.

De um lado, a corrente designada por *Educação do Carácter*¹⁷ sublinha a importância do património de valores duráveis de uma comunidade e a necessidade de a escola os transmitir e desenvolver no seio das gerações futuras que tem a seu cargo. Valores como a honestidade, a lealdade, o apego à democracia ou a solidariedade, são considerados alicerçantes de uma ordem social coesa e estável e, como tal, incontestáveis numa ordem educativa moderna.

Na posição diametralmente oposta coloca-se o movimento conhecido por *Clarificação de Valores* segundo o qual nenhum sistema educativa pode arvorar-se em defensor de determinada ordem de valores nem lhe seria legítimo querer impô-los. A escola e o currículo deverão ser organizados para ajudar cada pessoa a clarificar os seus valores ao invés de os querer fornecer sob a forma de um menu pré-fixado.

16 Op. cit.

17 “We must remember that intelligence is not enough. Intelligence plus character – that is the goal of true education” (Martin Luther King, Jr.).

Para aferir bem do alcance de cada uma destas propostas haverá que proceder-se a um balanço concreto das condições actuais de socialização primária (pela família) e secundária (escola e outras instituições).

A SOCIALIZAÇÃO E A TRANSMISSÃO DE VALORES

Independentemente das correntes fundamentais que se confrontam na arena complexa da educação para valores o tema que agora nos interessa é o dos valores como constructo, não tanto pessoal mas fundamentalmente social.

O ser humano está genética e espiritualmente “condenado” a viver em sociedade e em família. Estas regem-se por normas que são a decantação cultural de percursos densos de vida que, geralmente, atravessam gerações e anos de convivência civilizacional. M. Carrithers¹⁸ escreve-o com especial vigor:

“The fact that we are social animals is not just an adventitious, accidental feature of our nature, but lies at the very core of what it is to be human. We simply could not live, could not continue our existence as humans, without our sociality. As Maurice Godelier wrote «human beings, in contrast to other social animal, do not just live in society, they produce society in order to live». We cannot know ourselves except by knowing ourselves in relation to others.”

Ora, se a história humana é reconhecidamente uma narrativa de partilha e de relação, ela está indelevelmente marcada pelo sentido da acumulação. A economia toma esse postulado como referência essencial à sua racionalidade. Em termos similares, os processos educativos encontram-se na intersecção de três formas de capital que resultam, por sua vez, de outros tantos processos de acumulação: capital humano (económico), capital cultural (simbólico), capital social (relacional).

O *capital humano* corporiza-se na base de saberes com valor económico e que são potencialmente geradores de fluxos de rendimento sustentável. O *capital cultural* é constituído pela base simbólica de estatuto e poder (corporizado, objectivado, ou mesmo institucionalizado). O *capital social* é a base da vida comunitária, traduzida em recursos relacionais duráveis e traduzidos na formação de redes, fechadas e abertas.

18 Carrithers, M. (1992).

O terceiro destes capitais tem implicação notória para o desenho dos valores e para a sua transmissão. Na história de cada pessoa não há sempre a mesma probabilidade de ocorrência de cada evento. A vida humana não se rege pelos parâmetros de um jogo de azar como a roleta. À medida que se vai acumulando experiência (aprendizagem) a probabilidade de eventos similares vai sendo modificada.

Por isso, o capital social e o associativismo são portadores de vantagem – podem contabilizar-se “lucros” imateriais resultantes da “pertença”. O capital social pode ser “medido” pelo conjunto das obrigações e expectativas que se geram no seio de determinada comunidade, ou seja, pela densidade de “créditos e débitos” que ligam em redes os respectivos actores.

As instâncias básicas de socialização – família, escola, igreja – são codificadores de valores permanentes e imutáveis na peregrinação do tempo: gratidão, amizade, deveres, direitos, respeito, reconhecimento, ...

Assim sendo, os fenómenos sociais não estão submetidos ao acaso, isto é, a uma total aleatoriedade de ocorrência. As sociedades evoluem na medida em que aprendem – são elas próprias realidades *biológicas*, não apenas os seres vivos que as compõem. Assim sendo, uma determinada ordem de valores sobre que se funda a harmonia do grupo e a avaliação social dos comportamentos humanos – bem como, naturalmente, o juízo sobre a sua aceitabilidade pela comunidade – não é um produto do acaso, uma mera invenção conjuntural, nem poderá ser deixada ao livre arbítrio de cada um. No Prefácio a uma obra anterior já mencionada escrevemos o seguinte¹⁹:

Porque vivemos em comunidade – e só sabemos viver assim – é que a experiência grupal é tão necessária a uma aprendizagem permanente. Aliás, Vygotsky já demonstrara, durante a primeira metade do século XX, que o potencial de aprendizagem de cada qual é expansível em função do ambiente que o rodeia e o interpela.

À teia de relações entre actores numa sociedade e, sobretudo, ao conjunto de recursos sociais que ela gera – obrigações e expectativas – tendo em vista a manutenção da sua coesão e a construção de bases de confiança entre os seus membros, chama-se hoje capital social.

Na verdade, nenhuma comunidade subsiste e se desenvolve apropriadamente sem dispor de capital social em abundância e na ausência

19 Carneiro, R. (2001).

de um thesaurus mínimo de empreendedorismo social capaz de o orientar em benefício do bem comum.

Família e Escola são as duas instâncias sociais que mais podem contribuir para a geração desse corpus crítico de capital social. Enquanto na primeira prevalecem as aprendizagens do coração, isto é baseadas no afecto e na cumplicidade, na segunda têm lugar as aprendizagens da mente, que aliam cognição a estabilidade emocional. Uma e outra são indispensáveis ao proporcionado desenvolvimento da personalidade humana, ou seja, a uma educação integral da pessoa.

Os valores e a educação que os suporta não ocorrem, pois, destituídos de contexto. Neste particular, a família ocupa naturalmente um lugar central e primeiro que, frequentemente, goza de reconhecimento na lei fundamental (como é o caso de Portugal). Saváter²⁰, numa obra de referência sobre os pressupostos filosóficos do acto de educar, afirma com clareza:

“Na família a criança aprende – ou deveria aprender – aptidões tão fundamentais como falar, lavar-se, vestir-se, obedecer aos mais velhos, proteger os mais pequenos (isto é, conviver com pessoas de diferentes idades), partilhar alimentos e outros dons com quem a rodeia, participar em jogos colectivos respeitando as regras, rezar aos deuses (se a família é religiosa), distinguir a nível primário o que está bem do que está mal segundo os valores da comunidade a que pertence (...)

Tudo isso conforma o que os estudiosos chamam a “socialização primária» do neófito, pela qual ele se converte em membro pleno da sociedade”.

A verdade é que, como afirma Etzioni²¹, “*ter um filho é um acto moral*”, afirmação densa de consequências para as condutas da família e da comunidade. Assim, se os pais têm perante a comunidade a responsabilidade moral de se dedicarem à tarefa de adequada educação dos filhos, também a comunidade deve assumir perante os pais a obrigação moral de os ajudar no desempenho das suas missões parentais. Mas, conclui Etzioni, “*para que a educação comece na família... tem de haver família!*”.

O que nos importa, então, verificar é que a realidade contextual da educação para valores vem sofrendo modificações substanciais e aceleradas nas

20 Saváter, F. (1997).

21 Etzioni, A. (1993).

últimas décadas, as quais influenciam a natureza e a gênese dos valores pre-
valecentes na nossas sociedades contemporâneas.

Num célebre estudo da Universidade Estadual do Michigan (1990) foram
comparadas, diacronicamente, as alterações ocorridas nas maiores influên-
cias exercidas sobre os jovens no período que mediou entre 1950 e 1990.

Assim, enquanto em 1950 os três primeiros factores eram, por ordem de
importância, a casa, a escola e a igreja, seguidos, de longe, pela influência
dos pares e pela televisão (que, nessa altura, dava os seus primeiros passos),
em 1990 a ordem dos factores é completamente invertida: os primeiros dois
factores registados são os pares e a televisão; a casa, a escola e a igreja, são
relegados para longínquos terceiro, quarto e quinto lugares!

As crianças passam mais do que 35h por semana a ver televisão enquanto
são expostas a menos de 35 minutos semanais de conversação, não pura-
mente circunstancial, com os respectivos pais. Numa reportagem recente a
propósito de um debate sobre a matéria²² a questão de fundo aparece denun-
ciada em termos interpelantes: “Os pais não vêem e não conhecem, de todo,
a programação televisiva infantil. Quando vêem televisão com crianças, os
pais vêem a que lhes é dirigida a eles (...). Nas tabelas dos programas mais
vistos na faixa etária entre os 4 os 15 anos, aparecem sempre programas para
adultos e não programas infantis”.

O declínio das três instâncias “tradicionais” de socialização provocou altera-
ções substanciais nos mecanismos de formação e de transmissão de valores
que carecem ainda de compreensão plena.

Um dos casos mais preocupantes traduz-se naquilo a que se vem chamando
de *déficite parental*.

A voracidade da vida profissional moderna, o incremento acelerado da taxa
de actividade feminina, a pressão económica e consumista, a elevada “visco-
sidade” da circulação nas grande urbes, entre outros fenómenos, originou o
síndrome do “ninho vazio” em que as crianças e os jovens estão muito mais
abandonados à sua sorte, ou são “institucionalizadas” muito mais precoce-
mente, do que em gerações anteriores.

Acresce que os papeis familiares, e a distribuição de responsabilidades
parentais, não conheceu modificação sensível com a alteração do quadro de

22 In Diário de Notícias, 23 de Março de 2002 (“As crianças e a televisão” – debate no
Instituto Franco-Portugais).

vida que acaba de se assinalar. No inquérito do INE, realizado em 1999, sobre o uso médio diário do tempo da população empregada em Portugal, segundo as principais formas de utilização, pode encontrar-se ampla evidência empírica para esse facto (Tabela 1).

Actividades	Homens	Mulheres
Trabalho e estudo	7h33m	5h53m
Serviço doméstico e cuidados a dependentes	0h54m	3h57m
Outros	15h33	14h10m

Tabela 1. Uso médio diário do tempo na população empregada

A “ausência” dos pais, designadamente perante a actuação intensa de factores “não tradicionais” e fortemente intrusivos de socialização como é o caso da televisão é geradora de significativas perturbações nos modos como se concebia a transmissão de valores através da actuação da família.

O outro pilar da socialização, tal como a conhecíamos na “velha ordem”, é a escola. A tentativa de responsabilização da escola para suprir ou, no mínimo, atenuar as insuficiências familiares é bem conhecida de todos e não carece de demonstração. No nosso país, a principal reforma tendo em vista a efectivação de um desenho escolar e curricular atento à relevância dos valores, numa perspectiva universal, foi a iniciada em 1986.

A educação portuguesa conheceu um novo comando normativo com a aprovação da Lei n 46/86, de 14 de Outubro, conhecida por Lei de Bases do Sistema Educativo. No seu artigo 3º, alínea c), esse documento de orientação geral determina que o sistema educativo se deve organizar de modo a “assegurar a formação civil e moral dos jovens”.

O desenvolvimento e a operacionalização de tal preceito, ao nível da legislação regulamentar da Lei de Bases, viriam a ser consagrados no âmbito do

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, diploma que aprovou a reforma curricular a ser levada a cabo nos anos subsequentes.

Uma das vertentes mais inovadoras desse diploma consistiu na estratégia geral de consagração de uma verdadeira **educação para os valores**. Essa nova abordagem, radicalmente distinta da visão tradicional que normalmente se confinava à leccionação de uma disciplina, passou por uma cuidada ponderação do sistema curricular em desenho, e por uma qualificada discussão das opções possíveis com entidades interessadas: pais, professores, Igrejas, pedagogos e peritos em educação, Conselho Nacional de Educação.

No termo de um longo processo de consultas que durou cerca de dois anos, o diploma citado viria a estabelecer uma área de **Formação Pessoal e Social** (FPS) com os seguintes contornos fundamentais:

1. Todas as disciplinas curriculares deveriam contribuir para a realização dessa área transversa, seja em matéria de conteúdos, seja no que concerne a proposta geral de métodos pedagógicos, no quadro do projecto educativo da escola.
2. A Área-Escola passaria a compreender um programa de Educação Cívica, obrigatório para todos, a contemplar no 3º ciclo do ensino básico.
3. A antiga disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica passaria a ser substituída por uma nova disciplina de Educação Moral e Religiosa de qualquer confissão religiosa, a ser ministrada de acordo com a opção livre expressa pelos pais no momento inicial da matrícula para cada ano lectivo.
4. Para aquelas famílias que não optassem por uma disciplina de educação religiosa a escola passaria a oferecer aos respectivos alunos uma disciplina alternativa denominada Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) e de frequência obrigatória.
5. A Formação Pessoal e Social seria ainda um ponto de confluência das actividades de complemento curricular.

Passados cerca de 20 anos sobre o processo deliberativo – e legislativo – em apreço é possível analisar, da forma desapaixonada que o decurso do tempo e o distanciamento psicológico autorizam, algumas dessas opções bem como as condições concretas da sua aplicação (ou não)²³.

23 Um excelente ensaio sobre estas questões pode ser encontrado no texto “Alternativa à Educação Moral e Religiosa?” de Pedro da Cunha, inserto em: Cunha, P. (1997).

Assim, a primeira observação que importa fazer é a de que a característica marcadamente “horizontal” da FPS reclamaria, implicitamente, uma ***solução pedagógica sequencial e coerente*** com aquela institucionalização, ao nível da organização escolar. Com efeito, adivinhava-se obviamente problemática a respectiva implementação sem um mecanismo de gestão pedagógica claramente articulado com esse *desideratum*.

Esse mecanismo – conforme o desenho mental dos legisladores da reforma curricular – aproximar-se-ia do modelo de um ***regime de tutoria***, orientado para a integração das diversas abordagens disciplinares e das actividades de complemento curricular, tendente a apoiar um processo de amadurecimento “pessoal e social” junto de cada aluno. Por razões diversas, que não vêm ao caso nesta altura escarpelizar, esse instituto – ou um outro semelhante – nunca viria a ser posto em prática, circunstância que viria a limitar seriamente a viabilidade da FPS num terreno “minado” por uma concepção fragmentária e isolacionista das diversas disciplinas curriculares.

A segunda observação prende-se com a criação do programa de Educação Cívica. Esgrimida por muitos como a panaceia para uma ordem laica de valores – na linha de solução semelhante testada no decorrer da 1ª República – a Educação Cívica era vista por muitos sectores como uma verdadeira candidata a disciplina de opção à Educação Moral e Religiosa. Assim não viria a acontecer por duas ordens de razões. Desde logo, porque se consideraria inconstitucional e antidemocrático privar os alunos que tivessem optado por uma disciplina de educação religiosa da necessária formação cívica e de cidadania. Por outro, para evitar uma dicotomia filosófica – que seria gravosa – entre formação religiosa e formação cívica. Daí ***a preferência pelo sistema de um programa (não uma disciplina) de Educação Cívica, incluído na nova Área-Escola*** e, nestas condições, intrinsecamente aberto ao projecto escolar e à colaboração interdisciplinar entre professores.

A terceira ideia prende-se com a abertura da disciplina de Educação Moral e Religiosa a outras confissões que não a católica. A questão foi evidentemente controversa, até pela tradição exclusivamente católica da oferta curricular, que perdurou durante décadas. Todavia, a oportunidade revelava-se incontornável para não só responder a um anseio unanimemente expresso por todas as confissões religiosas – incluindo a própria Igreja Católica – como para suprir uma verdadeira “inconstitucionalidade por omissão” (figura teórica, sem jurisprudência real, mas cuja formulação era dificilmente rebatível) que se arrastava pelo tempo, sem resolução consentânea com o princípio da liberdade religiosa. ***Este modelo é hoje adoptado praticamente sem contestação***

de qualquer das partes interessadas, muito embora possa subsistir alguma confusão sobre o que se considera juridicamente uma confissão religiosa, titular do direito de ensino no seio da escola pública.

Por último, haverá que dissecar com um pouco mais de minúcia a decisão histórica de instituir uma disciplina de DPS, alternativa à Educação Moral e Religiosa. Os argumentos eram inescapáveis:

1. Não era sustentável que alguns alunos fossem abrangidos por uma educação moral enquanto outros a ela escapavam apenas por razões de natureza religiosa.
2. O próprio estatuto curricular da Educação Moral e Religiosa, na ausência de uma disciplina alternativa de frequência obrigatória, via-se seriamente diminuído, sendo a sua inserção horária sistematicamente relegada para uma situação periférica ou marginal.
3. A consagração de um núcleo curricular integrando os professores de DPS e de Educação Moral e Religiosa de qualquer confissão possibilitaria uma gestão pedagógica mais articulada - e até eficiente - do quadro docente.

A designação da disciplina alternativa não foi tarefa pacífica nem fácil. Com efeito, adquirido o princípio, importava apurar um nome que não viciasse a apreciação pública sobre o respectivo conteúdo e intencionalidade. A questão era de tal modo delicada que foi objecto de intensa negociação entre o Governo e a Presidência da República no período que antecedeu a promulgação do aludido Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto. Os rótulos mais óbvios foram caindo por uma razão ou por outra: Educação Cívica, por já ter sido “queimado” com o programa a inserir na Área-Escola e também porque um determinado sector muito influente junto do poder político nunca aceitaria um estatuto opcional; Educação Ética, ou simplesmente Ética porque essa terminologia levantava sérias oposições e dúvidas de muitos, além de sugerir sobreposições complexas a resolver com a disciplina de Filosofia; História das Religiões, também não conviria por ofender um outro sector de pendor mais laicista ...

Assim, acabou por “vingar” uma designação inspirada no próprio título da área de FPS, embora com uma acepção mais restritiva, em que se substitui a palavra *Formação* por *Desenvolvimento*. Embora não fosse a solução ideal o que é certo é que ela acabou por ser aceite por todos e por reunir um consenso alargado, na altura, sem o qual o diploma da reforma curricular nunca viria

a conhecer a luz do dia ou, melhor dito, as páginas do Diário da República. Uma consequência indirecta – nefasta – dessa designação foi a **constante confusão ulterior entre FPS e DPS** que, como vemos, significavam âmbitos e conceitos muito distintos.

Em todo este processo, longo e delicado, ressalta a centralidade de uma *nova agenda* para a escola perante a fragilidade crescente das *velhas agendas* que informavam a actuação das instâncias de socialização tradicionais, entre as quais ressalta a família.

No contexto internacional, referiremos três tendências fundamentais que se entrecruzam neste refluxo de preocupação por valores e sua socialização: as perspectivas contidas em documentos orientadores da educação do futuro; as taxonomias de competências; e o diálogo intenso entre saberes tácitos e codificados na gestão do conhecimento.

O Relatório da Comissão Internacional para a Educação no Século XXI²⁴, elaborado a pedido da UNESCO e apresentado em Abril de 1996, propõe quatro pilares das aprendizagens sobre os quais se sustentará a educação prospectiva no novo século. São eles: Aprender a Ser, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos.

Aprender a Ser surge como prioridade intemporal, presente nas arquitecturas filosóficas da educação desde o Relatório Faure (1972). Aprender a Conhecer apela à necessidade premente de uma resposta adequada ao progresso científico e ao avanço tecnológico. Aprender a Fazer estabelece o elo entre saberes e aptidões, conhecimentos e competências, enfrentando também a natureza mutante do trabalho. Finalmente, Aprender a Viver Juntos versa os valores nucleares da cidadania e da construção identitária que constituem fundamentos limiares da coesão e em cuja ausência nem as comunidades são viáveis, nem o desenvolvimento se realiza.

A propósito deste último pilar importa transcrever o que no citado relatório à UNESCO se diz a propósito da *descoberta progressiva do outro*.

“A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla

24 Vulgo Relatório Delors, também publicado em português: UNESCO (1996).

aprendizagem. Algumas disciplinas estão mais adaptadas a este fim, em particular a geografia humana a partir do ensino básico e as línguas e literaturas estrangeiras mais tarde.

Passando a descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reacções. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva doutros grupos étnicos ou religiosos podem evitar-se incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Assim, o ensino da história das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos.

Por fim, os métodos de ensino não devem ir contra este reconhecimento do outro. Os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, estão a ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com esta sua atitude arriscam-se a enfraquecer nos alunos a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. O confronto através do diálogo e da troca de razões é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI."

Em artigo recente (Carneiro & Draxler, 2008) revisitámos o relatório da Comissão da UNESCO 12 anos mais tarde²⁵.

A literatura internacional vem também conhecendo um enfoque muito significativo sobre as taxonomias ou classificações de competências.

O exemplo, porventura, mais disseminado é o sistema SCANS²⁶ que contempla duas áreas de competências: competências de trabalho e competências instrumentais.

Na primeira, estão compreendidas as capacidades de gestão.

- a) gestão de recursos: tempo, dinheiro, pessoas, materiais, espaços;

25 Carneiro, R. & Draxler, A. (2008)

26 SCANS (1990).

- b) gestão de relações interpessoais: liderança, trabalho em grupo, relação com clientes, negociação, interculturalidade;
- c) gestão da informação: avaliar e processar dados, organizar e manter ficheiros, interpretar, comunicar, computar;
- d) gestão de sistemas: uso de sistemas sociais, organizacionais e tecnológicos, monitoria e correcção de desempenho, desenho e melhoria de sistemas;
- e) gestão de tecnologias: seleccionar equipamentos e ferramentas, aplicar tecnologias, resolver problemas simples de uso das tecnologias de informação e da comunicação.

Na segunda área avultam três tipologias de saberes e competências instrumentais.

- a) conhecimento básicos: ler, escrever, dominar operações aritméticas e matemáticas, falar e escutar;
- b) aptidões para pensar: capacidade de aprender, raciocinar, pensar criativamente, tomar decisões, e resolver problemas;
- c) qualidades pessoais: responsabilidade pessoal, auto-estima, auto-gestão, sociabilidade, e integridade.

Note-se a importância matricial atribuída quer à gestão de relações interpessoais, quer às qualidades pessoais, onde pontificam atributos como a *responsabilidade pessoal* e a *integridade*. A óptica dos valores adquire, neste quadro, uma relevância indiscutível.

Por último, ainda na vertente da ilustração de tendências internacionais, convém referir as teorias e práticas da moderna *gestão do conhecimento*.

A *espiral do conhecimento do Nonaka* é um dos modelos mais em voga desde os princípios da década de 90 a qual pode ser resumida do modo seguinte²⁷.

“Para o conhecimento poder ser accionado, de modo eficaz e eficiente, por tecnologias, e em particular para a sua escalabilidade, é necessária a sua codificação. A espiral do conhecimento de Nonaka suportada na observação de casos exemplificativos concretos, constitui assim um ciclo de geração e desenvolvimento sustentado e sistémico de conhecimento competitivo.

27 Carneiro, R. et al (2001).

Dois circuitos de evolução de conhecimento, de tácito para tácito, apelidado socialização, e de codificado para codificado, ou combinação, são relativamente convencionais, mas constituem, por si só, um suporte insuficiente para a competitividade. De facto, o primeiro padece de limites de escala e tecnologia, e o segundo não se presta a conhecimento generativo autêntico.

A espiral de Nonaka liga esses sistemas por outros dois processos de aquisição e criação de conhecimento: de tácito para codificado, ou articulação, e de codificado para tácito, ou internalização. A articulação constitui um processo de inovação generativo, em que o conhecimento inerente a produtos, processos e conceitos existentes na forma tácita e não passível de adaptação tecnológica por si só, é convertido em conhecimento codificado, passível de aprendizagem e de evolução adaptativa posterior pelo passo de combinação. A internalização permite transformar o conhecimento codificado em tácito, que tem, por socialização, capacidade para se expandir servindo de base a novas fases de articulação.

O ciclo de Nonaka é conceptualmente muito importante, embora o autor privilegie aplicações com grande foco em culturas orientais e competitividade centrada radicalmente na inovação cuja transposição exacta exige cautelas.

A conceptualização de Nonaka evidencia a importância capital de valores de relacionamento para a criação e transmissão de conhecimento crítico no seio de microcomunidades. É aquilo a que o autor chama *ba*, espécie de lugar da relação (simultaneamente *locus* e *focus*) onde grassa a confiança entre as pessoas e se desencadeia uma sistemática auto-alimentada de interacções humanas positivas, cuja presença potencia a dimensão social da formação de conhecimento.

As cinco dimensões do *ba* são resumidas pelo autor nos seguintes conceitos:

- Confiança recíproca – quando há “transacções” entre pessoas baseadas na cumplicidade e na previsibilidade.
- Empatia activa – quando cada membro se esforça por compreender as necessidades do outro e mantém uma postura de “escuta” permanente.
- Acesso a ajuda – quando são automáticos os comportamentos de entreajuda assentes num espírito de disponibilidade.

- Benevolência no julgamento – quando se estimula a experimentação e se levam em conta as circunstâncias atenuantes do erro ou da falha humana.
- Coragem – quando a comunidade “remunera” a submissão de novos conceitos ao seu julgamento e cultiva a verbalização despreconceituada de opinião contraditória.

Assim, também nas teorias mais avançadas da gestão do conhecimento, surge com inegável vigor a atenção crescente dada à dimensão social da sua aquisição e a uma perspectiva de valores que impregna e fecunda a própria *gnose*.

Ao contrário do que o positivismo racionalista pretendia fazer crer são os valores que conferem clarividência e profundidade aos saberes construídos por via cognitiva.

OS VALORES E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

No contexto de uma *nova cidadania*, participativa e inclusiva, os valores, os afectos e a dimensão social são dimensões essenciais a uma cultura de responsabilidade e de aprendizagem ao longo da vida.

Numa sondagem nacional, realizada em 1999 pelo CEPCEP/Gabinete de Ética Social da Universidade Católica Portuguesa, os portugueses, quando interrogados sobre “*O que é mais importante na sua Vida*” elegendem por ordem decrescente:

- | | |
|--------------------------------------|-------|
| • <i>Amar e ser amado</i> | 59,0% |
| • <i>Ser honrado</i> | 55,3% |
| • <i>Ajudar os outros</i> | 43,7% |
| • <i>Ser profissional competente</i> | 33,0% |

Na mesma sondagem, quando solicitados a explicitar quais os “*Valores mais importantes*”, hierarquizam-nos da seguinte forma:

- | | |
|--------------------|-------|
| • <i>Paz</i> | 66,6% |
| • <i>Liberdade</i> | 58,0% |
| • <i>Justiça</i> | 45,8% |

- *Respeito pela vida* 32,6%
- *Honradez/honestidade* 31,0%
- *Humildade* 29,6%
- *Respeito pelos mais velhos* 27,2%
- *Solidariedade* 24,8%

A análise empírica da realidade da *alma* nacional demonstra à sociedade a enorme carência de afectos que a vida moderna originou pela trituração fragmentária e atomizadora em que mergulha o quotidiano das pessoas.

A consecução dos valores primaciais da paz, da liberdade, da justiça, e do respeito pela vida, é tributária de uma cultura de afectos e de entreajuda que traduza efectivos valores de humanidade e de defesa da dignidade da pessoa.

O compromisso de participação activa e responsável na vida colectiva é indissociável de uma sólida cultura cívica. Uma cultura assente no património de direitos humanos e de liberdades fundamentais que sustenta a ordem civilizacional de que se reclama Portugal e, num plano mais vasto, a matriz europeia de estar no mundo.

A recentragem da sociedade, como um todo, sobre valores sólidos de referência assume um papel motor insubstituível da nova ordem social e internacional que está em construção.

O vazio ético e o relativismo moral são os principais inimigos de uma sociedade autenticamente *aberta*, capaz de conjugar uma genuína abertura ao diálogo com a assunção plena do seu património universal de valores. Pelo contrário, é a insegurança no referencial axiológico próprio que, com frequência, gera a intolerância e a incapacidade de relacionamento estável com o *outro* diferente.

A viagem segura e que leva a bom porto necessita de bússola. Na desorientação, dificilmente a navegação poderá ser devidamente levada a cabo.

“É de néscio confundir valor e preço!” – afirmava um conhecido poeta vizinho, A. Machado.

A construção de sentido, *desideratum* que inspira toda a proposta de descoberta do tesouro interior, é uma aventura tipicamente cultural. Os seus artefactos são produtos da história e da socialidade humanas. Nesta acepção, a Educação consiste, em larga medida, na partilha dos sistemas simbólicos

geradores de sentido que vão sendo progressivamente incorporados na vida, nos dramas, nas narrativas emancipadoras, e nos percursos educativos.

Acabamos assim confrontados com uma agenda carregada para reflexão sobre as hermenêuticas educacionais do presente e do futuro:

- Como é que os seres humanos derivam sentido dos seus encontros com o mundo?
- Poderá o moderno construtivismo cognitivo tomar em consideração componentes decisivas do sentido como polissemia, metáfora e conotação? Haverá lugar para os “estados intencionais da mente” – crença, desejo, propósito, motivação, compromisso moral – na “agência” de saberes curriculares devotados à aquisição de sentido?
- Que “actividades simbólicas” intervêm nos processos de criação de sentido? Poder-se-á valorizar a linguagem – e o extraordinário acervo de idiomas europeus e autóctones presentes no mundo iberoamericano – bem como o seu papel nuclear no quadro das “ferramentas” simbólicas para a sustentação de sentido? Será que as línguas, suportes materiais das culturas, se configuram como entidades meta-simbólicas e meta-estruturantes do sentido humano?
- Como compatibilizar as duas visões da mente: “processadora de informação” e/ou “criadora de sentido”? Pode uma nova sintaxe cognitivista – e positivista – contribuir para o acréscimo de sentido? Será a arquitectura da cognição mais baseada numa gramática pessoal ou, em alternativa, numa psicologia socio-cultural formulada em rede? Será a Web semântica a evolução esperada para uma tecnologia de inteligência distribuída e propiciadora de construção de sentido?
- Se os seres humanos são expressão dinâmica de culturas será concebível que o sentido adquira dimensão pública e partilhada por via da comunidade? Existe um “espaço comum” de negociação interpretativa (construção cultural) e de sentido “espesso” – logo histórico – dos ciclos da vida e do mundo? Qual o papel do afecto e da subjectividade na formação continuada de sentido?

A cadeia de valor ascensional (Figura 2) a percorrer desde o ponto “tecnológico” de partida – sociedades da informação e do conhecimento – até ao ponto “sábio” de chegada – sociedades da aprendizagem e do sentido – constitui-se num percurso perpassado de exigência.

Representamo-la numa constante agregação de valor, numa viagem de conquista de patamares de ordem superior, em que cada etapa é construída sobre as aquisições alcançadas na etapa precedente.

Os quatro estádios desta ascensão de valor começam por superar uma sociedade da oferta informativa para viabilizar uma sociedade da procura de cognição/conhecimento. De seguida, aos stocks de conhecimento sucedem-se os fluxos de metaconhecimento que geram aprendizagem. Por seu turno, é a metaaprendizagem que permite interpretar com inteligência a complexidade e acrescentar saltos quânticos de aquisição de sentido na senda das evoluções pessoais e grupais²⁸.

O percurso ascendente descrito é sinónimo de três transformações concomitantes que assinalam a passagem do simples ao complexo, a passagem da ciência das quantidades à ciência das qualidades, a passagem do indivíduo à comunidade, isto é, a descoberta do sortilégio da vida em comum que oferece o antídoto à fragmentação.

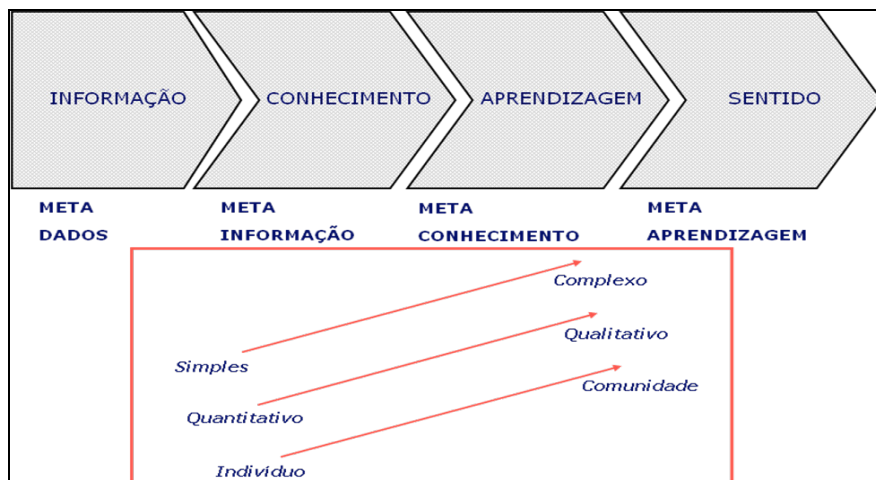


Figura 2. A cadeia de valor ascendental.

28 Carneiro, R. & Draxler, A. (2008).

Na língua chinesa, *waitui* significa o acto de descentragem individual, ou seja o movimento de saída de si próprio para partir ao encontro do estranho ou do diferente – o processo de *estranhificação*. Este processo envolve dimensões distintas – conceptuais, hermenêuticas, linguísticas e ontológicas. Diferentes dimensões que significam *in fine* a capacidade de expressar ideias e sentimentos – na qualidade de seres *sentipensantes*, simultaneamente governados pelo sentimento e pelo pensamento²⁹ – de forma inteligível para outros e, vice-versa, a disponibilidade permanente para escutar pontos de vista diametralmente distintos. Por este prisma, a reciprocidade de *waitui* é a condição *sine qua non* para o diálogo de civilizações, para a procura do universal que inevitavelmente subjaz a toda as culturas, para o empreendedorismo social que acrescenta riqueza comunitária e valor de confiança às interações humanas.

Num contexto altamente mercantilizado, em que tudo parece ser subjugado a relações de utilidade imediata e a um pragmatismo ideológico, é bom ter clara a distinção.

Com efeito, os verdadeiros valores, aqueles cuja aprendizagem social se afigura prioritária para a estabilidade das comunidades humanas, não obedecem a um mercado de conveniência.

O Cardeal Tarcisio Bertone elaborou recentemente sobre os fundamentos éticos da nossa vida em comunidade³⁰. A ética, ainda antes de se preocupar com a enunciação de princípios e com a sugestão de regras, é uma morada, uma “casa” em que cuidamos de nós mesmos e dos outros.

A ética do bem comum tem em vista a ordem social não somente justa, mas fraterna, ou seja, rege-se pelos valores do “estar com”. A vida em comum constitui, pois, o contexto em que se realizam os planos da vida individual. Como lembra Tarcisio Bertone, a vida em comum entre os seres humanos é algo muito diferente da mera aglomeração da pastagem, própria dos animais. O fundamento da cidadania é o comportamento inspirado no princípio da reciprocidade: *concedo-te algo a fim de que tu, por tua vez, possas doar segundo as tuas capacidades a outrem ou eventualmente a mim mesmo*. A novidade, que diferencia do princípio do intercâmbio de mercado é aqui o ingresso do “terceiro” numa reciprocidade multipolar e intensamente relacional.

A vida em comum pressupõe bens gratuitos que são meros bens relacionais de troca. Dela decorre a necessidade de restituir o princípio da gratuidade

29 Maturana, H. (1990).

30 Bertone, C. T. (2008).

ao sector público e à vida da cidade, como elemento regenerador da humanidade e do social que densifica o humano.

A sabedoria da vida, aquela que é o sustentáculo duradouro da felicidade, é normalmente construída a partir do mistério contido e vertido em transacções *gratuitas* que envolvem comunidades de *sujeitos* e não de meros *objectos*.

Com efeito, é na gratuidade dos encontros e na reciprocidade das partilhas generosas que a Educação para os valores e a consciência da aquisição de sentido germinam.

Mestre Paulo Freire³¹ não se cansou de o repetir com notável sentido premonitório: “O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o acto de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual.”

31 Freire, P. (1970).

Nota Biográfica do Autor

Roberto Carneiro é Professor da Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Ciências Humanas e Faculdade de Educação e Psicologia – onde preside também ao Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa e ao Instituto de Ensino e Formação a Distância. Vice presidente do INA (1983-1992), Perito de múltiplas organizações internacionais e Coordenador Científico do Observatório da Imigração de Portugal desde 2003. Foi Membro da Comissão Internacional da UNESCO para a Educação no Século XXI (UNESCO), Ministro da Educação (1987/91), Secretário de Estado da Administração Regional e Local (1981-1983) e Secretário de Estado da Educação (1980-1981), Roberto Carneiro é Doutor Honorário em Ciências da Educação e Presentation Fellow do King's College (Universidade de Londres).

Bibliografia de Base

Alberoni, F. (1993), *Valores*, Venda Nova: Bertrand Editora.

Bertone, C. T. (2008), “*O que falta ao mundo é a dimensão da gratuidade*”, L'Osservatore Romano.

Bruner, J. S. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge: Harvard University Press.

Carneiro, R. (2001), *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem, 21 Ensaios para o Século 21*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carneiro, R. & Draxler, A. (2008), “Education for the 21st Century: lessons and challenges”, *European Journal of Education*, Vol. 43, No. 2, pp. 149-160.

Carneiro, R. et al. (2001), *Padrões de Aprendizagem Empresarial na Economia Portuguesa*, Lisboa: DGEFP/MTS, Cadernos de Emprego nº 36.

Carrithers, M. (1992), *Why Humans Have Cultures*, Oxford: Oxford University Press.

Castells, M. (1999), *A Sociedade em Rede*, Lisboa: Ed. Paz e Terra

Castells, M. (2001), *The Internet Galaxy*, Oxford: Oxford University Press.

Cunha, P. (1997), *Educação em Debate*, Lisboa: Universidade Católica Editora.

Diário de Notícias, 23 de Março de 2002 (“As crianças e a televisão” – debate no Instituto Franco-Portugais).

Etzioni, A. (1993), *The Spirit of Community*, N.Y.: Touchstone – Simon & Schuster.

Freire, P. (1970), *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra (39ª Edição, 2004).

Fukuyama, F. (2002), *O Nosso Futuro Pós-Humano*, Lisboa: Quetzal Editores.

Hobbes, T. (1660), *The Leviathan*, <http://oregonstate.edu/instruct/phl302/texts/hobbes/leviathan-contents.html>. Acedido em 09.06.28.

Maturana, H. (1990), *Emociones y lenguaje en educación y política*, Santiago de Chile: Dolmen.

Saváter, F. (1997), *El Valor de Educar*, Barcelona: Ariel.

SCANS (1990) The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, U.S. Department of Labor, September 1990.

Touraine, A. (2005), *Um Novo Paradigma –Para compreender o mundo de hoje*, Lisboa: Piaget.

UNESCO. (1996), *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Paris, Porto: UNESCO/Asa.

Wilson, J. Q. (1993), *The Moral Sense*, N.Y.: Free Press Paperbacks.

DEZ ANOS DE VALORES EM PORTUGAL

Lourenço Xavier de Carvalho

INTRODUÇÃO

Numa abordagem mais descritiva, e não exaustiva, sobre o tema dos valores, procede-se a uma análise de alguns indicadores de dois inquéritos realizados sobre questões éticas e valores em Portugal – um que teve lugar em 1999 dirigido pelo CEPCEP da Universidade Católica Portuguesa, e um promovido e dirigido pelo Instituto Luso-Ilírio para o Desenvolvimento Humano (iLIDH) em 2009 com a colaboração também desta Universidade³².

Comparando estes dois inquéritos³³, como veremos á frente, eles apresentam resultados muito interessantes em que os próprios dados revelam grande comparabilidade das duas amostras, apesar de terem naturezas diferentes. Como vemos abaixo (Tabela 1), em 1999 foi realizado um inquérito por aplicação presencial numa amostra bastante alargada e em 2009 foi realizado um inquérito telefónico a uma amostra mais reduzida, mas da mesma forma representativa da população portuguesa.

32 O autor gostaria de agradecer ao CEPCEP a disponibilização da base de dados do inquérito de 1999, que permitiu fazer a análise comparativa com o inquérito de 2009, assim como ao CESOP pelo apoio prestado na realização do inquérito nas suas instalações.

33 Todos os gráficos apresentados neste texto são provenientes dos inquéritos de 1999 (CEPCEP) e 2009 (iLIDH/CEPCEP) aqui referidos, dispensando assim, por motivos gráficos, a referência à respectiva fonte em cada um deles.

CEPCEP / Gabinete de Ética Social da UCP 1999	ILIDH / CEPCEP 2009
Aplicação Presencial N= 2975	Aplicação Telefónica N= 937
Grau de Confiança 95% aprox. 1,25% Margem de Erro	Grau de Confiança 95% aprox. 2,75% Margem de Erro

Tabela 1: Comparação da ficha técnica dos inquéritos de 1999 e 2009.

O inquérito de 2009 é um inquérito tematicamente mais abrangente e mais longo do que o de 1999. Considerando dimensões adicionais às questões de ética e valores directamente relacionadas com as questões colocadas em 1999, o inquérito de 2009 contempla também indicadores sobre valores, cidadania e instituições. Ou seja, não só procura levantar as principais representações e percepções sobre as questões éticas e de valores mas também fazer algumas avaliações e até projecções relacionadas com estes temas, aferindo as práticas efectivas da população portuguesa em relação aos valores e à participação em determinadas instituições, o tempo dedicado a actividades a nível familiar, escolar, comunitário, abrangendo, portanto, áreas do uso de competências pessoais, sociais e cívicas.

Este é um inquérito inspirado noutros instrumentos internacionais, o que, por um lado, lhe dá a grande robustez científica, pois sabemos qual a melhor forma de perguntar determinadas questões, com melhores resultados e mais fiáveis. Por outro lado, dá-nos a possibilidade de fazer comparações internacionais utilizando os mesmos tipos de indicadores. É o caso dos inquéritos World Values Survey (2003), European Social Survey (2005), Estudo sobre Questões Éticas (CEPCEP, 1999), International Civic and Citizenship Education Study (2001) (sobre o qual trata outro artigo do National Foundation for Educational Research nesta publicação) e o estudo Os Jovens e a Política em Portugal (2007), inquérito recente desenvolvido pelo CESOP e promovido pela Presidência da República.

CARACTERIZAÇÃO DAS AMOSTRAS

Fazendo uma breve passagem pelas características amostrais dos dois inquéritos, podemos identificar algumas semelhanças e algumas diferenças que convém enquadrar. Em termos do sexo dos respondentes, e porque é a única variável que sofre sempre alguma ponderação e correcção, são basicamente iguais e equivalentes ao Universo (Figura 1).

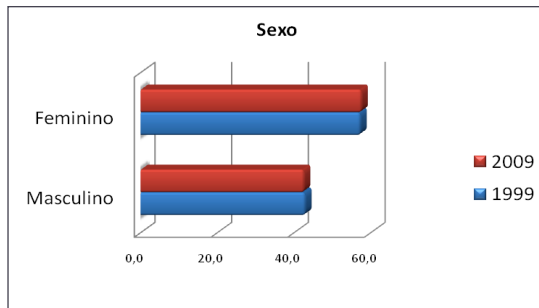


Figura 1. Caracterização da amostra 1999 e 2009: Sexo.

No que diz respeito à idade, e a partir daqui estamos a falar de uma amostra totalmente aleatória, temos em 1999 uma amostra mais distribuída entre as diversas faixas etárias, enquanto em 2009 uma pirâmide etária mais realista e mais envelhecida.

Em termos de grau de instrução temos uma amostra em 2009 mais diversificada e a nível do Estado Civil duas amostras muito aproximadas na sua distribuição. O número de filhos do agregado acaba também por ser bastante equivalente nos dois anos em análise (Figura 2).

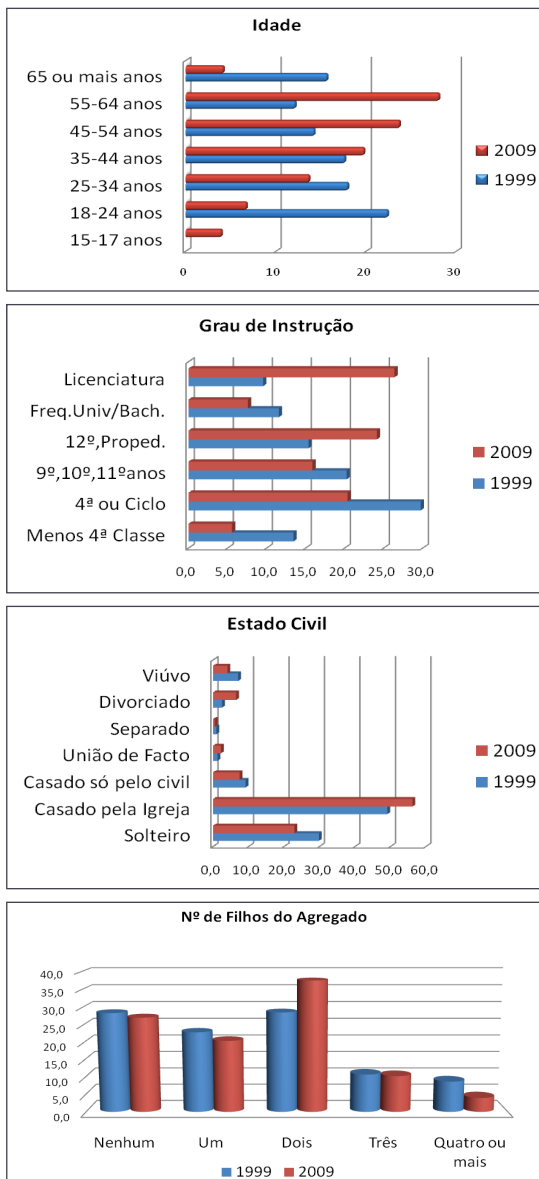


Figura 2. Caracterização da amostra 1999 e 2009: Idade, Grau de Instrução, Estado Civil, Nº de filhos do agregado.

Começando por comparar, entre 1999 e 2009, indicadores de discriminação em que as pessoas eram questionadas sobre se pudessem escolher, se aceitavam ser vizinhos de determinados grupos, pela análise do gráfico seguinte podemos imediatamente constatar que determinadas situações e condições do foro psíquico e comportamental continuam, de 1999 para 2009, com forte estigma na sociedade (Figura 3).

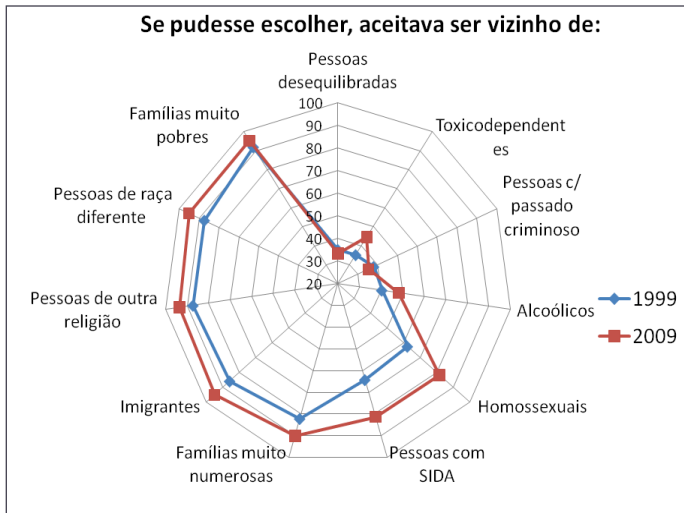


Figura 3. Comparação dos resultados de 1999 e 2009 para indicadores sobre discriminação/tolerância de grupos sociais.

Observa-se que o quadrante superior direito em que os valores são significativamente baixos, apesar de haver ao nível dos toxicod dependentes e dos alcoólic os alguma movimentação positiva na aceitação destes grupos, na década em análise. De resto, os indicadores que são positivos em 1999, verificamos que os seus valores são reforçados em 2009, havendo portanto uma movimentação positiva de todos os indicadores que estão acima dos 60%, sendo que há uma maior tolerância relativa entre 1999 e 2009 para pessoas infectadas pelo vírus da SIDA e para homossexuais.

Quando as pessoas são confrontadas com “frases feitas”, ideias que estão muito enraizadas na nossa cultura ou que conhecemos bem e que por esse motivo revelam muito das posições éticas dos inquiridos, verificamos que há

uma tendência para em 2009 se concordar mais com a afirmação “olho por olho, dente por dente”, o que é aproximadamente o mesmo comportamento verificado na afirmação “que cada qual cuide de si”.

Parece haver, portanto, uma crescente, apesar de ligeira, concordância com estas afirmações, que de alguma forma ilustram um sentimento de individualismo ou de falta de solidariedade social, apesar de que esta posição não retrata a maioria dos portugueses.

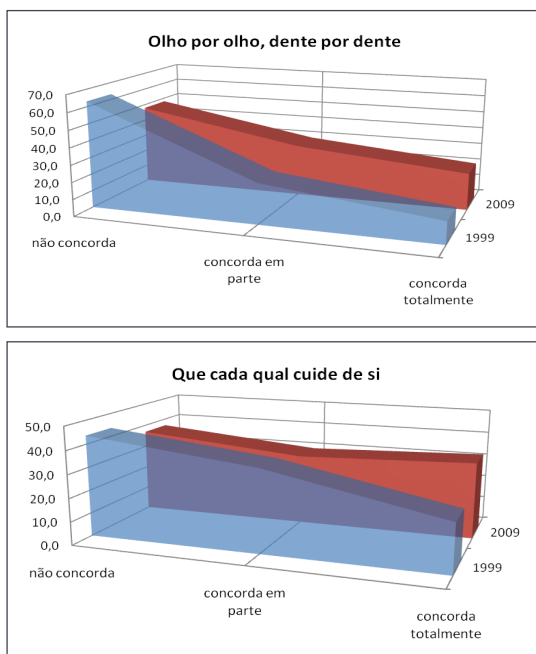


Figura 4. Comparação dos resultados de 1999 e 2009 para afirmações sobre individualismo.

O cruzamento destas observações com outros indicadores parece indicar que a avaliação destas afirmações não significa necessariamente que a pessoa aplique estes princípios na sua vida, mas que revê este cenário na sociedade que o envolve. Portanto é mais uma percepção daquilo que rodeia o indivíduo, que não deixa de ser parte integrante e, portanto, co-responsável.

Atestando resultados de diversos estudos sobre a felicidade dos portugueses, a frase “a vida não tem sentido” demonstra a sensação de um propósito na vida, onde verificamos que nos dois anos em análise a falta de concordância com esta frase é bastante significativa (Figura 5).

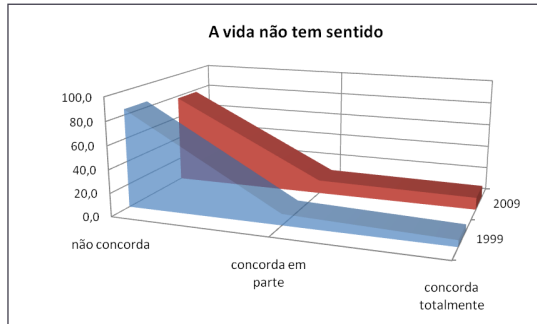


Figura 5. Comparação dos resultados de 1999 e 2009 para afirmação sobre propósito da vida.

CONJUGALIDADE E PARENTALIDADE

Quanto à ideia de contemporaneidade da instituição do casamento, na frase “o casamento está ultrapassado”, verificamos que há uma diminuição desta discordância, ou seja, mais pessoas concordam com esta afirmação passados 10 anos. Observa-se igualmente uma tendência para uma divisão de posições e pelo cruzamento com outros indicadores, podemos estimar que esta posição passa muito por uma questão conceptual, ou seja, a ideia a que está associado o casamento e o que é realmente o casamento nos dias de hoje.

Nesse sentido, tentámos incorporar nesta interpretação um outro indicador no mesmo gráfico, que é avaliado na mesma bateria de questões, através da frase “uma criança precisa de um pai e de uma mãe para crescer feliz” (Figura 6).

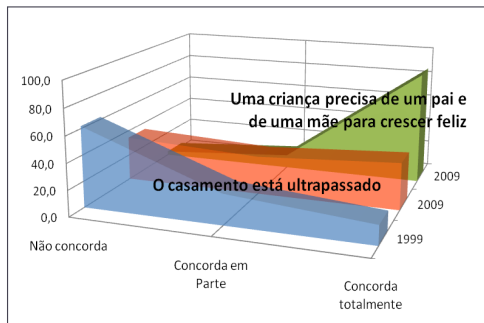


Figura 6. Comparação dos resultados de 1999 e 2009 para afirmações sobre casamento e parentalidade.

Num movimento contrário, os inquiridos respondem praticamente todos que concordam com a afirmação, o que levanta e reforça a questão conceptual associada ao “casamento ultrapassado”. Pois verificamos que, ponderado pelo conceito de parentalidade, o “casal” parece prevalecer ao “casamento”.

Poderá este resultado reflectir ou antever um confronto entre o conceito de casamento e a vivência do casamento? A ideia é reforçada por outros indicadores, mais á frente trabalhados.

Por fim, a demarcada e crescente noção de perda de valores importantes na sociedade, não deixa de dar um enquadramento relevante aos assuntos em análise (Figura 7).

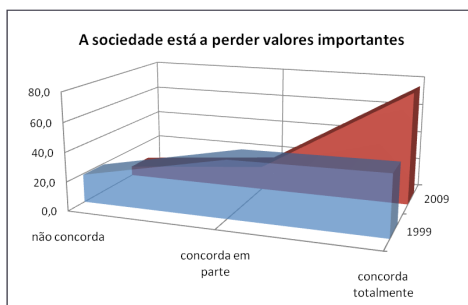


Figura 7. Comparação dos resultados de 1999 e 2009 para afirmação sobre valores na sociedade.

No que respeita à avaliação de determinadas decisões do foro da parentalidade, verifica-se uma global manutenção das posições éticas dos portugueses entre 1999 e 2009. Esta simetria de alguma forma confirma a qualidade comparativa dos dois inquéritos, tal como acontece com outros indicadores que trabalhamos mais á frente, o que atesta a viabilidade desta comparação e a interpretação de outros indicadores que, ao contrário destes, são bastante diferentes entre os dois anos.

No entanto, verificam-se variações de alguma significância no que respeita à prioridade da parentalidade, quanto os inquiridos de 2009 tendem a reprovar mais a decisão de não ter filhos ou de os ter apenas quando a carreira profissional está assegurada (Figura 8).

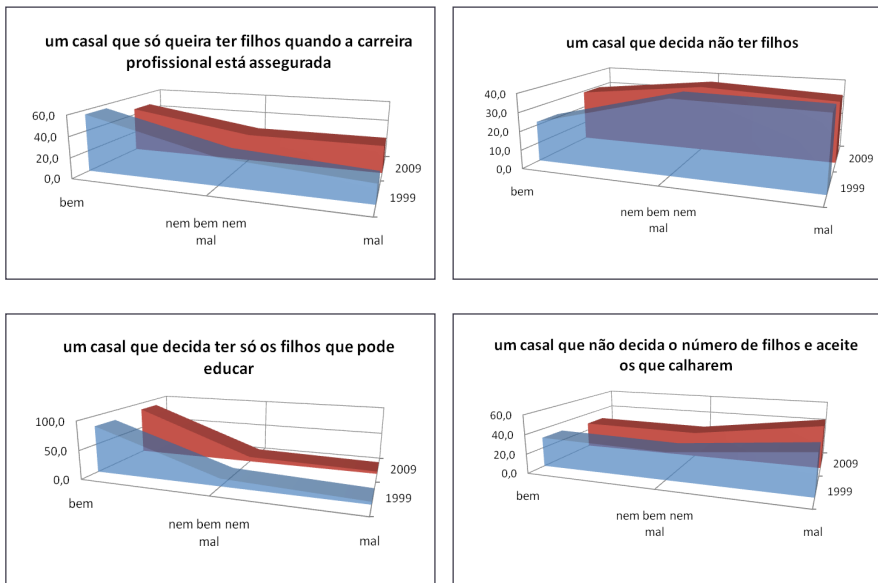


Figura 8. Comparação dos resultados de 1999 e 2009 sobre parentalidade.

Os indicadores relativos à conjugalidade e sexualidade são, tipicamente, muito relevantes do ponto de vista ético. Verificamos mais uma vez na comparação uma linearidade entre as observações dos dois anos em análise e, igualmente, uma forte reprovação de comportamentos ditos “liberais” que se referem, por um lado, a relações sexuais com vários parceiros e a relações sexuais extra-conjugais (Figura 9).

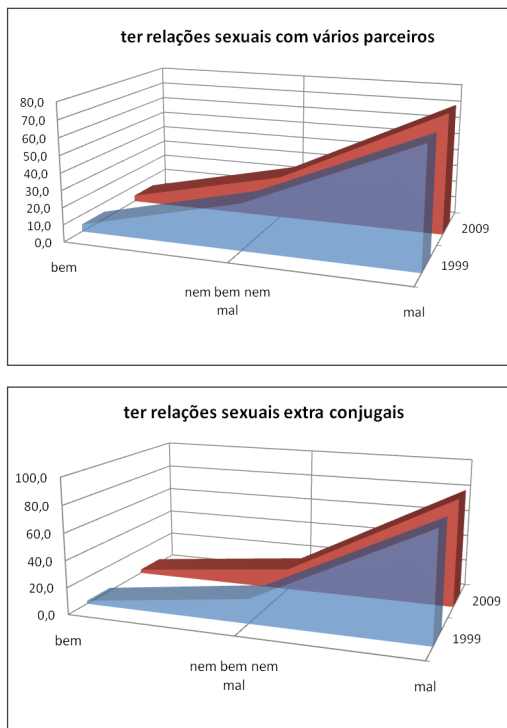


Figura 9. Comparação dos resultados de 1999 e 2009 sobre indicadores relativos à conjugalidade e sexualidade.

Noutras questões éticas que foram também avaliadas, também relacionadas com este campo da sexualidade, nos comportamentos nudistas nas praias e no visionamento de filmes e livros pornográficos, verificamos mais uma vez uma manutenção da posição tendencialmente reprovadora, apesar de que aqui, e ao contrario da questão das relações extra-conjugais ou com vários parceiros, a resposta é mais evasiva para o meio da escala, (nem bem, nem mal) apesar de que é claramente superior o volume dos que acham mal em relação aos que acham bem.

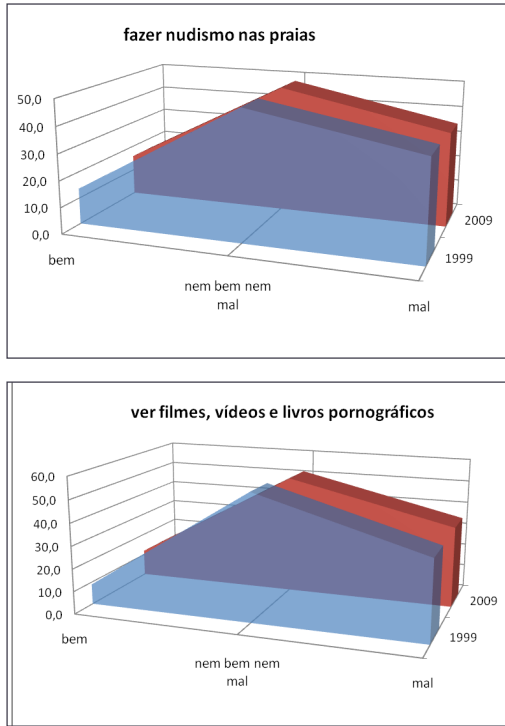


Figura 10. Comparação dos resultados de 1999 e 2009 sobre práticas associadas à sexualidade.

INDIVIDUALISMO

Com o propósito de analisar indicadores ilustrativos dos níveis de individualismo na sociedade portuguesa, tentou-se aferir que causas são superiores à própria vida das pessoas inquiridas, nomeadamente perguntando se fazia sentido para o inquirido dar a vida por determinadas instituições. Verifica-se que a família mantém-se como objecto último de sacrifício para as pessoas, o que, mesmo do ponto de vista percentual absoluto, não poderia ser um valor maior. É curioso notar que, tendencialmente, é mais significativo este comportamento na classe etária de 26 a 35 anos e, surpreendentemente para alguns, é mais ligeiramente mais significativo entre pessoas em união de facto, as quais se sacrificariam mais pela sua família do que as pessoas

casadas e casadas pela igreja. Muito menos significativo é este indicador entre os divorciados, que estariam menos dispostos àquele sacrifício.

Nos restantes indicadores verificamos que há uma diminuição de valores, que já eram baixos há dez anos atrás, e que são os externos à família – o caso da religião e da pátria (Figura 11).

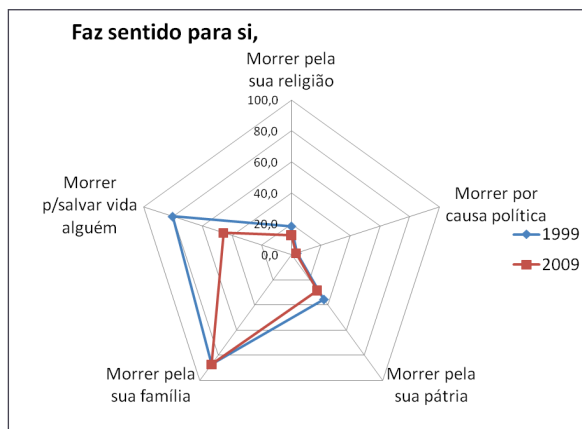


Figura 11. Comparação dos resultados de 1999 e 2009 sobre objectos de sacrifício.

Quanto à causa política, os índices mantêm-se no mínimo, revelando o desinteresse e a fraca adesão à participação na vida pública, num contexto de uma certa estabilidade política garantida e assumida como tal.

Talvez o indicador mais significativo, que diminui consideravelmente na última década, é a ideia de morrer para salvar um estranho. Realçando a dimensão “individualizante” da sociedade de hoje, por contraponto, sublinha também a importância da família, que exclui elementos exteriores a esse laço de “sangue”.

OBJECTIVOS DE VIDA ESSENCIAIS

Para medir os objectivos fundamentais de vida dos indivíduos, em 1999 foi perguntado “que objectivos tem para si como mais importantes” e, na questão seguinte, “para a maioria das pessoas que conhece”.

O que se verificou então foi que os objectivos pessoais, há dez anos atrás, eram, do mais importante para o menos, “amar e ser amado”, depois “ser honrado”, “ajudar os outros”, “ser um profissional competente”, “ter fé”, “ter uma boa posição social”, “ser rico”, “ter influência e poder” e, por último, “ser famoso”. Verificou-se que ao perguntarmos às mesmas pessoas como é que avaliavam esses objectivos de vida para a maioria das pessoas que conheciam, o cenário mudava completamente, com uma inversão de prioridades, em que as mais materiais ou “superficiais” lideravam a hierarquia (Figura 12).

Rank.	Eu - 1999	Outros - 1999
1º	Amar e ser amado	Ser rico
2º	Ser honrado	Ter boa posição social
3º	Ajudar os outros	Ser honrado
4º	Ser profissional competente	Ter influência e poder
5º	Ter fé	Amar e ser amado
6º	Ter boa posição social	Ser famoso
7º	Ser rico	Ser profissional competente
8º	Ter influência e poder	Ajudar os outros
9º	Ser famoso	Ter fé

Figura 12. Comparação dos objectivos de vida essenciais para “o próprio” e para “a maioria das pessoas que conhece” em 1999.

Estava aqui implícita a grande distância entre a percepção do “eu” e do “outro”. No primeiro caso, mais do que uma visão dos objectivos realmente perseguidos pelos portugueses, talvez se recolheram os objectivos que, em consciência e na sua intimidade, os portugueses reconhecem como correctos e aspiracionais. No segundo caso, estamos perante uma visão partilhada que os portugueses têm uns dos outros, não na sua consciência, mas na sua prática, tal como ela é interpretada na vida em sociedade.

Com o objectivo de fazer um ranking comparativo de objectivos prevaletentes na sociedade portuguesa e a sua evolução em dez anos – e para despistar as tendências mais “egocêntricas” dos inquiridos – em 2009 procurou-se avaliar apenas os objectivos de vida que as pessoas consideraram prioritários para a maioria das pessoas que conhecem, deixando de lado aquela dimensão mais pessoal e íntima (Figura 13).

Tendo como hipótese de investigação que os indicadores não divergissem muito dos verificados em 1999 – como acontece com muitos no inquérito – os dados observados infirmaram esta hipótese. Ao invés disso, verifica-se uma reaproximação significativa dos valores sociais em 2009 com os valores pessoais em 1999.

Indicadores como “amar e ser amado” afirma-se como objectivo de vida que os inquiridos percebem como prioridade para a maioria das pessoas que conhecem, afirmando um reconhecimento que no “outro” hoje, tal como para si há 10 anos atrás, na sociedade prevalece este objectivo.

Pelo contrário, objectivos considerados prioritários para os outros em 1999, como “ser rico” que inclusive fica abaixo dos índices de 1999 para “mim próprio”, “ter prestígio social” ou “o ser famoso” já não são reconhecidos da mesma forma em 2009.

Rank.	Eu - 1999	Outros - 1999	Outros - 2009
1º	Amar e ser amado	Ser rico	Amar e ser amado
2º	Ser honrado	Ter boa posição social	Ser profissional competente
3º	Ajudar os outros	Ser honrado	Ser honrado
4º	Ser profissional competente	Ter influência e poder	Ajudar os outros
5º	Ter fé	Amar e ser amado	Ter fé
6º	Ter boa posição social	Ser famoso	Ter boa posição social
7º	Ser rico	Ser profissional competente	Ter influência e poder
8º	Ter influência e poder	Ajudar os outros	Ser rico
9º	Ser famoso	Ter fé	Ser famoso

Figura 13. Comparação dos resultados de 1999 e 2009 dos objectivos de vida essenciais para “o próprio” para “a maioria das pessoas que conhece”.

Na tentativa de associar outros novos indicadores em 2009 aos inicialmente avaliados em 1999 para perceber em que posição relativa ficam, foram incluídos objectivos como “ter uma família sólida”, “ter amigos leais”, “gozar a vida”, “ter disponibilidade de tempo” e “lutar por uma causa justa”.

Verificamos que o objectivo de vida de “amar e ser amado”, que prevaleceu ao longo de dez anos, só é superado pelo objectivo de “ter uma família sólida”. Verifica-se e confirma-se a prioridade de objectivos tendencialmente imateriais se considerarmos de alguma forma os objectivos de prestígio e de posição social, como de alguma forma materiais (Figura 14).

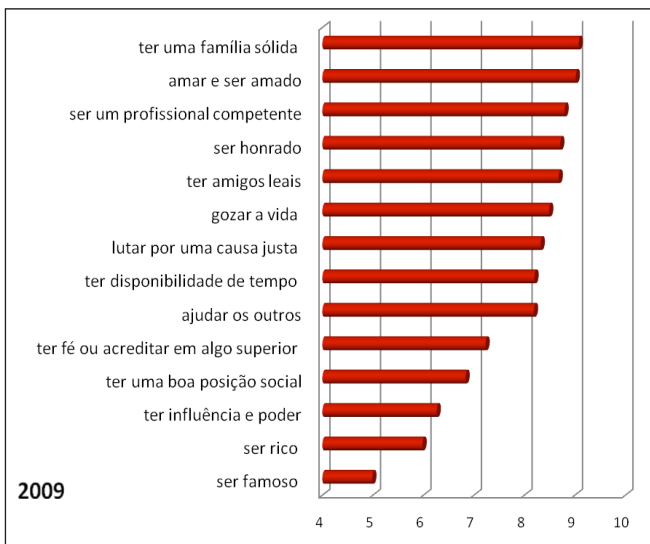


Figura 14. Hierarquia dos objectivos de vida em 2009.

HIERARQUIA DE VALORES

Os dois inquéritos, de 1999 e 2009, foram aplicados em condições distintas de interacção com o respondente, o que influencia a forma como é possível hierarquizar opções de resposta, para garantir a validade dos resultados. Esse fenómeno é particularmente relevante quando se questiona sobre baterias

longas de opções de resposta. É o caso da hierarquização dos valores mais importantes para os indivíduos.

Há 10 anos atrás os três valores mais importantes eram a “paz”, a “liberdade” e a “justiça”, seguindo-se outros de média importância como o “respeito pela vida”, a “honestidade”, a “humildade”, o “respeito pelos mais velhos” e a “generosidade”. Daqui se depreende que há uma prevalência de valores cívicos, antes dos valores pessoais (Figura 15).

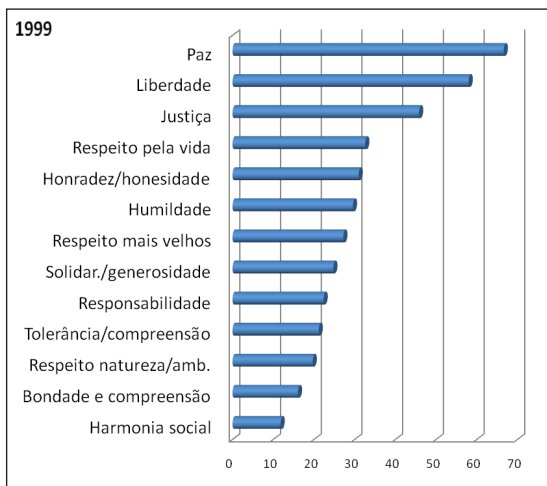


Figura 15. Hierarquia dos valores em 1999.

Já em 2009, para garantir a qualidade dos resultados numa inquirição telefónica, os valores foram organizados por grupos menores, para que pudessem ser avaliados com mais precisão (Figura 16).

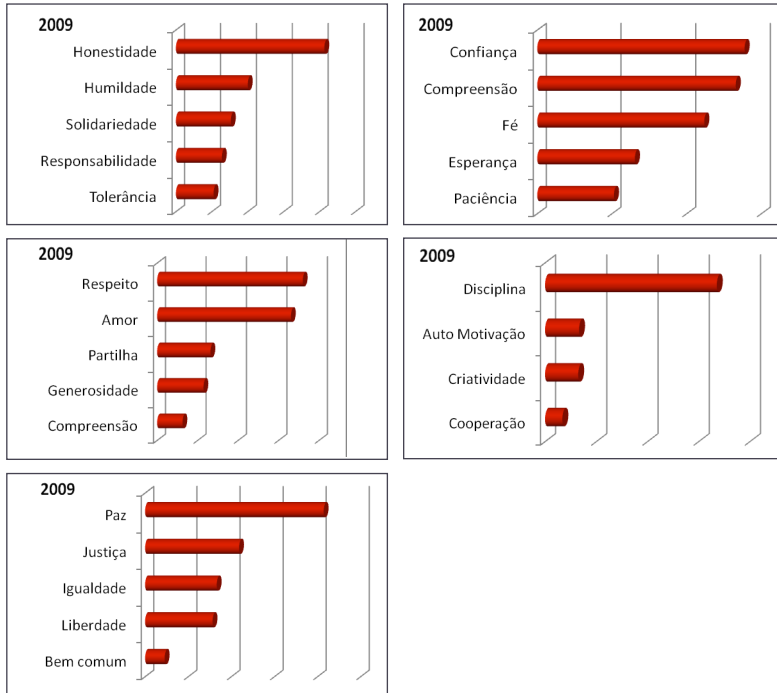


Figura 16. Hierarquia dos valores em 2009.

No primeiro grupo de valores pessoais associados a competências de carácter, a “honestidade” prevalece significativamente em relação à “humildade”, “solidariedade”, “responsabilidade” e “tolerância”. A “confiança”, “compreensão” e “fé” prevalece sobre “esperança” e “paciência”. O “respeito” e o “amor” distanciam-se sobre “partilha”, “generosidade” e “compreensão”. A “disciplina” prevalece acima de todas as competências ligadas ao contexto de trabalho, “auto-motivação”, “criatividade”, “cooperação” e nos contextos da participação cívica os valores mais pontuados, são, como em 1999, a “paz” e a “justiça”, sendo a “liberdade” menos realçada que há dez anos atrás.

CONFIANÇA E DECISÕES MORAIS

Uma das áreas mais interessantes de comparação dos dez anos em análise são os factores que os indivíduos consideram mais importantes e com maior influência de quando têm de tomar uma decisão moral (Figura 17).

Em 1999 liderava a “consciência”, seguida dos “pais”, da “lei e do direito”, da “experiência”, amigos e já com relevância mais baixa um “livro sagrado”, os “responsáveis religiosos”, a “ciência” e a “comunicação social”.

Em 2009 mantém-se a “consciência” a liderar e os “pais” em segundo lugar, mas a “experiência” ganha o lugar da “lei e do direito”, apesar de que este factor vem logo a seguir.



Figura 17. Comparação dos resultados de 1999 e 2009 nos factores com maior influência numa decisão moral.

Um dos aspectos mais relevantes é o significativo acréscimo da importância da “ciência” que estava no fundo da tabela em 1999 e que passa para um grupo já de destaque em 2009. De referir também a subida de uma posição da “experiência”, que poderá significar que este conhecimento tácito toma lugar ao conhecimento estruturado associado à lei e ao direito.

Aplicando análises mais aprofundadas, nomeadamente de Componentes Principais, em que se tenta reduzir o número de factores que são importantes para esta variável, ou seja, se quiséssemos reduzir esta bateria total de factores de peso em decisões morais para dois ou três teríamos de os correlacionar.

Neste sentido, o Factor 1 correlaciona a “consciência, a experiência, a lei/direito e a ciência”, formando um factor único que, na sua unidade, explicam 48% dessa influência. Com menos valor explicativo, de 28% da variância, observamos um Factor 2 que agrega “os pais, os amigos, o livro sagrado, os responsáveis religiosos e a comunicação social”.

Ainda associado a estas questões dos níveis de confiança verifica-se em 2009 que, entre as instituições em que a pessoa deposita mais confiança, a família – como nos objectivos essenciais de vida – mais uma vez prevalece como o “porto seguro”. Interessante também é a forte confiança que se mantém nas instituições escolares e a crescente importância que tem aqui – e noutros estudos que têm igualmente apontado para isso – a crescente confiança nos peritos e investigadores (Figura 18).

Mantém-se, comparativamente a outros estudos, a fraca confiança nas instituições políticas, sejam elas partidárias ou governativas.

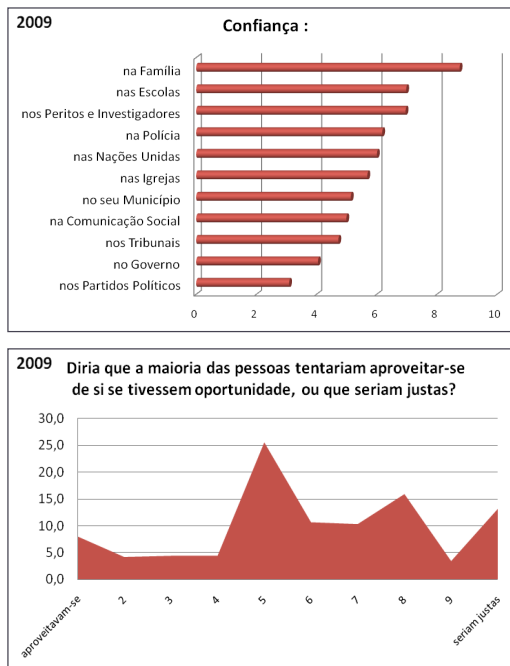


Figura 18. Nível de confiança nas instituições e na sociedade em geral em 2009.

Aferindo de outra perspectiva este indicador de confiança, as pessoas tendem a estar indecisas sobre se consideram que “a maioria das pessoas tentassem aproveitar de si se tivessem oportunidade” ou se pelo contrário “seriam justas”. Mas nesta indecisão são tendencialmente confiantes nas boas intenções do outro (Figura 18).

Por fim, apesar do contexto socioeconómico de recessão, das dificuldades e das desconfiças, os Portugueses afirmam-se felizes (Figura 19).



Figura 19. Nível de felicidade dos portugueses em 2009.

VALORES COM FUTURO

Tentando perspectivar e projectar alguns dos valores aqui trabalhados para o futuro, o inquérito de 2009 permitiu cernar e verificar que a relevância da Família continua a prevalecer, não só nas prioridades presentes avaliadas até agora, mas também nas prioridades futuras.

Estabelecendo determinados cenários, os indivíduos foram questionados se desejavam que isso se concretizasse num futuro próximo. Verifica-se que não só os indivíduos acham que a Família deve ter mais importância, como deverá haver mais respeito pelos mais velhos. Portanto esta é uma prevalência da família que inclui um factor inter-geracional que, por circunstâncias económicas, sociais e até culturais, se está a perder e que é aqui revelado como foco de atenção para o futuro.

Também é interessante é o desejo de uma maior unidade para além das diferenças, coerente com os resultados que anteriormente apresentados sobre os

indicadores de discriminação, em que os inquiridos desejam que as pessoas dêem mais atenção “para aquilo que as une do para aquilo que as separa”.

E, por fim, prova que a tecnologia faz naturalmente parte dos cenários subjectivos das pessoas, verifica-se a significativa relevância da tecnologia ao nosso redor, possivelmente ao serviço dos restantes objectivos e ambições – a importância da família, da confiança na escola, etc.

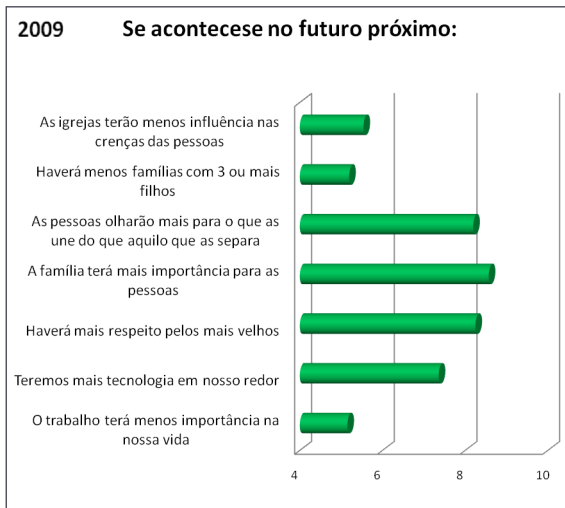


Figura 20. Cénarização de Valores em 2009.

CONCLUSÕES

Em primeiro lugar, com base nos diversos indicadores analisados até agora – pessoais, sociais e cívicos, de parentalidade e conjugalidade, de avaliações e projecções – a Família apresenta-se como o garante de estabilidade no presente e para o futuro. Apesar disso, o Casamento aparenta sofrer alguma ruptura cultural, que se verifica poder ser sobretudo conceptual, mas que não deixa de ser relevante.

Em segundo lugar, é de realçar a crescente aproximação da esfera da ciência e da esfera da consciência. As escolhas morais suportam-se mais, e crescentemente, num conhecimento holístico que é marcadamente tácito,

apoiado pela experiência e pela consciência. A “verdade” parece ser cada vez menos exclusiva de instituições religiosas e cada vez mais cultivada na família enquanto formadora do carácter, que cultiva a consciência num conhecimento ético integrado. Esta integração não é apenas a experiência de vida, nem é apenas a transmissão de valores na família, mas é também o recurso do conhecimento explícito da ciência e da lei.

Em terceiro e por último, os dados parecem indicar que, ao nível da consciência colectiva, os valores dos Portugueses mudaram significativamente. Há uma alteração muito importante nas prioridades dos indivíduos entre 1999 e 2009. O indivíduo parece reconhecer as prioridades pessoais que tinha na década de 90 nos objectivos partilhados na sociedade no final da década de 2000.

Poderá isto significar que aqueles objectivos mais íntimos e mais pessoais parecem concretizar-se de alguma forma numa aproximação do “eu” com o “outro”?

Será que este contexto de “tempos difíceis”, de crise, afinará esta sensibilidade humana, a consciência da prevalência de valores imateriais e de um conhecimento tácito em detrimento de valores materiais e de conhecimentos mais estruturados?

Nota Biográfica do Autor

Licenciado em Sociologia pelo ISCTE, é co-fundador e presidente do iLIDH – Instituto Luso-Ilírio para o Desenvolvimento Humano, tendo ao longo dos últimos 10 anos participado e coordenado diversos projectos de I&D nacionais e internacionais e de consultadoria a organismos públicos e privados, nas áreas da Educação, Formação, Emprego, Imigração e Gestão do Conhecimento, nas quais tem actuado também como perito e membro de grupos de trabalho em programas da Comissão Europeia e da OCDE, sendo autor e co-autor de mais de uma dezena de publicações.

Actualmente é membro da equipa externa de Avaliação da Iniciativa Novas Oportunidades, membro do Observatório do Plano Tecnológico da Educação e coordenador de diversos projectos sobre Educação para Valores e Cidadania e de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cívicas.

É co-fundador e director do programa de literacia social para crianças – LED on Values.

Bibliografia de Base

Alberoni, F. (1993), *Valores*, Venda Nova: Bertrand Editora.

ANQ. 2008. *Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário: Orientações para a Operacionalização do Sistema de Créditos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação (ANQ).

Carneiro, R. 2001, *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem, 21 Ensaios para o Século 21*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carneiro, R. (coord). 2007. *Estudo Comparado de Qualificações (Skills Audit)*. Lisboa: GEP, MTSS.

Carneiro, R. & Draxler, A. 2008, "Education for the 21st Century: lessons and challenges", *European Journal of Education*, Vol. 43, No. 2, 2008, pp. 149-160.

CEDEFOP. 2008. *Future Skills Needs in Europe - Focus on 2020*. Thessaloniki: CEDEFOP, 2008.

Commission. 2008. *New Skills for New Jobs: Anticipating and matching labour market and skills needs*. Brussels: Commission of the European Communities, 2008. SEC(2008) 3058.

Council. 2006. *Key Competences for Lifelong Learning*. s.l. : Recommendation of the European Parliament and the Council of 18th December 2006, 2006. 2006/962/EC.

European Commission. 2005. *A New Framework Strategy for Multilingualism*. 2005. COM (2005) 596 final.

European Social Survey. 2003, acessado em:

http://www.europeansocialsurvey.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=30&Itemid=80.

Halstead, M. e Taylor, M.J. 1996. *Values in education and education in values*. The Falmer Press

Hoskins, B. e U. Fredriksson. 2007. *Introduction to the learning to learn test*. s.l.: Centre for Research on Lifelong Learning, European Commission, 2007. Documento de trabalho.

IEA. 2007. *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS - IEA 09)*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J. e Craig, R. com Cleaver, E. 2004. *Making Citizenship Real. Citizenship Education Longitudinal Study Second Annual Report. First Longitudinal Survey* (DfES Research Report 531). London: DfES.

Magalhães, P. 2007. *Os Jovens e a Política em Portugal*, CESOP - UCP.

OECD e Statistics Canada. 2000. *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris : OECD.

–. **2008a.** *Final Version of the Questionnaire for the Job Requirements Approach (JRA) Pilot Survey, Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*. Paris: OECD. Documento de Trabalho.

Partnership for 21st century skills. 2008. *21st Century Skills Education and Competitiveness Guide*.

SCANS. 1990. *The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*, U.S. Department of Labor, September.

Statistics Canada e OECD. 2005. *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Paris: OECD.

World Values Survey. 2005, acessado em http://margaux.grandvinum.se/SebTest/wvs/SebTest/wvs/articles/folder_published/survey_2005/files/WVSQuest_RootVers.pdf.

A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

Pedro Almeida

João Lameiras

Mário Henriques

INTRODUÇÃO

O conceito de desenvolvimento envolve, na sociedade de hoje, o conceito de desenvolvimento humano. Já não se coloca em causa a visão sistémica do Homem e das sociedades como sistemas abertos e em permanente complexificação. A incerteza e a mudança estão presentes a par e passo. Nesta realidade assiste-se à emergência de um novo conceito de educação/formação: novas competências são requeridas para novas funções dando origem a novos modelos de concepção da formação e/ou educação.

Ao longo da última década, registaram-se numerosas inovações no que diz respeito às abordagens educacionais teórico-práticas. Estas abordagens focaram-se mais em métodos baseados na experiência, especialmente onde a educação envolve o treino relacionado directamente com as áreas de trabalho – que é “vocacional” por natureza. Actualmente existe um conjunto variado de métodos de educação, treino e avaliação a partir dos quais os agentes formativos podem escolher. Assim, hoje, é quase consensual na formação de adultos a importância da pessoa na sua formação, uma vez que a formação interage com a capacidade de transformar os acontecimentos do quotidiano em experiências idiossincráticas e significativas. O essencial da formação dos adultos reside no esforço de reinterpretação (“perspectives transformation”)

do sentido que as pessoas atribuem às suas experiências de vida¹. Trata-se de um processo de transformação de perspectivas, um processo de evolução do próprio sujeito².

Neste sentido, a produção de saber, numa dinâmica de auto-formação e, em ligação com as práticas dos formandos, remete-nos para a noção de formação experiencial³.

APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

A teoria da aprendizagem experimental tem sido amplamente usada na investigação e na prática da gestão da aprendizagem ao longo dos últimos 35 anos⁴. Sustentada nas fundamentações de Kurt Lewin, John Dewey, David Kolb, entre outros, a teoria da aprendizagem experiencial assume-se como uma teoria baseada em ciclos de aprendizagem marcados pela resolução das dialécticas entre acção/reflexão e experiência/abstracção. Estas duas dimensões definem um espaço de aprendizagem holístico onde as transacções de aprendizagem têm lugar entre os indivíduos e o meio em que se inserem. Este espaço de aprendizagem é multi-nivelado e pode descrever a aprendizagem em termos individuais, grupais e organizacionais.

O comportamento organizacional e o campo da gestão têm-se focado no desempenho como validação primária das suas teorias e conceitos. Contudo, no século XX começou-se a verificar uma mudança de foco das medidas de desempenho organizacional e de gestão, sendo que estas são muitas vezes limitadas e pouco sustentadas a longo prazo⁵. Nesta nova perspectiva as organizações são vistas como sistemas de aprendizagem e os processos de gestão são vistos como processos de aprendizagem. A aprendizagem assenta no cerne dos processos de gestão, quando a aprendizagem é dividida holisticamente como um processo básico da adaptação humana⁶.

1 Mezirow, 1989; cit. por **Dominice, P. (1991)**

2 Finger, M. (1989)

3 Josso, C. (1993)

4 Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2006; 2009)

5 Mainemelis C. & Ronson, S. (2006)

6 Boud, D. Cressey, P. & Docherty, (2006)

A investigação realizada baseada na teoria da aprendizagem experiencial⁷ tem sido uma das principais responsáveis por esta mudança de paradigma. Esta teoria é uma visão dinâmica da aprendizagem baseada em ciclos marcados pela resolução das dialécticas acção/reflexão e experiência/abstracção. É assim uma teoria holística que define a aprendizagem como um importante processo de adaptação humana, envolvendo a pessoa como um todo⁸. Como tal, a aprendizagem experiencial é aplicável não só no âmbito educativo mas em todas as áreas de vida dos sujeitos, sendo assim um processo ubíquo e presente na totalidade da actividade humana. Esta natureza holística do processo de aprendizagem significa que opera em todos os níveis da sociedade humana a nível individual, grupal, organizacional e social como um todo.

No âmbito da investigação em gestão a aprendizagem experiencial tem sido usada para descrever os processos de aprendizagem de gestores, equipas e organizações, no que concerne à resolução de problemas e de tomada de decisão, busca de oportunidades e delineamento estratégico. Assume-se, também, como uma importante influência no delineamento de programas educacionais e no treino em gestão⁹.

Segundo Kolb e Kolb (2009) a aprendizagem experiencial assenta em seis premissas fundamentais:

1. ***A aprendizagem deve ser concebida como um processo e não em termos de resultado.*** De forma a potenciar a aprendizagem, o foco principal deve ser um processo que envolva feedback sobre os esforços e reflexões desenvolvidos na aprendizagem.
2. ***Toda a aprendizagem é uma re-aprendizagem.*** A aprendizagem é facilitada por um processo que facilite a integração da nova informação tendo por base aquilo que o sujeito aprendeu anteriormente.
3. ***A aprendizagem requer a resolução de conflitos dialécticos entre modos opostos de adaptação ao mundo.*** O conflito, as diferenças e o desacordo originam o processo de aprendizagem. Neste processo são postos em causa diferentes/opostos modos de reflexão e acção, de sentimentos e pensamentos.
4. ***A aprendizagem é um processo holístico de adaptação.*** Não é apenas

7 Kolb, D. A. (1984); Kolb, A.Y. & Kolb, D. A. (2004)

8 Kneale, P. Bradbeer, J. & Healy, M. (2006)

9 Boud, D. Cressey, P. & Docherty, (2006)

o resultado de uma cognição, envolvendo também a integração do funcionamento total do indivíduo – pensamento, percepção e comportamento – em diferentes funções que envolvem a resolução de problemas, a tomada de decisão e a criatividade.

5. A aprendizagem resulta das transacções sinérgicas entre a pessoa e o meio envolvente. Padrões estáveis de aprendizagem humana resultam de padrões consistentes de transacções entre o indivíduo e o meio envolvente. A forma como processamos as diferentes experiências determina as escolhas que iremos fazer no futuro.

6. A aprendizagem é o processo através do qual é criado conhecimento. A aprendizagem experiencial propõe uma teoria construtivista onde o conhecimento social é criado e recriado no conhecimento pessoal do indivíduo. Esta concepção contraria os modelos de “transmissão” de conhecimento, onde as ideias pré-existentes são transmitidas ao indivíduo.

PRINCÍPIOS BÁSICOS DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

A aprendizagem experiencial não representa por si só uma teoria de aprendizagem. É mais uma perspectiva alargada sobre aprendizagem, que enfatiza as experiências de aprendizagem autênticas como base necessária para uma aquisição significativa de competências para o desenvolvimento humano.

Neste sentido, os indivíduos não absorvem simplesmente o conhecimento, mas constroem-no activamente no contexto de aprendizagem. Esta perspectiva sobre aprendizagem é muitas vezes referida como construtivista, na medida em que pressupõe como características essenciais para uma aprendizagem bem sucedida a participação e a reflexão crítica¹⁰.

A aprendizagem é melhorada quando as características do contexto em que ocorre o ensino são coincidentes ou aproximadas dos contextos de desempenho, isto é, o facto dos contextos serem coincidentes permite a transferência e aplicação efectivas das aprendizagens.

Várias descrições dos princípios fundamentais da aprendizagem experiencial têm sido avançados, sendo que, de forma sucinta podem se resumir em: Fazer; Rever; Aprender e Aplicar¹¹. Embora existam autores que preferem

10 Lowe, M., Rappolt, S., Jaglal, S. & Macdonald, G. (2007)

11 Dennison, B. & Kirk, R. (1990)

assumir uma posição mais analítica e detalhada sobre esta questão, as suas concepções assemelham-se de alguma forma (Tabela 1).

Kolb	Gibbs	Grant & Marsden
Experiência concreta	Planeamento da acção	Experiência
Observação reflectiva	Execução do plano de acção	Pensar sobre a experiência
Experimentação activa	Reflectir sobre a acção	Identificar necessidades de aprendizagem para acções futuras
	Relacionar o produto da experiência com a teoria	Aplicar a aprendizagem na prática

Tabela 1. Diferentes conceptualizações da aprendizagem experiencial (Adaptado de Staton & Grant, 1999).

A aprendizagem experiencial é por diversas vezes referida com sendo um ciclo, onde as suas características tendem começar, acontecer e a acabar numa experiência activa. Cada ciclo de aprendizagem demora o seu tempo para ser atingido e a pessoa que aprende pode envolver-se em vários ao mesmo tempo, em diferentes etapas de cada um. Grant e Marsden (1992) propõem que o simples processo de retenção na memória das experiências vividas é essencial para que as pessoas validem e mantenham a aprendizagem.

Independentemente da definição de aprendizagem experiencial, deve ser enfatizado que, para além das características apresentadas anteriormente, diversos elementos são importantes para que uma genuína aprendizagem experiencial ocorra. Estes elementos devem ser:

- Compromisso da parte do aluno, com o processo de exploração e aprendizagem;
- Valorização da experiência própria do aluno;

- Potenciar a independência na aprendizagem;
- Base estruturada para a aprendizagem.

Adicionalmente, e para além das condições de aprendizagem apresentadas anteriormente, Gibbs (1988) enfatiza um conjunto de noções que devem estar presentes aquando da selecção e aplicação dos métodos da aprendizagem experiencial, as quais se descrevem de seguida:

- O processo de mudança vai envolver o ciclo de aprendizagem experiencial;
- Diferentes sujeitos terão diferentes estilos e enfatizam diferentes aspectos do ciclo e dos seus métodos;
- Aprender a utilizar os métodos experienciais não é um processo de tudo-ou-nada, sendo que a aplicação dos mesmos deve ser feita quando a pessoa que ensina se sinta confortável.

De forma a ilustrar o ponto anterior, e relacionado com o facto dos sujeitos necessitarem de tempo para se adaptarem aos novos métodos de aprendizagem, Gibbs (1988) enfatiza que as tarefas de aprendizagem podem ser delimitadas de forma a irem de encontro (em qualquer ponto) ao continuum que se apresenta de seguida.

Tarefas reais e concretas $\leftarrow \rightarrow$ Tarefas abstractas

Tarefas de elevado envolvimento pessoal $\leftarrow \rightarrow$ Tarefas de baixo envolvimento pessoal

Tarefas centradas no sujeito $\leftarrow \rightarrow$ Tarefas centradas no facilitador

Tarefas de longa duração $\leftarrow \rightarrow$ Tarefas de curta duração

Finalmente o autor indica alguns detalhes onde a aprendizagem experiencial pode ser implementada, com respeito a:

a) Planeamento da experiência:

- Plano de acção;
- Formulação de objectivos;
- Delineamento de experiências;
- Criação de grelhas de observação específicas;
- Contratos de aprendizagem;
- Avaliação da eficácia/effectividade dos resultados da experiência/projecto.

b) Aumento da consciência da experiência:

- Diários de bordo;
- Exercícios de escuta;
- Questionamento;
- Demonstração.

c) Rever e reflectir sobre a experiência:

- Avaliação dos pares;
- Discussões estruturadas;
- Debriefings estruturados;
- Auto-avaliações;
- Questionários de auto-reflexão/questionamento;
- Reflexão modelada.

d) Fornecer experiências

- Estudos de caso;
- Jogos;
- Simulações;
- Role-plays;
- Avaliar através de experiências alternativas.

O CICLO DE APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

A teoria da aprendizagem experimental define aprendizagem como “o processo através do qual o conhecimento é criado pela transformação da experiência”. O conhecimento resulta da combinação entre a compreensão e a transformação da experiência¹². O modelo de aprendizagem experimental define dois modos dialécticos de compreensão da experiência – Experiência Concreta e Conceptualização Abstracta – e duas formas dialécticas de transformação da experiência – Observação Reflectiva e Experimentação Activa.

12 Kolb, D. A. (1984); p.41

Assim, a aprendizagem experiencial é um processo de construção de conhecimento que envolve a tensão criativa entre os quatro modos de aprendizagem adaptativos às exigências contextuais¹³. Este processo pode ser ilustrado como um ciclo ou espiral onde o indivíduo “toca todas as bases” – experientia, reflecte, pensa e age – num processo recursivo que procura responder à situação de aprendizagem e ao que está a ser aprendido¹⁴. As experiências concretas/imediatas são a base para as observações e para as reflexões. Estas reflexões são assimiladas e destiladas em conceitos abstractos a partir dos quais novas implicações para a acção podem ser delineadas. Segundo Kolb e Kolb (2009), estas implicações podem ser activamente testadas e servem como linhas orientadoras na criação de novas experiências (Figura 1).

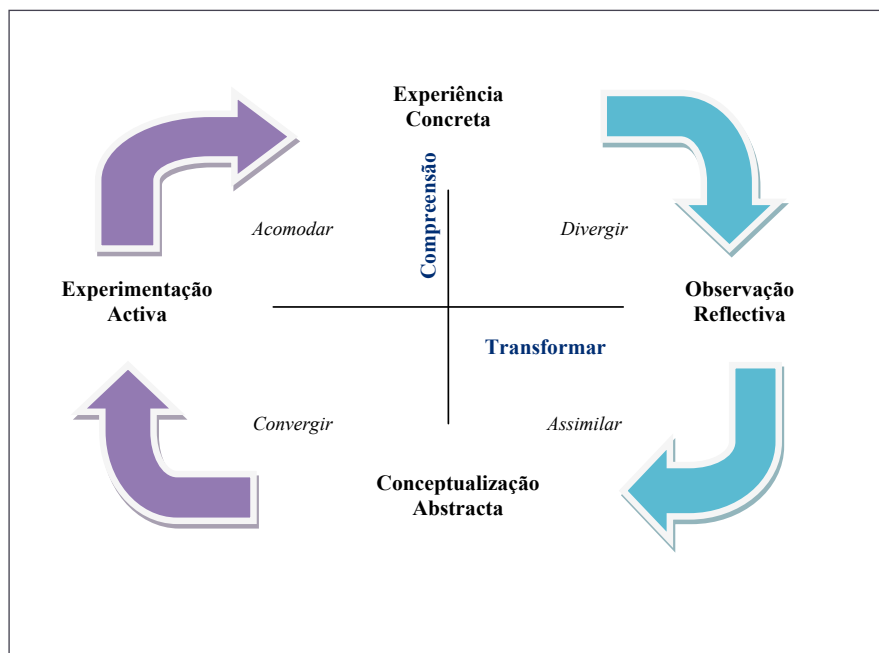


Figura 1. Ciclo de Aprendizagem Experimental (adaptado de Kolb & Kolb, 2009)

13 Kolb Y. A. & Kolb. D. A. (2006)

14 O’Toole, L. (2008)

ESTILO E ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

O conceito de estilo de aprendizagem descreve as diferenças individuais na aprendizagem baseada nas preferências na aplicação das diferentes fases do ciclo de aprendizagem¹⁵. Devido ao equipamento hereditário, às experiências de vida e às exigências do meio envolvente, os indivíduos desenvolvem diferentes formas ou preferências na escolha entre os quatro modos de aprendizagem, resolvendo o conflito entre ser concreto ou abstracto ou entre ser activo ou reflexivo. A teoria da aprendizagem experiencial defende que a aprendizagem é o maior determinante no desenvolvimento humano e a forma como os indivíduos aprendem molda o curso do seu desenvolvimento pessoal. A investigação anterior¹⁶ mostrou que os estilos de aprendizagem são influenciados pelo tipo de personalidade, especialização educacional, escolha de carreira e pelas tarefas laborais.

Kolb (1971, 1984) identificou quatro estilos de aprendizagem que estão associados a diferentes abordagens à aprendizagem – Divergente, Assimilativo, Convergente e Acomodativo.

Um indivíduo com um estilo divergente tem a Experiência Concreta e a Observação Reflectiva como as competências dominantes de aprendizagem. Pessoas com este estilo de aprendizagem possuem mais competências na análise de situações concretas a partir de pontos de vista diferentes. É denominado de “Divergente” porque a pessoa que o possua obtém um desempenho superior em situações onde é necessário gerar ideias, como é o caso das sessões de *brainstorming*. Em situações formais de aprendizagem, pessoas com este estilo preferem trabalhar em grupo, ouvem com espírito aberto e recebem *feedback* personalizado.

Um indivíduo com um estilo predominantemente assimilativo tem a Conceptualização Abstracta e a Observação Reflectiva como competências dominantes de aprendizagem. Pessoas com este estilo de aprendizagem compreendem melhor um vasto leque de informação transformando-a numa forma lógica e numa ideia concisa. Indivíduos com este estilo estão menos focados nas pessoas e são mais interessadas em ideias e em conceitos abstractos. Geralmente, consideram mais importante a parte teórica do que o valor prático da informação. Em situações formais de aprendizagem tendem a preferir pausas, explorar modelos analíticos.

15 Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009)

16 Kolb, D. A. (1984); Atkinson, G. & Murrell, P. (1988); Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009)

Pessoas com um estilo convergente têm a *Conceptualização Abstracta* e a *Experimentação Activa* como competências dominantes de aprendizagem. Estes indivíduos tendem a ter facilidade em encontrar uma aplicação prática para as ideias e teorias. Possuem uma elevada capacidade para resolverem problemas e tomarem decisões baseadas nas soluções para as questões ou desafios. Preferem lidar com tarefas e problemas técnicos do que com questões de natureza social ou interpessoal. Em situações formais de aprendizagem tendem a preferir situações práticas de experimentação, simulação, etc.

Um indivíduo com um estilo 'acomodativo' tem a *Experiência Concreta* e a *Experimentação Activa* como competências dominantes de aprendizagem. Estas pessoas tendem a preferir desenvolver planos e envolverem-se em situações inovadoras e desafiantes, apresentando uma tendência para agir baseando-se nos sentimentos em detrimento da análise lógica. Na resolução de problemas, indivíduos com este tipo de estilo de aprendizagem tendem procurar informação nas outras pessoas mais do que se guiarem no seu conhecimento. Em situações formais de aprendizagem, tendem a preferir o trabalho em equipa, a definição clara de objectivos, o trabalho de campo e testar diferentes abordagens para levar a cabo o projecto em que se envolvem.

O conceito de *espaço de aprendizagem* define-se com base numa abordagem holística, de natureza dinâmica do estilo de aprendizagem e a sua formação através de transacções entre a pessoa e o meio envolvente. Na teoria da aprendizagem experiencial, o espaço de aprendizagem é definido pelas forças atractivas e repelentes (valências positivas e negativas) dos dois pólos da dialéctica acção/reflexão e experimentação/conceptualização, criando um mapa bidimensional das regiões do espaço da aprendizagem. Um determinado estilo de aprendizagem posiciona os indivíduos nestas regiões dependendo do equilíbrio entre as forças da acção, reflexão, experiência e conceptualização. Esta posição é determinada pela combinação entre a disposição individual e as características do meio envolvente onde decorre a aprendizagem. Nesta concepção, o processo de aprendizagem experiencial pode ser visto como um processo de locomoção através do qual as regiões de aprendizagem são influenciadas pelas posições individuais no espaço de aprendizagem. Esta posição individual no espaço de aprendizagem define a experiência pessoal, bem como a "realidade" individual¹⁷

17 Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2009)

CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

A formação experiencial comporta uma dinâmica de distanciação num processo de integração crítica¹⁸. É um processo em que as práticas de conhecimento são desenvolvidas, articulando implicação, distanciação, responsabilização e construção intersubjectiva do conhecimento¹⁹

Josso (1991, p. 198) define a formação experiencial como uma “actividade consciente do sujeito que efectua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afectivas, consciências), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas, na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma actividade que coloca o aluno/formando em interacção com ele próprio, os outros, o ambiente natural ou as coisas, num ou em vários registos”. A mesma autora afirma que uma experiência é formadora quando gera uma aprendizagem que articula saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores, num espaço de tempo que oferece a cada um a oportunidade de numa presença em si e na situação, através da pluralidade de registos (psicológico, sociológico, cultural, económico, etc.).

Tal como supracitado, a formação pela experiência é uma formação por contacto directo (consigo, com os outros, com o ambiente que nos rodeia), mas reflectida. Para que seja reflectida, é necessário um processo cognitivo, que percepcione e transforme a experiência²⁰. É por isso que a formação experiencial tem como mérito introduzir a vontade do sujeito de agir e de viver as suas experiências, de as procurar e de as provocar, e não simplesmente deixá-las acontecer. Reintroduz, também, a dimensão reflexiva, desafiando o sujeito a abrir-se a um campo de mediação entre a acção e o conhecimento.

A formação experiencial não se limita ao vivido e à experiência: ela supõe uma actividade intelectual intensa, a fim de confrontar a experiência, interligá-la e dar-lhe sentido, reinvestindo-a. Nesta concepção holística, os sujeitos formam-se também fora dos lugares e sistemas de formação instituídos, vivendo experiências. Contudo, para que estas sejam formadoras, afirmam todos os autores, é necessário que sejam integradas.

Uma das facetas da formação experiencial é o vivido do formando, o qual está colocado no centro da formação. O processo de formação envolve a pessoa

18 Nadeau, J. G. (1989)

19 Josso, C. (1993)

20 Kozhevnikov, M. (2007)

em várias das suas dimensões (inteligência, afectividade, atitudes, valores, comportamentos, etc.), devendo conduzir a modificações a vários níveis. O único juiz da formação experiencial é o sujeito, ele próprio.

Assim, são necessárias duas condições para que a formação possa ser experiencial: o contacto directo e a possibilidade de agir²¹. A formação pela experiência permite não só identificar e mobilizar competências e saberes adquiridos nas situações de vida, mas, também, examinar a maneira como a experiência constrói o autor dessa experiência como pessoa, actor social, histórico, cultural²².

APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL EM EQUIPAS

A abordagem experiencial à aprendizagem em equipas tem uma longa e rica história que remonta aos anos 40 e à investigação em dinâmicas de grupo liderada por Kurt Lewin. A partir do trabalho deste autor, Kolb e Kolb (2009) identificaram três princípios fundamentais que fundamentaram a abordagem experiencial à aprendizagem em equipas: 1) papel determinante da conversação reflectiva; 2) a teoria do papel funcional da liderança; e 3) a aprendizagem experiencial é um processo fundamental para o desenvolvimento das equipas.

Para aprenderem com a sua experiência, as equipas devem criar um espaço de conversação onde os seus membros podem reflectir e falar sobre as experiências vividas em conjunto. Uma equipa pode desenvolver uma imagem composta de si própria ao desenvolver a capacidade para reflectir na sua experiência, através de conversações que examinem e integrem as experiências individuais, dos seus membros, na equipa. Para desenvolver a sua consciência executiva, a equipa necessita criar um acolhedor espaço de conversação. Os seus membros devem respeitar e serem receptivos a diferentes pontos de vista; reflectir sobre as consequências da acção num quadro mais geral; e desejarem o crescimento e desenvolvimento da sua equipa²³.

À medida que a equipa se desenvolve a partir de um grupo de indivíduos num efectivo sistema de aprendizagem, os seus membros partilham papéis funcionais necessários para a conquista de efectividade da equipa. Tal como é amplamente reconhecido na investigação realizada nos mais variados domínios, o papel do líder é fundamental no que à efectividade da equipa diz

21 Landry, F. (1989)

22 Courtois, B. (1995)

23 Baker, A., Jensen, P. & Kolb, D. A. (2002)

respeito. Neste sentido, e contrastando com a ideia que prevalecia anteriormente de que a liderança era uma característica pessoal e que as equipas deviam ser conduzidas por um único líder, Benne e Sheats (1948; cit. por Kolb & Kolb, 2005) descobriram que grupos com elevada maturação possuíam uma liderança partilhada. Enquanto que inicialmente os membros do grupo se orientavam para tarefas individuais e se preocupavam em satisfazer necessidades pessoais, posteriormente, foi possível organizarem-se por tarefas colectivas partilhando a responsabilidade pela liderança da equipa.

As equipas desenvolvem-se através do ciclo de aprendizagem experiencial. O desenvolvimento de uma equipa pode ser descrito pelas etapas sucessivas de sofisticação das competências da mesma. Em etapas de maior complexidade, uma equipa desenvolve um sistema de consciência executiva, sendo que a este nível os membros da equipa assumem um papel executivo através do ciclo de aprendizagem experiencial. Em suma, a aprendizagem experiencial e o envolvimento no ciclo de aprendizagem fornece os mecanismos pelos quais as equipas podem transitar de um baixo até um nível mais elevado de desenvolvimento.

Educação para a aprendizagem. Kayes, Kayes e Kolb (2005) integraram a investigação anterior numa teoria de aprendizagem experiencial em equipas que se foca em seis aspectos do funcionamento da equipa – propósito, pertença, papéis, contexto, processo e acção. Com base nesta teoria, a equipa é encorajada por diversas vezes a experienciar todas as etapas do ciclo de aprendizagem e a reflectir nas suas competências para continuamente experienciarem estas etapas. À medida que a equipa vai adquirindo esta aprendizagem, aumentam as suas competências para operar em etapas de desenvolvimento mais elevado, e conseqüentemente de maior complexidade.

Os programas educacionais são habitualmente descritos como sendo teóricos ou práticos: isto é, envolvendo o pensamento ou a acção. Contudo, isto é menos verdade em programas educacionais que devem envolver a reflexão sobre a experiência de uma forma planeada, que conduza ao desenvolvimento pessoal e profissional. Kayes (2002) definiu a aprendizagem experiencial como um conjunto de abordagens e práticas usadas para compreender a experiência vivida como a maior fonte de aprendizagem.

Contudo, embora a experiência de quem aprende seja a maior fonte de aprendizagem não pode ser considerada como a única. Na aprendizagem experiencial, tanto o pensamento como a acção são necessários e devem estar interligados na mente de quem aprende. As abordagens experienciais à aprendizagem são particularmente úteis em programas de treino com uma componente vocacional. Tal como referem Grant e Marsden (1992) “tal abordagem

à aprendizagem é idealmente ajustada para o contexto profissional, onde a integração da teoria e da prática é proeminente e a formação é um elemento essencial para o desenvolvimento profissional”.

A APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: vantagens, possíveis limitações e directrizes para uma aprendizagem eficaz

Grant e Marsden (1992) apontam algumas das principais vantagens na abordagem experiencial ao processo de aprendizagem:

- Pode ser dirigida às necessidades individuais de aprendizagem;
- Permite a aprendizagem através dos métodos que os indivíduos preferem;
- Motivação para aprender é potenciada devido ao facto da aprendizagem ser moldada de acordo com as necessidades individuais, procurando alcançar um desempenho melhor;
- Os indivíduos podem construir a aprendizagem baseando-se nos conhecimentos prévios que possuem, o que se constitui como um método importante de aprendizagem.

Contudo, Gibbs (1988) identifica alguns problemas aquando da aplicação dos métodos e técnicas de aprendizagem experiencial:

- Planeamento inflexível;
- Introduzir demasiadas variáveis inovadoras de uma só vez;
- Desequilíbrio entre a experiência activa e a reflexão;
- Assumir que os sujeitos irão usar automaticamente o conhecimento adquirido, negligenciando o fornecimento de uma estrutura para uma aprendizagem eficaz;
- Fornecer feedback pouco objectivo.

Apesar dos problemas identificados anteriormente, a investigação realizada tem fornecido suporte inequívoco fundamentando a efectividade da abordagem experiencial em diversos contextos: gestão, educação, psicologia, medicina, enfermagem e direito²⁴.

Para fazer face a estas possíveis limitações é fundamental proceder-se a uma

24 Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2009)

selecção criteriosa dos métodos e técnicas de aprendizagem experiencial, tarefa que se simplifica atendendo a algumas directrizes²⁵. O primeiro princípio relembra que uma nova aprendizagem nunca é isolada da base experiencial única de cada indivíduo, o que significa que os procedimentos da aprendizagem experiencial devem ser um modo de relacionar os conhecimentos, competências e atitudes existentes com um novo conjunto de informação. Deste modo, não se deve estandardizar as actividades de ensino, pensando que esta promove qualidade uniforme nos resultados de aprendizagem.

A segunda directriz refere-se ao facto de que a aprendizagem experiencial envolver uma troca de poder entre o instrutor e os alunos de modo a que estes assumam, mais responsabilidade sobre o que é aprendido e de como decorre esse processo, possibilitando uma aprendizagem auto-dirigida. Este tipo de aprendizagem distingue três coordenadas:

- Reconhece e promove a autonomia pessoal, valorizando os alunos como agentes independentes e facilitando a sua aprendizagem através da auto-avaliação;
- Encoraja a auto-gestão da aprendizagem, sendo o aluno a definir que quer aprender;
- Facilita a perseguição do aluno por uma aprendizagem dinâmica e auto sustentada, em que cada programa formal desempenha apenas uma etapa.

A terceira e última directriz alerta-nos para a transferência da aprendizagem, no sentido em que esta pode ser melhorada controlando duas propriedades do contexto: (a) o potencial de simulação, que reflecte o grau de similaridade entre o contexto de ensino e os contextos aplicados relevantes; (b) a riqueza de conhecimento, que diz respeito à profundidade, elaboração, compreensibilidade da informação e competências proporcionadas pelo programa. Só potenciando nestas duas propriedades é possível conseguir uma transferência bem sucedida de conhecimento, competências e valores para situações reais.

25 Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2006)

INVESTIGAÇÃO NO ÂMBITO DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: validação e suporte desta abordagem

A investigação no âmbito da aprendizagem experiencial é altamente interdisciplinar. Uma revisão de 1004 estudos realizados até 1999²⁶ revelou que destes 207 estudos foram realizados em gestão, 430 na educação, 104 em ciências da informação, 101 em psicologia, 72 em medicina, 63 em enfermagem, 22 em contabilidade e 5 em direito. Actualmente a bibliografia neste âmbito inclui mais de 2500 estudos²⁷.

De igual modo foram realizadas duas revisões compreensivas de literatura, uma qualitativa e outra quantitativa. Hickox (1990; cit. por Kolb & Kolb, 2009) fez uma revisão extensa sobre as origens teóricas da aprendizagem experiencial e analisou qualitativamente 81 estudos que se focavam na aplicação do modelo de aprendizagem experiencial em diferentes contextos. A autora concluiu que 61.7% dos estudos suportava a abordagem experiencial de aprendizagem, 16.1% demonstravam fraco suporte e 22.2% não a suportavam. Iliff (1994; cit. por Kolb & Kolb, 2009) conduziu uma meta-análise de 101 estudos, não tendo encontrado resultados que suportem uma elevada validade preditiva. Contudo, de acordo com os padrões de validade de constructo, a aprendizagem experiencial tem sido amplamente aceite como uma abordagem útil para a inovação educacional, para o delineamento de novas formas de instrução, desenvolvimento curricular e formação pessoal para toda a vida (Kolb & Kolb, 2009).

Actualmente, diversos estudos nos mais variados âmbitos²⁸ têm evidenciado e validado a aprendizagem experiencial como um importante vector de desenvolvimento e gerador de conhecimento baseado na “aprendizagem activa”, ou seja, aprender fazendo.

26 Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001)

27 Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2007).

28 Adesunloye, B. A., Aladesanmi, O., Henriques-Forsythe, M. & Ivonye, C. (2008); Akkoyunlu, B. & Soylyu, M. Y. (2008); An, G. J. & Yoo,, M. S. (2008); Bawden, R., McKenzie, B. & Packham, R. (2007); Kozhevnikov, M. (2007); Hrastinski, S. (2009); Ogot, M. & Okudan, G. E. (2006)

CONCLUSÕES

Um dos aspectos fundamentais da aprendizagem experiencial é a importância dada à reflexão. A reflexão ajuda a problematizar, e ser capaz de problematizar torna o sujeito capaz de aprender a aprender. Cada vez mais o controlo da aprendizagem pela própria pessoa é necessário para o desenvolvimento das pessoas e das organizações.

A prática reflectida desenvolve a capacidade de auto-formação. É a reflexão que, a partir da experiência, leva ao conhecimento. A aprendizagem resulta da reflexão.

A aprendizagem experiencial pode potenciar o desenvolvimento do trabalho de equipa. Este é um aspecto importante que pode proporcionar o desenvolvimento de uma identidade e de uma competência de grupo, aspectos estes que são importantes para um melhor desempenho profissional. Kayes (2002) afirma que a competência colectiva constitui uma realidade com a qual as organizações devem contar para desenvolver a sua performance e competitividade. Nesta perspectiva, a formação experiencial age, ao mesmo tempo, sobre a dinâmica pessoal e colectiva. Este facto reveste-se de enorme importância, uma vez que a valorização dos Recursos humanos, que constituem uma condição indispensável para o desenvolvimento económico e social, é um factor cada vez mais importante nas relações concorrenciais que se tecem ao nível das empresas e dos sistemas económicos.

A tomada de consciência leva, muitas vezes, apenas à descoberta do obstáculo aparente ou a evidência de uma falha. Ir mais longe, supõe que o formador saiba desempenhar um papel de mediador activo, para que o formando saiba explicitar o porquê da sua acção, dos seus procedimentos, a forma de ajustar a sua performance, ou modificar o que a gera.

Em suma, a prática não vem necessariamente após a teoria, sendo imprescindível alternar acção e reflexão. Neste sentido é crucial pensar que, na construção de um programa de aprendizagem experiencial, umas das mensagens mais importantes, é transmitir que os verdadeiros instrutores de adultos devem continuamente ligar o conhecimento conceptual e empírico sobre ensinar e aprender. Esta ligação dever ser uma troca mútua de ideias, observações e reflexões críticas entre os profissionais e os investigadores sobre o que ensinamos (conteúdo) e o que fazemos (como) para ajudar os sujeitos a aprender (processo).

Notas Biográficas dos Autores

Mário Henriques, nascido em 1970 em Moçambique, especialização na área do comportamento organizacional em Portugal e noutros Países. Partner da High Play Consultores, é igualmente facilitador especializado no treino de Liderança e Equipas através de metodologias experienciais. Consultor na área do comportamento organizacional, trabalha com grandes empresas em diversos Países da Europa, África e América do Sul.

É professor convidado na Universidade de Coimbra e Madrid (UNED) em programas de Mestrado e Pós Graduação.

Autor de dois livros e dezenas de artigos na sua área de especialidade foi, também, treinador de basquetebol durante 8 anos.

Pedro L. Almeida, 42 anos, é Licenciado em Psicologia Social e das Organizações pelo ISPA (1990), Mestre em Psicologia do Desporto pela Universidade do Minho (1997) e Doutorado em Psicologia na UNED - Universidade Nacional de Educação a Distância, Madrid (2009).

É Senior Trainer do Instituto High Play nas áreas de coaching e equipas.

É professor do ISPA em Lisboa, formador com metodologias experienciais nas áreas comportamentais há mais de 12 anos com empresas de grande dimensão nacional e multinacionais. Tem realizado trabalho na área de Desenvolvimento de Recursos Humanos em diversas empresas e sectores económicos, actuando também como formador, particularmente em todos os aspectos relacionados com as temáticas da Liderança, Treino de Competências Pessoais e Sociais, Estratégias de Relacionamento Interpessoal e Trabalho de Equipa.

É Coach de treinadores em equipas de alta competição (treinadores e atletas), nomeadamente, no SL Benfica e de atletas de alto rendimento que actuam em campeonatos mundiais (surf, body board, motociclismo).

É autor de diversas publicações e comunicações na área da psicologia do desporto e na área do Coaching.

João Lameiras, é licenciado em Psicologia Social e das Organizações pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA) de Lisboa (2005). Pós-graduado em Psicologia do Desporto e da Actividade Física (2006). Master em Psicologia do Desporto e da Actividade Física na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) e Mestre em Psicologia no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), na vertente de Psicologia Social e das Organizações. Actualmente, frequenta o último ano do Doutoramento em Psicologia na Universidade de Saragoça (Espanha). Tem distribuído

a sua actividade profissional como psicólogo em contextos desportivos e como investigador na área da Psicologia do Desporto.

No que concerne a investigação integra a linha de investigação em Psicologia e Saúde do ISSPA e é investigador na Universidade das Ilhas Baleares (Espanha), desenvolvendo trabalho nas temáticas da Coesão, Cooperação, Liderança, Motivação e Rendimento Desportivo.

Colabora também com a Revista Psicologia del Desporte (UIB e Universitat Autònoma de Barcelona – co-editoras) e com a Revista Cultura, Ciência y Deporte (Universidade Católica San António de Múrcia).

Bibliografia de Base

Adesunloye, B.A.; Aladesanmi, O.; Henriques-Forsythe, M. & Ivonye, C. (2008), The preferred learning style among residents and faculty members of an internal medicine residency program. *J.Natl.Med.Assoc.* 100(2): 172-175.

An, G. J. & Yoo, M. S. (2008), Critical thinking and learning styles of nursing students at the Baccalaureate nursing program in Korea. *Contemporary Nurse.* 29(1): 100-109.

Akkoyunlu, B. & Soylu, M. Y. (2008), A study of students perceptions in a blended learning environment based on different learning styles. *Journal of Educational Technology and Society.* 11(1): 183-193.

Atkinson, G. & Murrell, P. (1988), Kolb's Experiential Learning Theory: A Meta-Model for Career Exploration. *Journal of Counseling and Development,* 66, 374-377.

Baker, A., Jensen, P., & Kolb, D. A. (2002), *Conversational Learning: An experiential approach to knowledge creation.* Westport, Connecticut: Quorum Books.

Bawden, R., McKenzie, B. & Packham, R. (2007), Moving beyond the academy: A commentary on extra-mural initiatives in systemic development. *Systems Research in Behavioral Science.* 24(2):129-141.

Boud, D., Cressey, P. & Docherty (eds.) (2006), *Productive reflection at work.* London: Routledge.

Courtois, B. (1995), *L'expérience formatrice: entre auto et écoformation.* "Éducation Permanente",122.

Dennison, B. & Kirk, R. (1990), *Do, Review, Learn, Apply: A simple guide to experience-based learning.* Blackwell: Oxford; 1990.

Dominice, P. (1991), *La formation expérientielle: un concept importé pour penser la formation*. La formation expérientielle des adultes. Paris : La Documentation Française.

Finger, M. (1993), *Considérations socio-épistemologiques sur l'éducation -des adultes aujourd'hui* In: *Penser la formation* : Contributions épistemologiques de l'éducation des adultes Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de Éducation.

Gibbs, G. (1988), *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. London: FEU.

Grant, J. & Marsden, P. (1992), *Training Senior House Officers by Service- Based Learning*. London: Joint Centre for Education in Medicine.

Hrastinski, S. (2009), A theory of online learning as online participation. *Computers and Education*. 52(1): 78-82.

Josso, C. (1991), *Cheminer vers soi*. Lausanne: Éditions l'Age d'Homme.

Josso, C. (1993), Peut-on séparer la recherche de la formation et la formation de la recherche en éducation des adultes? In: *Penser la formation. Contributions épistemologiques de l'éducation des adultes* | Ed. J. M. Baudovin, C. Josso. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de Éducation.

Kayes, A. B., Kayes D. C. & Kolb, D. A. (2005), Experiential learning in teams. *Simulation and Gaming*. 36 (3): 330-354.

Kayes, D. C. (2002), Experiential learning and its critics: Preserving the role of experience in management education. *Academy of Management Learning and Education* 1(2): 137-149.

Kneale, P., Bradbeer, J. & Healy, M. (2006), Learning styles, disciplines and enhancing learning in higher education. In Sims, R., and Sims, S. (Eds.). *Learning styles and learning: A key to meeting the accountability demands in education*. Hauppauge, NY: Nova Publishers.

Kolb, D.A., Rubin, I.M., & McIntyre, J. (1971), *Organizational psychology: An experiential approach*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001), Experiential learning theory: Previous research and new directions. In R. Sternberg and L. Zhang (Eds.) *Perspectives on cognitive learning, and thinking styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005), Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education*. 4(2): 193-212.

Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2006), A review of Multidisciplinary application of experiential learning theory in higher education. In Sims, R., and Sims, S. (Eds.). *Learning styles and learning: A key to meeting the accountability demands in education*. Hauppauge, NY: Nova Publishers.

Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2007), *Experiential Learning Theory Bibliography: Recent Research 2005-2007*.

Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2009), Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. In S. J. Armstrong & C.V. Fukami (Eds.) *Management Learning, Education and Development*. Los Angeles: Sage.

Kolb, D. A. (1984), *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Kozhevnikov, M. (2007), Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework of cognitive style. *Psychological Bulletin*. 133(3):464-481.

Landry, F. (1989), La formation expérientielle: origines, définitions et tendances. "Éducation permanente", 100/101.

Lowe, M., Rappolt, S., Jaglal, S. & Macdonald, G. (2007), The role of reflection in implementing learning from continuing education into practice. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*. 27(3):143-148.

Mainemelis, C. & Ronson, S. (2006), Ideas are born in fields of play: Towards a theory of play and creativity in organizational settings. *Research in Organizational Behavior* 27:81-131.

Nadeau, J.G (1989), Un modèle praxéologique de formation expérientielle. *Éducation Permanente, 100/101*.

Ogot, M. & Okudan, G. E. (2006), Systematic creativity methods in engineering education: A learning styles perspective. *International Journal of Engineering Education*. 22 (3): 566-576.

O'Toole, L. (2008), Understanding individual patterns of learning: Implications for the well-being of students. *European Journal of Education*. 43(1): 71-86.

Staton, F. & Grant, J. (1999), Approaches to experiential learning, course delivery and validation in medicine. A background document. *Medical Education*, 33, 282-297.

A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA VALORES NOS SISTEMAS DE ENSINO:

A EXPERIÊNCIA INGLESA

Joana Lopes
David Kerr

INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre o Estudo Longitudinal da Educação para a Cidadania (2001-2010), ou CELS (*Citizenship Education Longitudinal Study*). CELS está a ser levado a cabo pela Fundação Nacional para a Investigação na Educação (NFER), e é financiado pelo ministério da educação britânico (*DCSF – Department for Children Schools and Families*). Trata-se de um projecto de avaliação na área da educação para cidadania (EC), uma área marcada, em Inglaterra, por importantes desenvolvimentos na última década.

Nas secções seguintes abordam-se o processo que levou à introdução da EC como disciplina obrigatória nas escolas inglesas, os objectivos e características da EC em Inglaterra, e a avaliação desta inovação curricular através de CELS (focando-se os aspectos relativos ao processo de avaliação e não tanto os resultados do estudo). Por fim, com base na experiência de CELS, tecem-se algumas considerações acerca de como criar as melhores condições possíveis para as avaliações de inovações educativas.

A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA (EC) EM INGLATERRA

Em termos de EC em Inglaterra, o acontecimento mais marcante foi provavelmente o estabelecimento, em 1997, pelo governo britânico, do Grupo de Trabalho sobre a Cidadania e a Educação para a Democracia nas Escolas (conhecido como *Citizenship Advisory Group*). Uma série de factores contribuíram para o estabelecimento deste Grupo de Trabalho, incluindo, por exemplo, a preocupação com os níveis de participação dos jovens na vida política e, em particular, os crescentes níveis de abstenção eleitoral. De facto, foi no âmbito da reflexão sobre estas e outras preocupações com questões relativas à cidadania que a discussão do papel da educação na formação dos cidadãos ganhou proeminência, gerando-se uma grande vontade política, com apoio de todos os principais partidos, no sentido de determinar os moldes segundo os quais a EC deveria ser levada a cabo nas escolas.

O Grupo de Trabalho sobre a Cidadania foi estabelecido para reflectir sobre, e produzir recomendações acerca, de quais deveriam ser os objectivos de uma disciplina de EC e de que formato deveria ter a EC nas escolas, em termos de ensino e aprendizagem tanto formal, na sala de aula, como informal, na escola e para além da escola. O Grupo de Trabalho fez então recomendações para tornar a EC mais eficaz, ou seja, para a tornar capaz de 'alterar a cultura política do país' e de fazer com que as pessoas se comesçassem a 'ver a si próprias como cidadãos activos', interessados em, e equipados para, 'exercerem influência na vida pública'²⁹.

O Grupo de Trabalho definiu três dimensões, inter-relacionadas, que a EC, para ser eficaz, deveria cobrir³⁰:

- a) *responsabilidade social e moral* : que tem que ver com os alunos desenvolverem autoconfiança e comportamentos responsáveis na sua relação com os seus pares e com pessoas em posições de autoridade; esta dimensão é encarada como uma pré-condição para as outras dimensões;

29 O relatório final do Grupo de Trabalho incluiu a afirmação arrojada de que o propósito central do fortalecimento da EC é *'no less than a change in the political culture of this country both nationally and locally: for people to think of themselves as active citizens, willing, able and equipped to have an influence in public life and with the critical capacities to weigh evidence before speaking and acting; to build on and to extend radically to young people the best in existing traditions of community involvement and public service, and to make them individually confident in finding new forms of involvement and action among themselves.'* (Crick, 1998 p.7).

30 Crick, B. (1998)

- b) *participação*, dos alunos, na sociedade e na vida dos grupos e organizações em que se inserem (incluindo através de envolvimento directo nos mesmos);
- c) *literacia política*, ou seja, aprender quais as formas dos cidadãos contribuírem de forma eficaz para a vida pública (através da aquisição de conhecimentos, competências práticas e valores), entendendo-se aqui 'vida pública' num sentido lato, englobando resolução de conflitos e tomada de decisões (a nível de questões tanto locais como nacionais, europeias ou globais).

É de notar também que o Grupo de Trabalho sobre a Cidadania estabeleceu um enquadramento não-directivo (ou *light-touch framework*) para a EC nas escolas. A ideia era encorajar as escolas a levar a cabo a EC da forma mais apropriada às suas circunstâncias (necessidades, contexto e pontos fortes), ou seja, deixar as escolas, em colaboração com as suas comunidades locais, desenvolver a EC em módulos que fizessem sentido para todas as suas crianças.

Ao relatório do Grupo de Trabalho sobre a Cidadania e a Educação para a Democracia nas Escolas seguiu-se então a introdução, nas escolas secundárias inglesas, da EC como disciplina obrigatória dos 11 aos 16 anos³¹. A disciplina foi introduzida em Setembro de 2002 com o objectivo de ajudar os jovens a tornarem-se cidadãos informados e a ganharem competências práticas de investigação, comunicação, e participação e acção responsável. Dado o enquadramento não-directivo acima referido, as escolas responderam de diversas formas ao requisito de proporcionar EC³². Por exemplo, em termos de cobertura da EC através do currículo, a forma predominante de levar a cabo a EC tem sido, em algumas escolas como parte da educação pessoal e social³³, noutras escolas através de aulas dedicadas à EC, e ainda noutras de forma transversal³⁴.

31 A importância da introdução da EC como disciplina obrigatória deve-se ao facto de esta visar desenvolver nos alunos *'the knowledge, skills and understanding to play an effective role in society at local, national and international levels. It helps them to become informed thoughtful and responsible citizens who are aware of their duties and rights. It promotes their spiritual, moral, social and cultural development, making them more self-confident and responsible both in and beyond the classroom. It encourages pupils to play a helpful part in the life of their schools, neighbourhoods, communities and the wider world. It also teaches them about our economy and democratic institutions and values; encourages respect for different national, religious and ethnic identities; and develops pupils' ability to reflect on issues and take part in discussions.'* (QCA, 1999 p.12)

32 Kerr, D. *et al.* (2007); Ofsted. (2006)

33 *Personal, Social, Health and Economic Education (PSHE)*

34 ver, por exemplo, Kerr, D. *et al.* (2007)

A AVALIAÇÃO DA EC ATRAVÉS DE CELS

É para avaliar a EC nas escolas inglesas que, em 2001, é iniciado CELS (ver www.nfer.ac.uk/cels). Em seguida descrevem-se a sua finalidade e objectivos, a composição da equipa envolvida na realização do estudo e do grupo de acompanhamento de CELS, o plano de investigação, a forma como têm sido divulgados os resultados e alguns dos desafios que o estudo tem apresentado.

Finalidade e objectivos

O estudo tem a finalidade de avaliar os efeitos da nova disciplina de EC, sobre os alunos, a curto e a longo prazo, em termos de conhecimentos, competências práticas e atitudes (ou de responsabilidade social e moral, participação na sociedade e literacia política – as três dimensões da EC definidas pelo Grupo de Trabalho sobre a Cidadania).

O estudo tem os seguintes objectivos específicos:

- *determinar quais os principais tipos de EC desenvolvidos pelas escolas:* como nascem e como evoluem ao longo do tempo e, também, quais as vantagens e desvantagens de cada um em termos de efeitos sobre os alunos? (Este objectivo tem particular relevância dado o alto grau de autonomia concedido às escolas na concretização da EC, acima mencionado);
- *avaliar qual o impacto da EC sobre os alunos,* tendo em conta factores a nível de escola, dos docentes e dos alunos que influenciam ou moderam o impacto da EC oferecida pelas escolas;
- *investigar como é percebida a EC,* por professores e alunos, já que é uma disciplina nova;
- *determinar, com base em resultados de CELS e outra evidência,* que mudanças poderiam ser introduzidas para aumentar a eficácia potencial da EC?

Recursos humanos

CELS é um projecto conduzido por investigadores da NFER em colaboração com dois professores universitários de ciências políticas (o Prof. Dr. Paul Whitley, Universidade de Essex e o Prof. Dr. Emeritus Pat Syed, Universidade de Sheffield). Daí que a abordagem teórica, os instrumentos de recolha de

dados e a abordagem analítica reflectam dois corpos de conhecimentos: a) os resultante de estudos com jovens, na área da educação para a cidadania, e b) os modelos de participação dos alunos na vida cívica e política desenvolvidos no quadro das ciências políticas.

CELS conta também com um Grupo de Acompanhamento (ou *Steering Group*), com o qual os investigadores da NFER estão em contacto regular acerca do processo de colheita, análise e interpretação dos dados, mas também em termos de estratégias para divulgar os resultados do estudo e assegurar que, na sua divulgação, são tidos em conta os novos desenvolvimentos em termos de políticas e programas educativos. Este Grupo de Acompanhamento inclui representantes do ministério da educação britânico, do corpo docente, da agência de inspecção escolar (*Ofsted*³⁵), do ministério de administração interna (ou *Home Office*, que também desenvolve projectos em áreas relativas à cidadania activa, incluindo no âmbito de preocupações relativas à questão da coesão social, ou *social cohesion* – ver, por exemplo, <http://www.homeoffice.gov.uk/counter-terrorism/what-we-are-doing/prevent/index.html>).

Plano de investigação

O plano de investigação de CELS compreende tanto elementos de investigação quantitativa (ver Figura 1) como elementos de natureza qualitativa, a saber:

- a) *um inquérito de alunos longitudinal, em 75 escolas secundárias* – este inquérito bienal tem acompanhado um mesmo grupo de alunos desde o 7º ano, ou seja o primeiro ano de educação secundária, quando os alunos tinham 11 a 12 anos de idade, até aos 17-18 anos; este grupo de alunos foi aquele que iniciou a educação secundária no ano em que a EC se tornou disciplina obrigatória nas escolas secundárias inglesas;
- b) *quatro inquéritos de alunos transversais* – em cerca de 300 escolas secundárias (7,500 alunos no total, ou seja, 25 por instituição) em um cada dos inquéritos; os inquéritos transversais têm lugar em anos alternados relativamente ao inquérito longitudinal;

35 O *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* (Ofsted), órgão estatal independente do governo, produz, entre outros, relatórios temáticos e recomendações acerca de como é levada a cabo a educação em disciplinas específicas, tais como a EC (ver, a respeito da EC, <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Browse-all-by/Education/Curriculum/Citizenship>).

- c) *inquéritos a líderes escolares e professores* das escolas acompanham cada inquérito de alunos (excepto em 2008-9);
- d) *revisões da temáticas literatura*, com vista a situar, ao longo do estudo, os resultados de CELS no contexto dos debates teóricos e práticos correntes e da evolução das políticas educativas em torno da EC e áreas afins³⁶;
- e) *estudos de caso longitudinais em 12 escolas secundárias*, levadas a cabo de dois em dois anos e que consistem em entrevistas com professores, líderes escolares e grupos de alunos.

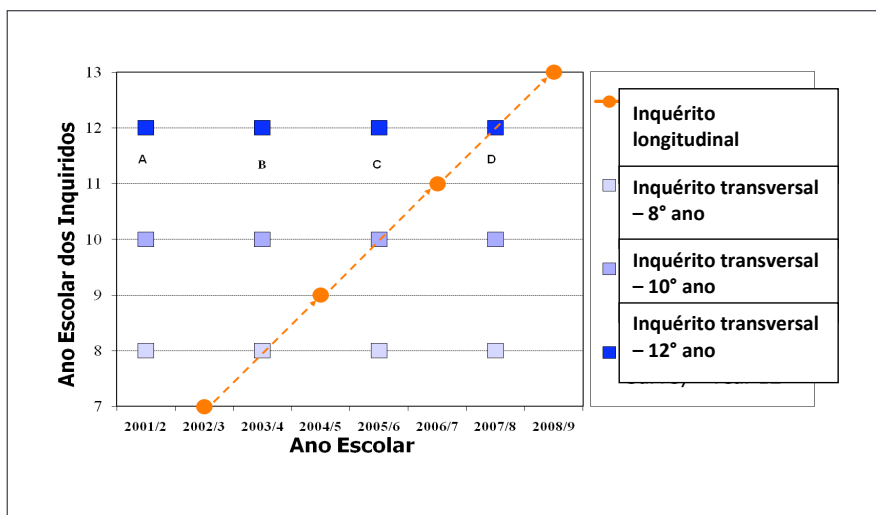


Figura 1. Plano de investigação de CELS: inquéritos

Divulgação de resultados e impacto

Dados o plano de investigação e a dimensão de CELS, uma grande quantidade de dados quantitativos e qualitativos têm sido recolhidos cada ano. Os resultados da análise destes dados têm vindo a ser divulgados através de relatórios anuais, publicados pelo ministério da educação britânico, e que têm diversos públicos.

36 Kerr, D. & Cleaver, E. (2004); Whiteley, P. (2005)

Os relatórios anuais de CELS proporcionam informação actualizada acerca de numerosos aspectos da EC nas escolas, informação essa que tem sido utilizada por várias agências estatais. Por exemplo, a agência que determina os conteúdos do currículo (QCA – *Qualifications and Curriculum Authority*) utilizou os relatórios quando fez revisão do currículo da EC, tendo a equipa de CELS da NFER integrado o grupo de peritos que se debruçou sobre o que se estava a ensinar bem. Também a agência responsável pela formação de professores (TDA – *Training and Development Agency for Schools*) e o ministério da educação britânico (DCSF) se interessam pelos dados gerados por CELS acerca da formação de professores e que contribuem para identificar que formação adicional é necessária e em que áreas os professores pretendem mais formação. Os próprios relatórios incluem recomendações visando diversas entidades³⁷.

O relatórios anuais de CELS atraem também a atenção de investigadores e a de governos de outros países, que procuram resultados de estudos empíricos que possam ajudá-los a decidir como reformar e refinar a EC nas escolas.

Para além dos relatórios anuais de CELS, também constituem parte integrante do plano de divulgação dos resultados do estudo: a) seminários para membros de organizações estatais responsáveis por programas educativos e outros; b) seminários para escolas; e c) retro-informação para as escolas que participam nos inquéritos. Esta retro-informação consiste nas repostas anonimizadas dos alunos da escola, apresentadas em comparação com as respostas dos alunos de todas as escolas no seu conjunto, e actua como um incentivo à participação das escolas em CELS, já que as escolas a usam para os seus próprios processos de avaliação³⁸. Adicionalmente, a equipa de CELS tem também produzido artigos para profissionais de educação³⁹.

37 ver, por exemplo, o relatório intitulado *Vision vs pragmatism*, que compreende recomendações para o ministério da educação, para a QCA, para a Ofsted, a TDA, entre outros – Kerr, D. *et al.* (2007)

38 Dada a grande quantidade de iniciativas políticas na área da educação em Inglaterra (ver abaixo), as escolas são alvo de numerosos pedidos de colaboração em projectos de investigação (i.e. recolha de dados junto de alunos e pessoal) e a vontade das escolas em participar em projectos de investigação tem vindo a tornar-se um desafio para os aqueles que fazem investigação na área da educação. As considerações éticas juntam-se, pois, considerações pragmáticas que fazem com que seja particularmente desejável, no contexto inglês, proporcionar contrapartidas para as escolas sob a forma de benefícios directos, tais como retro-informação com base nos dados dos inquéritos.

39 por exemplo, Lopes, J. & Kerr, D. (2005); Lopes, J. (2007) e artigos para investigadores (por exemplo, Lopes, J. *et al.* (2009))

Desafios

Há importantes desafios inerentes a um projecto de avaliação como CELS, uma vez que se trata de um estudo longitudinal de oito anos e com várias componentes. Estes desafios prendem-se, principalmente, com o facto do estudo ter de acompanhar um realidade educativa em constante evolução e de divulgar os seus resultados de forma integrada e reflectindo a mudanças que vão ocorrendo ao longo do estudo.

• Acompanhar Uma Realidade Em Constante Evolução

Dada a duração do estudo, é necessário acompanhar as mudanças que vão ocorrendo em termos do contexto em que as escolas desenvolvem a sua actividade educativa. Assim, tanto os instrumentos de colheita dos dados (quer quantitativos, quer qualitativos), como a análise, a interpretação e a divulgação dos resultados, têm de ir reflectindo a realidade das escolas e das políticas educativas, por forma a serem relevantes e úteis para os diversos públicos interessados nos resultados do estudo.

O contexto inglês tem a particularidade de ser um contexto em que as mudanças a nível de programas educativos se sucedem rapidamente, isto porque estas mudanças emanam de responsáveis políticos que visam responder aos acontecimentos sociais e económicos à medida que estes vão tendo lugar. Por exemplo, com a ocorrência dos atentados terroristas suicidas de Londres (7 e 21 de Julho de 2005), o novo currículo para a EC inclui agora uma quarta dimensão relativa às questões da identidade e da diversidade cultural no Reino Unido. Assim, torna-se importante que o estudo avalie não o velho currículo, mas o novo, e também que tenha em conta todos os outros novos programas educativos que influenciam a prática das escolas em termos de EC (quer estes tenham directamente a ver com a EC, ou não).

Dada a necessidade de responder à evolução das realidades educativas, e embora já tivessem sido concluídas todas as actividades inicialmente planeadas para os estudos de caso, a NFER levou a cabo entrevistas telefónicas adicionais no Outono de 2009, para investigar a forma como as escolas estão a responder e a incorporar nas suas práticas o novo currículo e outros desenvolvimentos.

É igualmente necessário acompanhar a evolução da definição da EC. O Grupo de Trabalho sobre a Cidadania definiu a EC como tendo três dimensões (ver

acima). Contudo, no terreno, os profissionais de educação entendem a EC mais em termos do que se tem vindo a designar por ‘os três Cs’, ou seja, a EC como tendo lugar nas seguintes arenas:

- a) **Currículo** (aspectos da EC relacionados com, por exemplo, a literacia política e o uso de modalidades de aprendizagem activas na sala de aula) ;
- b) **Cultura e práticas de cada escola** como comunidade (a EC através de vivências na escola, como a participação em práticas democráticas e actividades extra-curriculares);
- c) **Comunidade exterior** à escola (a EC em ligação com as comunidades em que os alunos se inserem, por exemplo, através da interacção dos alunos com oradores convidados ou da participação em campanhas de angariação de fundos).

- **Gerir o volume de dados gerados e integrá-los**

Outros desafios têm que ver com o gerir o volume de dados gerados por CELS, quer os de natureza quantitativa (inquéritos), quer os qualitativos (estudos de caso). Uma forma de fazer esta gestão e também de responder à evolução do contexto em que a EC ocorre, tem sido o escrever relatórios temáticos (sendo os temas definidos de acordo com o Grupo de Acompanhamento de CELS).

EM CONCLUSÃO:

considerações acerca da avaliação de inovações curriculares

Dada a experiência de CELS acima descrita, que considerações podem tecer-se acerca de como criar as melhores condições possíveis para a realização de avaliações de inovações educativas, por forma a que sejam bem sucedidas e tão úteis para os diferentes públicos com potencial interesse nos seus resultados quanto possível?

Alguns dos factores importantes serão:

1. **Vontade política, uma das condições de estabelecimento e de sucesso de CELS:** Como acima descrito, a EC em Inglaterra resultou de uma forte vontade política (nomeadamente da parte de David Blunkett,

Ministro da Educação, 1997-2001). O terreno era, pois, também propício ao investimento financeiro num projecto de avaliação da EC através de um estudo de tão longa duração e larga escala.

- 2. Integração de dados (qualitativos e quantitativos) e das perspectivas de diferentes actores:** A dimensão de CELS deve-se, não só à sua duração e à escala dos seus inquéritos mas, também, ao facto do estudo incorporar tanto dados quantitativos como qualitativos, a perspectiva de alunos e docentes, e revisões de literatura – uma combinação que contribui para tornar os resultados e a sua análise mais convincentes.
3. Os dados qualitativos revestem-se de grande importância, já que ajudam a interpretar os dados quantitativos dos inquéritos, iluminando, entre outros, aspectos relativos à complexidade e aos processos dinâmicos que têm lugar nas escolas. Por outro lado, a obtenção de dados (quantitativos e qualitativos) junto de alunos, professores e líderes escolares tem igualmente a função de proporcionar elementos mais completos acerca da realidade do fenómeno estudado. Finalmente, as revisões de literatura ajudam, por exemplo, a interpretar e a apresentar os resultados de forma mais útil aos diferentes públicos a quem os resultados do estudo podem interessar (ver acima).
- 4. Colaboração entre responsáveis políticos, investigadores, escolas, docentes e alunos:** É igualmente importante ver CELS como um processo de colaboração entre diversas entidades e indivíduos, incluindo as escolas, professores e alunos. Uma das formas como isto tem sido reconhecido e estimulado é divulgando os resultados do estudo junto destes grupos e envolvendo representantes destes grupos na interpretação dos resultados. Como acima mencionado, CELS incorpora, por exemplo, seminários para escolas e para responsáveis por programas educativos, retro-informação para as escolas que participam nos inquéritos, e um Grupo de Trabalho em que estão representados o corpo docente bem como responsáveis políticos.
- 5. Flexibilidade e adaptabilidade a contextos em evolução:** No caso de CELS, tem sido importante acompanhar as mudanças no currículo e na forma como a EC é definida no terreno, como acima referido.
- 6. Planear simultaneamente intervenção e avaliação para garantir um bom plano de investigação:** Todas as considerações anteriores não invalidam a necessidade de um plano de investigação sólido, o que pode ser ajudado pelo planeamento da intervenção educativa e a sua avaliação

simultaneamente. No caso de CELS, com o iniciar da avaliação da introdução da EC como disciplina obrigatória antes de 2002-3 (quando a disciplina se tornou obrigatória), foi possível, por exemplo, seguir o desenvolvimento da EC nas escolas desde muito cedo. De modo geral, o planejar a avaliação ao mesmo tempo que é planeada a intervenção permitirá, por exemplo, a pilotagem (atempada) dos instrumentos de recolha de dados, a aplicação de planos de investigação de pré- e pós-teste e, quando as questões de investigação assim o requererem, planos de investigação experimentais que permitem uma mais sólida avaliação da eficácia das intervenções educativas⁴⁰⁴¹. Uma vez já introduzida uma inovação educativa nas escolas, a possibilidade de levar a cabo certos planos e actividades de investigação (atempadamente ou de todo) já passou.

O reunir destas (e outras) condições, que permitam assegurar a qualidade e utilidade das avaliações de inovações curriculares, não está somente dependente de investigadores. Importa, pois, que diferentes actores, particularmente investigadores e responsáveis políticos, unam esforços na realização das avaliações de inovações curriculares, por forma a que estas produzam resultados sólidos, úteis e efectivamente utilizados na melhoria dos programas e inovações educativos.

40 ver, por exemplo, Cook, T. D. & Campbell, D. T (1979)

41 Ao contrário do que acontece noutras disciplinas aplicadas, como a medicina, os planos de investigação experimentais não são particularmente comuns na área da educação. No entanto, nos E.U.A. e no Reino Unido, tem vindo a crescer um movimento que promove a utilização dos planos experimentais na área educação, quando estes se adequam às questões de investigação (ver, por exemplo, Moore, L. *et al.* (2003); Slavin, R. E. (2002)).

Notas Biográficas dos Autores

Joana Lopes integra desde 2003 a equipa de investigadores do Estudo Longitudinal da Educação para a Cidadania (CELS). Faz parte da equipa de investigadores do Estudo Internacional de Educação Cívica e para a Cidadania (*International Civic and Citizenship Education Study*, ou ICCS) da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Joana Lopes é licenciada em Psicologia com Francês e mestre em Psicologia do Trabalho e das Organizações (por *Goldsmiths' University of London*, Reino Unido).

David Kerr é Director do Estudo Longitudinal da Educação para a Cidadania (CELS) e Director Associado do Estudo Internacional da Educação Cívica e para a Cidadania (ICCS), da IEA. Em 1997-8 integrou o Grupo de Trabalho sobre a Cidadania (*Citizenship Advisory Group*, ou *Crick Group*), ou seja, o grupo que foi convidado pelo governo britânico para definir os objectivos da educação para a cidadania e um plano para implementar a mesma nas escolas. Para além da sua actividade de investigação em projectos da NFER, David Kerr tem colaborado com órgãos internacionais, como o Conselho da Europa e a União Europeia, na área da educação para a cidadania. É também autor de uma vasta obra nesta área.

Bibliografia de Base

Benton, T., Cleaver, E., Featherstone, G., Kerr, D., Lopes, J. e Whitby, K. (2008), *Citizenship Education Longitudinal Study (CELS): Sixth Annual Report. Young People's Civic Participation In and Beyond School: Attitudes, Intentions and Influences* (DCSF Research Report 052). London: DCSF.

Cleaver, E., Ireland, E., Kerr, D. e Lopes, J. (2005), *Citizenship Education Longitudinal Study: Second Cross-Sectional Survey 2004. Listening to Young People: Citizenship Education in England* (DfES Research Report 626). London: DfES.

Crick, B. (1998), *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final report of the advisory group on citizenship*. London: QCA.

Cook, T. D., e Campbell, D.T. (1979), *Quasi-experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*. London: Houghton Mifflin Company.

Ireland, E., Kerr, D., Lopes, J. e Nelson, J. com Cleaver, E. (2006), *Active Citizenship and Young People: Opportunities, Experiences and Challenges In and Beyond School*.

Citizenship Education Longitudinal Study: Fourth Annual Report (DfES Research Report 732). London: DfES.

Kerr, D. e Cleaver, E. (2004), *Citizenship Education Longitudinal Study: Literature Review - Citizenship Education One Year On - What Does it Mean?: Emerging Definitions and Approaches in the First Year of National Curriculum Citizenship in England* (DfES Research Report 532). London: DfES.

Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J. e Craig, R. com Cleaver, E. (2004), *Making Citizenship Real. Citizenship Education Longitudinal Study Second Annual Report. First Longitudinal Survey* (DfES Research Report 531). London: DfES.

Kerr, D., Lopes, J., Nelson, J., White, K., Cleaver, E. e Benton, T. (2007), *VISION versus PRAGMATISM: Citizenship in the Secondary School Curriculum in England. Citizenship Education Longitudinal Study: Fifth Annual Report* (DfES Research Report 845). London: DfES [online]. Available: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/upload-files/RR845.pdf> [25 June, 2007].

Lopes, J. (2007), Citizenship education: maintaining the momentum, *practical research for education*, **38**, 57-63.

Lopes, J., Benton, T. e Cleaver, E. (2009), Young people's intended civic and political participation: does education matter?, *Journal of Youth Studies*, **12** (1), 1-20.

Lopes, J. and Kerr, D. (2005), Moving citizenship education forward: key considerations for schools and colleges, *Topic*, **34**, 50-6.

Moore, L., Graham, A., e Diamond, I. (2003), On the feasibility of conducting randomised trials in education: case study of a sex education intervention, *British Education Research Journal*, **29** (5), 673-689.

Office for Standards in Education (2006), *Towards consensus?: Citizenship in Secondary Schools*. HMI Report 2666. London: Ofsted.

Qualifications and Curriculum Authority (1999), *Citizenship: Key Stages 3-4*. London: DFEE/QCA.

Slavin, R. E. (2002), Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research, *Educational Researcher*, **31** (7), 15-21.

Whiteley, P. (2005), *Citizenship Education Longitudinal Study Second Literature Review. Citizenship Education: the Political Science Perspective* (DfES Research Report 631). London: DfES.

A GESTÃO DO CONHECIMENTO E A CENTRALIDADE DOS VALORES PARA A EDUCAÇÃO

Paulo Cardoso do Amaral

A educação dos jovens é muito mais do que simples formação. É preciso prepará-los para os desafios futuros, o que passará por conhecimentos que eles próprios vão ter de adquirir à medida que os desafios se forem sucedendo, muito depois da sua saída para o mercado de trabalho. Importa, portanto, educar para o futuro. E o que nos reserva o futuro? Que competências devemos incluir na formação?

Esta comunicação começa por postular os valores necessários a uma sã educação virada para o futuro. Exploram-se de seguida a forma de pôr em prática metodologias de educação suportadas nestes valores, inspiradas no corpo de conhecimento da Gestão do Conhecimento.

QUE VALORES PARA A EDUCAÇÃO

Os conteúdos da escola actual têm servido desde há muito tempo para proporcionar a aquisição de comportamentos e atitudes. Os trabalhos de grupo, por exemplo, destinam-se a criar atitudes e valores de entreajuda, a partir dos quais o indivíduo se transforma num todo muito mais eficaz, no domínio da aprendizagem e da capacidade de realização. Torna-se evidente que o todo pode ser muito mais do que a soma das partes desde que as atitudes certas

estejam presentes na interacção. Com o tempo, estas experiências traduzem-se em crença, a qual, devidamente enraizada e partilhada, se constitui num valor fundamental. Esta crença é tão mais importante quanto a constatação do que é possível conseguir realizar em colaboração uns com os outros. Como é que as formigas conseguem ser um exemplo incrível de complexidade e organização quando nenhuma delas tem neurónios suficientes para fazer uma representação sequer aproximada da realidade que as rodeia. A resposta está no valor da capacidade de realização em sã colaboração. Como o conhecimento de uma sociedade é criado e disponibilizado em rede, **é preciso criar valores que fomentem a aprendizagem em rede.**

Os conteúdos são uma forma de treinar comportamentos. Como ponto de partida, vamos considerar que o importante será **dar capacidade para ter autonomia na aquisição de novos conteúdos e novas práticas.**

Este pressuposto é tão mais importante quanto o facto de as práticas serem emergentes e não ser por isso possível determinar à partida quais vão ser importantes. Por exemplo, quem imaginaria a utilização actual que os jovens fazem dos SMS? Que impacto vão ter essas práticas na sociedade? O que acontecerá quando uma boa parte da sociedade tiver evoluído com novas formas de comunicação? Repare-se que, com o correio electrónico, a alteração, se bem que substancial, é próxima com o que se tinha aprendido a redigir cartas tradicionais, razão pela qual a maioria das pessoas ainda assina esse tipo de correio, ao contrário dos mais jovens que preferem as mensagens escritas e o Messenger em tempo real. As práticas que são assimiladas com tanta facilidade quando se é jovem deixam de o ser quando se não é. No entanto, a capacidade de sermos úteis à sociedade depende directamente da nossa capacidade de comunicação e contribuição no seio dessa mesma sociedade. Este exemplo relativo às novas formas de comunicação, não passa de um exemplo numa sociedade com práticas emergentes, mesmo no contexto do próprio conhecimento, como é o exemplo da Wikipédia.

Se as práticas são emergentes, como acabou de se argumentar, é preciso criar valores que mantenham a mente dos jovens aberta a mudança no contexto do seu amadurecimento e mesmo do seu posterior envelhecimento. Isto significa manter a mente aberta à aprendizagem, seja individual, seja em grupo ou mesmo em sociedade. Mas a mente não é diferente de qualquer outra estrutura do corpo humano: quando os músculos deixam de fazer exercício vão enfraquecendo e o mesmo acontece com a mente. Depois da escola, a mente está muito menos sujeita ao exercício, pois já não há mais exames e, em muito casos, termina a aquisição permanente de conteúdos. Um dos

ingredientes do sucesso posterior passará por **adquirir valores que dêem origem a práticas que mantenham a mente permanentemente activa.**

As profissões e a actividade social são hoje muito diferentes do que eram há umas dezenas de anos e a sua evolução vai continuar a acelerar. A flexibilidade será fundamental, assim como a atitude de empreendedorismo e capacidade de adaptação a novos ambientes de comunicação e mesmo a novos ambientes competitivos. A educação dos jovens tem de estimular a criatividade e **criar a crença de que a criatividade e o gosto pela aprendizagem é um dos pilares do sucesso.**

UMA VISÃO EMPÍRICA SOBRE O ACTUAL SISTEMA EDUCATIVO

Será que as bases do actual sistema educativo respondem ao desafio da criação dos valores acima enunciados? Dificilmente. Foi essa constatação que levou o autor desta comunicação a escolher o Colégio Militar como instituição para a educação dos seus filhos rapazes. Foi a preocupação com a sua educação e com a influência exercida pela instituição que o levou há 6 anos para a Direcção da Associação de Pais e Encarregados de Educação, onde é actualmente o presidente da Direcção. O autor é antigo aluno do Colégio Militar, razão para conhecer com alguma profundidade este Colégio e a forma como os valores aí são potenciados. Não é fácil para quem não conhece o Colégio por dentro imaginar que a disciplina militar possa ser tão benéfica e que as práticas e tradições sejam potenciadoras de valores de camaradagem e solidariedade cada vez mais importantes na sociedade que está a emergir, e absolutamente fundamentais para a criação dos valores enunciados acima.

As bases da escola actual focalizam demasiado nos conteúdos. Mesmo no Colégio Militar, a cultura emerge devido ao regime de semi-internato e devido à evolução cultural com mais de duzentos anos de existência. As práticas da vivência Colegial, seja na componente desportiva, seja na componente militar, acabam por contagiar as salas de aula de uma forma natural. No Colégio, a componente escolar continua a ser tradicional de acordo com o programa do Ministério da Educação. Há por isso demasiada focalização nos conteúdos em vez de uma preocupação fundamental no próprio processo de estudo e de aquisição de conteúdos. Em linguagem de gestão do conhecimento, há uma focalização no explícito, quando o tácito é muito mais importante, pois todos os valores e práticas anunciados estão baseados no tácito, a começar pelas capacidades de aprendizagem.

É por causa do conhecimento tácito que deve haver uma preocupação constante por todos os educadores no amadurecimento da capacidade de aprendizagem, com vista à independência na aquisição de conteúdos. O mesmo relativamente aos valores: é preciso preparar os jovens para enfrentar uma vida cada vez mais incerta, onde a criatividade, a capacidade de adaptação e o empreendedorismo são vitais.

Várias são as falhas que podemos encontrar genericamente na escola, de forma empírica:

- Penaliza-se o erro, o que é em si um erro tremendo. Os jovens são ensinados a não errar, e até a ter medo de errar. Constantemente. É a forma mais eficaz e brutal de coartar a criatividade. A necessidade de se ter boas notas nos testes transformam a escola num sítio onde se aprende a sobretudo a memorizar.
- Focaliza-se demasiado na competição, o que também está patente na necessidade de ter boas notas nos testes e exames. Isto cria um espírito individualista contrário aos valores fundamentais enunciados. Nota: No Colégio Militar esta componente é largamente compensada pelos valores da vivência interna, onde impera o espírito da camaradagem e da solidariedade.
- Os conteúdos actuais desenvolvem a criatividade? Ou será que se continua a exigir que os alunos memorizem matéria em quantidade? Os programas prevêem a componente tácita? Estão os professores preparados para ela? Discutem-se abordagens?
- A nossa inteligência passa pelos vários centros nervosos. Se bem que matérias como música e artes tecnológicas e visuais ajudam, talvez a abordagem não esteja suficientemente desenvolvida, pois, mais uma vez, essas disciplinas estão muitas vezes viradas aos conteúdos. Nota: no Colégio Militar a variedade de actividades extra-curriculares e o tempo a elas dedicado tenta colmatar esta disfunção.

Para a aprendizagem, os jovens têm de ganhar consciência do que não sabem. O seu sucesso no dia-a-dia passa por essa consciência e por esse desassossego que os fará adquirir novos conteúdos. Mas ainda mais importante do que isso será ganhar a consciência do que não se sabe que não se sabe. Este será o desconforto que parte de uma crença (valor) que fará os jovens ir à procura dos conhecimentos (tácitos ou explícitos) de que necessitam para vencer. Onde é que está essa preocupação na escola actual?

APLICAR A GESTÃO DO CONHECIMENTO À ESCOLA

O corpo de conhecimento da Gestão do Conhecimento tem ajudado as empresas desde há praticamente duas décadas. As próprias práticas têm evoluído à medida da aplicação das metodologias. Podemos tentar ver a escola como organização e aplicar as metodologias de gestão do conhecimento com o objectivo de criação dos valores fundamentais já enunciados. Estamos a falar dos alunos, professores e demais educadores.

A gestão do conhecimento tem várias metodologias e abordagens. Esta comunicação pretende contribuir para uma tomada de consciência de que é preciso fazer qualquer coisa e que a gestão do conhecimento pode ser também uma ferramenta nesse sentido.

A abordagem mais conhecida da gestão do conhecimento é o modelo SECI de Nonaka e Takeuchi. Divide-se em abordagens para conhecimento tácito e explícito e formas de converter um no outro, criando uma espiral virtuosa de aprendizagem.

Para o conhecimento explícito vamos utilizar os conteúdos tradicionais através da sociedade da informação e do conhecimento. A leccionação tradicional exclusiva em sala de aula pode estar em causa. Isto é tanto mais verdade quanto o facto de as novas formas de socialização estarem baseadas em tecnologia. Ou seja, se os conteúdos têm sido, e vão continuar a ser, veículos para aquisição de práticas, ao sair da sala de aula tradicional, também podem ser veículos de socialização, fundamentais para os valores que se querem criar.

É no conhecimento tácito que está o ganho. Os novos programas da escola devem ser criados a partir das novas práticas. Essas práticas têm de estar em linha com os novos valores e os programas acabam por reflectir as abordagens possíveis para fazer emergir essas práticas. Mas isto é muito mais do que desenhar apenas novos programas.

A escola é em si uma organização. Como só se pode ensinar aquilo que se sabe, a escola tem de mudar a partir do seus professores, aos quais preferimos chamar de educadores. O próprio novo regime tácito tem de ser emergente. É aí que o modelo SECI pode ser útil para criar a nova escola como um processo de criação de conhecimento, bem como o funcionamento dessa mesma escola.

Passo 1 - o contágio na socialização

É preciso encontrar agentes de mudança para contagiar as pessoas nos novos valores, isto como ponto de partida. A socialização é a forma mais eficaz de transmitir novas crenças, pois está assente em conhecimento tácito por excelência. Esta socialização é mais eficaz se forem criadas práticas no dia-a-dia.

Passo 2 - criação de metodologias

Uma vez contagiado um número suficiente de educadores, é altura de encontrar novas práticas ganhadoras em função dos tais valores enunciados (e que se conseguiram contagiar). Essas metodologias são provenientes da compreensão do significado das novas práticas.

Exemplo: práticas desportivas ou musicais podem ser um veículo para aquisição de alguns dos valores preconizados. Enquanto o erro é penalizado noutras disciplinas, a prática séria do desporto ou da música pressupõem a existência do erro como mecanismo de evolução. Se essas práticas forem exercidas em comunidade, os valores da partilha e da aprendizagem em rede também farão parte da abordagem. O Colégio Militar é uma instituição de ensino onde estas vertentes são levadas a sério. Talvez por isso de lá tenham saído um grande número de pessoas muito válidas para o País.

Passo 3 - comunicação

A disseminação das novas práticas é feita através da comunicação do conhecimento explícito criado pela compreensão das metodologias. Esse conhecimento pode ser disseminado de forma eficaz com as novas tecnologias.

Uma metodologia carece de uma explicação detalhada e do desenvolvimento da abordagem da sua aplicação. É uma espécie de manual com um programa de aplicação. Neste caso, as práticas preconizadas têm uma agenda escondida de criação dos tais valores que se quer inculcar.

Passo 4 - aplicação

Os agentes de mudança e os novos actores aplicam as metodologias e avaliam a sua eficácia. A socialização desta aprendizagem leva-nos outra vez ao

Passo 1, numa espiral de criação de conhecimento (tácito e explícito) sem fim e que vai dar origem à nova escola de forma emergente.

O DESAFIO

A pergunta final é como levar a cabo este desafio. Tal como nas empresas, faz-se.

Basta querer.

Nota Biográfica do Autor

Professor da Universidade Católica Portuguesa (Gestão da Informação e do Conhecimento). É presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação dos Alunos de Colégio Militar. É licenciado em Engenharia Electrotécnica e de Computadores Pelo IST, doutorado em Sistemas de Informação pela Universidade de Paris e MBA em Gestão internacional pela Universidade Católica Portuguesa.

