

FORMAÇÃO DO SUJEITO AUTÔNOMO NA SOCIEDADE

Solange Guimarães*

RESUMO

Trabalho elaborado considerando o princípio da autonomia como parte integrante e fundamental da educação em valores e sua importância nos processos educativos para a formação do sujeito, que preparem para a relação deste com o desenvolvimento da sociedade da qual participa e recebe influências. Reflete sobre a dialética autonomia/heteronomia no processo educativo, na consideração dos referenciais teóricos de abordagens existentes sobre essa temática, enquanto remete aos principais resultados de uma investigação realizada nas Faculdades Adventistas de Educação do Brasil, Cursos de Pedagogia/FAEB-CP, no contexto de uma proposta pedagógica e suas bases axiológicas.

PALAVRAS-CHAVE: autonomia – heteronomia - educação em valores - processo educativo.

ABSTRACT

The purpose of this article is to bring the principle of autonomy into focus, showing it as an essential part of education in values. It also points to the importance of autonomy in the educational processes leading to the integral formation of the individual and to the training that he or she must receive in order to relate to the development of the society to which he or she belongs. This is a reflection upon the dialectics that exists between autonomy and heteronomy within the educational practice by focusing on the theoretical framework of previous approaches to this subject while taking into consideration the most important end results of a research effort undertaken at the Seventh-Day Adventist Schools of Education in Brazil within the context of their pedagogic plan and axiological foundations.

* Doutoranda em Educação e Democracia na Universidade de Barcelona, Docente Titular de Didática e Diretora da Faculdade Adventista de Educação do Nordeste – FAENE, vice- líder do Grupo Interinstitucional de Investigação Sociaprende: Educação em Valores na Contemporaneidade. Endereço para correspondência: BR 101, KM 197, IAENE – Cp 44.300-000, Capoeiruçu, Cachoeira, BA. Tel.(75)425-8150, E-mail: soleru31@hotmail.com

KEY WORDS: autonomy – heteronomy - education in values - educational process.

INTRODUÇÃO

A educação por muitas décadas vem considerando como prioritária a dimensão cognitivo-racional da personalidade humana em detrimento das dimensões afetivo-emocional e volitivo-comportamental. Considerando as conseqüências que isto vem trazendo para o indivíduo e a sociedade, a preocupação hoje de muitos estudiosos da educação é a grande necessidade de oferecer uma formação integral, que contemple todas as dimensões da personalidade humana e possibilite desenvolver as competências necessárias para um viver pessoal e social mais feliz e produtivo. Neste artigo estaremos nos referindo, em especial, à importância de trabalhar a formação integral do ser, dando ênfase à consideração dos valores socioculturais. Compreendemos, com Josep Maria Puig e companheiros de investigação do GREM - Grupo de Recerca (pesquisa) em Educação Moral da Universidade de Barcelona, que nesta consideração é importante a definição/identificação de valores mínimos comuns que possibilitem tanto uma convivência pacífica quanto o respeito à autonomia e às diferenças.

Teóricos como Piaget e Kohlberg, na área da psicologia cognitiva, e Habermas e Apel, na área da filosofia, desenvolveram estudos complementares que oferecem embasamento para uma ação educativa mais ampla que considere os valores socioculturais, especialmente os morais, elementos sempre presentes em tudo que o homem faz. As psicologias cognitivas do desenvolvimento

moral entendem este como a progressiva construção de um pensamento moral autônomo em interação com o meio. Apel e Habermas defendem uma teoria da racionalização em que as normas morais podem e devem ser argumentadas e compartilhadas pelos implicados. Com uma visão pedagógica complementar, PUIG (1996), utilizando os fundamentos filosófico-psicológicos referidos, reconhece, com uma visão crítica, os aspectos positivos dos diversos modelos de educação em valores existentes (socialização, esclarecimento de valores, desenvolvimento e formação de hábitos virtuosos), e propõe a teoria da construção da personalidade moral que considera como elementos-chave dessa construção a adaptação do indivíduo à sociedade e a si mesmo, a transmissão da cultura e dos valores desejáveis, as aquisições procedimentais (o juízo moral, a compreensão crítica e a auto-regulação) e a construção da própria biografia. São importantes os conteúdos dos conceitos, dos procedimentos e das atitudes no processo de construção da personalidade moral, devendo ser considerados a autonomia, o respeito às diferenças e o diálogo como critérios básicos deste modelo de educação moral. A autonomia é, então, um critério básico na formação do ser, e segundo Knight (2001:52), o educador deve compreender que “as pessoas são seres que podem pensar e assim tomar decisões relativas a seu próprio destino... os alunos em uma escola devem ser educados a pensar por si mesmos em lugar de responder a palavra de autoridades”. Nessa linha

de pensamento, considerar os aspectos compreensivos da realidade sociocultural, entre outros aspectos, prepara o indivíduo e a sociedade para considerar e respeitar a identidade nacional e a diversidade cultural, contribuindo para a formação do indivíduo em sua dimensão cidadã. É assim indispensável que os educadores se preocupem em desenvolver um trabalho educativo que considere as vivências e experiências dos estudantes que estão repletas de valores e, a partir de sua realidade sociocultural, promovam a formação para a vida, para o exercício de uma cidadania consciente e crítica.

ASSMANN (1998:226), ao oferecer elementos aos educadores para o reencantamento¹ com a educação, afirma que “educar significa defender vidas”. Nessa perspectiva mais ampla da educação é acentuado o já reconhecido entrelaçamento entre processos vitais e processos do conhecimento. Este artigo objetiva, a partir de uma análise exploratória da realidade das FAEB-CP, refletir sobre a importância dos processos educativos enquanto processos vitais, na compreensão de que uma dada sociedade, para desenvolver-se, necessita da formação e da ação de seus cidadãos, e formar pessoas implica em educar em valores, contemplando o desenvolvimento de uma consciência crítica e pensar autônomo comprometidos com seu espaço concreto e real de atuação. Desenvolvemos a reflexão tomando como referência a concepção de *educação* como um processo de adaptação gradativa ao meio (que pode aperfeiçoar-se continuamente), e que requer o pensar autônomo como meio de acesso à cidadania consciente e participativa.² Baseamos na compreensão de *homem* como um ser cognitivo-racional, afetivo-emocional e volitivo-

comportamental, capaz de pensar, sentir e atuar.³

Quanto à *autonomia*, um dos critérios básicos da educação para a formação e participação democrática, temática central deste artigo, nós a compreendemos mesma como a capacidade de escolha com responsabilidade, autenticidade, atitude dialógica e reconhecimento do outro em igualdade de dignidade.⁴ Até chegarmos a essa concepção de autonomia, necessitamos fazer uma revisão das compreensões que dela diferem. Vimos, por exemplo, na ética aristotélica, uma visão material, teleológica, dos conteúdos e individualista, na qual a autonomia é definida como “o produto de seguir e exercer o que dita o modelo”, o que reduz a autonomia à heteronomia. PAYÁ (1997:78). Semelhantemente, a ética kantiana tem natureza deontológica, formal, universalista, objetiva e considera o coletivo. Nessa ética, a autonomia “consiste em ‘dar-se’ o princípio moral, autodeterminação racional da vontade”. O social está alheio ao individual, porém a autonomia moral não pode se dar sem a autonomia como emancipação. PAYÁ (1997:79).

Consideramos também importante o enfoque da ética discursiva, cuja abordagem tem por base a ética kantiana, seguindo regras universais

¹ Para o filósofo Hugo Assman (1996:111), o reencantamento da educação significa o entusiasmo no processo pedagógico por criar e ver emergir a alegria de conhecer dos aprendizes a partir de formas vivências de experiências do conhecimento, uma vez que os processos vitais os processos do conhecimento são indissociáveis

² Ver Puig, Josep. La construcción de la Personalidad Moral, 1996; Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia, 1999; Martínez, Miquel. Un Lugar Llamado Escuela, 2001.

³ De acordo com Buxarrais, María Rosa. Educación y Democracia, 2001.

independentes de conteúdo. Nessa perspectiva, a comunicação lingüística é o ponto de partida em busca de mínimos comuns que possibilitem uma convivência pacífica. A ética discursiva trata da autonomia como participação, sendo esta indispensável para que ocorra um discurso argumentativo em busca do consenso ou divergência, com respeito mútuo e compreensão. De acordo com esse enfoque, CORTINA (1993:185) entende autonomia como “... uma capacidade, igual em todos os seres dotados de competência comunicativa, de assumir a perspectiva da universalidade no momento de justificar normas de ação, através da participação no diálogo”. Porém, é uma ética procedimental que não responde aos valores que dão sentido à vida pessoal. Entretanto, compreendemos, como PAYÁ (1997:84), que o formalismo da ética discursiva não está isento de conteúdos, pois contempla a resolução de conflitos de valor no cotidiano.

Optamos por uma concepção ampla de autonomia, “que supõe potenciar uma atitude dialógica intra-subjetiva e intersubjetiva e que... deve implicar responsabilidade e autenticidade e, ademais, atitude dialógica e reconhecimento do outro em igualdade de dignidade; ou seja, a autonomia tem seus limites” MARTÍNEZ (2001:101). Nessa concepção o diálogo é visto como elemento pedagógico importante para, com base em mínimos comuns, se trabalhar uma ética universalista, que respeita as diferenças, devendo o processo educativo considerar a formação para a autonomia em situações de interação social de forma racional, emocional e volitiva.

A seguir, faremos referência aos principais resultados de uma análise preliminar de uma investigação exploratória, com abordagem quantitativa e qualitativa, que fizemos nas FAEB-CP, nos anos de 2002 e 2003, análise esta subsidiadora à definição de

nosso objeto de estudos de doutoramento sobre o valor da autonomia na dialética com a heteronomia no programa de Educação em Valores para o ensino fundamental e médio. Com este estudo buscamos identificar qual é a essência das propostas pedagógicas dessas faculdades e qual é seu núcleo básico em termos de educação em valores, considerando de forma especial o valor da autonomia em sua dialética com a heteronomia. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados os Projetos Pedagógicos das Faculdades, os Planos de Ensino considerados da área de Educação em Valores e uma entrevista semi-estruturada que foi aplicada a 40% dos professores, o que corresponde a 34 (trinta e quatro) professores das diversas Faculdades. Realizamos este estudo tomando como referência as três tendências pedagógicas “tradicional”, “nova” e “progressista”, de acordo com a classificação que SNYDERS (1974:7) adota por considerar que, em síntese, apresenta os elementos fundamentais para a compreensão e interpretação das distintas leituras do processo educativo.⁵

¹ Para o filósofo Hugo Assman (1996:111), o reencantamento da educação significa o entusiasmo no processo pedagógico por criar e ver emergir a alegria de conhecer dos aprendizes a partir de formas vivencias de experiências do conhecimento, uma vez que os processos vitais os processos do conhecimento são indissociáveis

² Ver Puig, Josep. La construcción de la Personalidad Moral, 1996; Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia, 1999; Martínez, Miquel. Un Lugar Llamado Escuela, 2001.

³ De acordo com Buxarrais, María Rosa. Educación y Democracia, 2001.

⁴ Ver Martínez, Miquel (2001), op. cit; Payá, Montserrat. Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual, 1997; Puig, Josep(1996), op. cit..

O estudo realizado carece ainda de ser aprofundado, porém permite perceber, em uma análise preliminar, aspectos importantes que podem contribuir para um planejamento de ação educativa para a formação de professores em Educação em Valores que deve acontecer nas próprias práticas e vivências dentro da Faculdade, não somente com a inclusão de disciplinas a parte, preparando os futuros professores para “através do exercício de sua função... gerir o conhecimento, mediar nos conflitos.” MARTÍNEZ (2001:114). Uma formação que considere o compromisso moral de contribuir para a formação de indivíduos respeitosos, tolerantes, autônomos e abertos ao diálogo, educando na cidadania e para a democracia.

1 – A DIALÉTICA AUTONOMIA/ HETERONOMIA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS FACULDADES ADVENTISTAS DE EDUCAÇÃO DO BRASIL – FAEB / CP.

O sistema educativo Adventista é um sistema privado, confessional. As quatro Faculdades investigadas integram o total do universo brasileiro de um sistema mundial de ensino superior que tem 21 universidades e 69 outras instituições integradas ou isoladas.⁶ Das quatro Faculdades⁷, duas estão

localizadas em um Campus Universitário e duas são Faculdades isoladas, localizadas nos Estados de São Paulo e Bahia. Trata-se de cursos criados entre 1976 e 1999, considerados novos.

Nos Projetos Pedagógicos dessas Faculdades não há indícios de uma proposta de trabalho para a formação do professor que o habilite a desenvolver um trabalho sistemático com valores, exceto no projeto da FAENE no qual há referência a um trabalho transversal com valores, porém carecendo ainda de maior elaboração e sistematização. Apesar de todos os projetos apresentarem o propósito de se trabalharem os valores religiosos como eixo central da formação oferecida, nos planos de ensino e nas entrevistas com os professores se tornou evidente que não há um trabalho efetivo, com metodologia específica e a participação de todos no propósito explicitado.

Aceitamos que uma prática educativa que trabalhe a autonomia como um princípio fundamental deva buscar propor “como objetivo, entre outros, que o juízo religioso dos estudantes obedeça a um exercício de autonomia pessoal”

⁶ Investigação realizada em 2002-2003, com abordagem quantitativa e qualitativa, com o objetivo de caracterizar a prática pedagógica dos professores em relação às tendências pedagógicas contemporâneas, Educação em Valores, na consideração da autonomia. Foi aplicada uma entrevista semi-estruturada a 40% dos professores e realizada uma breve leitura dos Projetos Pedagógicos e Planos de Ensino de disciplinas que se considerou de Educação em Valores.

⁷ Faculdade Adventista de Ciências Pedagógicas - FACP (São Paulo, capital)

Faculdade Adventista de Educação - FAED (Artur Nogueira, interior de São Paulo)

Faculdade Adventista de Educação e Ciências Humanas - FAECH (Hortolândia, interior de São Paulo)

Faculdade Adventista de Educação do Nordeste - FAENE (Cachoeira, interior de Bahia)

⁵ Pedagogia Tradicional: na qual o professor é um especialista, organizador e guia do processo educativo, intermediário entre o aluno e os modelos; Pedagogia Nova: centrada na existência, nos interesses e necessidades dos alunos, dispensando os modelos; Pedagogia Progressista: busca estabelecer uma relação viva com modelos da realidade do aluno, partindo de uma análise crítica da realidade

MARTÍNEZ (2001:212). Nessa visão, Educação em Valores não é sinônimo de Educação Religiosa e se faz necessária uma educação no conhecimento e no diálogo, liberadora e respeitosa para com as diferenças. MARTÍNEZ (2001:223). Nas instituições investigadas, 70% dos estudantes não são adventistas. Trata-se, portanto, de instituições confessionais abertas. Este é um dado que mostra a diversidade e a necessidade de se desenvolver um trabalho centrado nos valores democráticos e no diálogo.

Os dados analisados mostram que, enquanto 94% dos professores dessas Faculdades conhecem o Projeto Pedagógico de seu curso, um percentual menor, ou 61% participa de sua elaboração, enquanto que estudantes e comunidade não participam do processo, o que é indicativo de que uma autonomia plena e dialógica poderia ter sido exercitada com maior intensidade entre os envolvidos no processo educativo, se estes tivessem sido motivados para um processo de elaboração participativa. Nessa ocasião, poderiam propor, criticar e enriquecer, possibilitando que a formação do professor se desse nas próprias práticas e vivências dentro das Faculdades, pois, como sabemos, o planejar participativo, com visão transversal tão apropriada para se trabalhar a educação em valores “obriga o corpo docente a participar de um projeto comum que... demanda um esforço compartilhado de sistematização, programação e avaliação” MARTÍNEZ (2001:223-224).

Essa constatação nos permite inferir que a fragilidade democrática na gestão administrativa das instituições analisadas repercute na motivação dos professores para atuar nos processos coletivos. Visto que autonomia é “a submissão do indivíduo a uma disciplina que ele próprio escolhe e a qual ele elabora

com sua personalidade” PIAGET (1998:17), é essencial a participação criativa do indivíduo para evitar as conseqüências de um trabalho centrado na heteronomia, com respeito unilateral baseado no afeto ou no medo e posterior câmbio de comportamento quando livre de pressão.

Constatamos ainda, nos estudos realizados “in loco”, que 50% dos professores elaboram seus planos de ensino sozinhos. LUCKESI (1994:65), em seus estudos sobre avaliação educacional nas escolas, considera que “as atividades individuais e isoladas não são inoperantes, porém são insuficientes para produzir resultados significativos no coletivo”. Acrescentando a isso o fato de que 50% dos estudantes não têm a oportunidade de participar da elaboração dos planos de ensino, e que apenas 41% dos professores aceitam sugestões dos mesmos para posteriores alterações, se constata o predomínio de um comportamento próprio da tendência pedagógica tradicional, não dialógico, que não prioriza o respeito à autonomia do sujeito e sua capacidade de contribuir.

Nos projetos pedagógicos e planos de ensino considerados, há algumas poucas referências isoladas sobre a importância da formação para a autonomia, porém se referem a uma autonomia baseada na reflexão para compreensão da utilidade da aceitação das normas, sob um processo educativo socializador. Por um lado, a autonomia colocada por essa concepção de educação em valores é uma autonomia escassa, restrita ao reconhecimento das normas e necessidade das regras, sem o desenvolvimento da capacidade crítica, dando ênfase à imitação e à submissão, sem direito à recusa ou transformação. Por outro lado, é também “... o poder de um grupo de organizar-se e administrar a si mesmo, ao menos desde certas condições e certos limites” BANFIELD (1985:73). Assim se evidencia nessa dimensão

sociológica a presença da idéia da coexistência entre a autonomia e a heteronomia, como necessária em uma coletividade, porém a autonomia considerada se restringe ao processo de conhecimento e reflexão para a aceitação das normas sociais. Constatamos neste estudo essa visão socializadora sem, contudo avançarmos em suas demais dimensões, o que se prevê seja feito em etapas posteriores desta investigação, em um projeto do Grupo de Pesquisa Sociaprende, da FAENE, para fins de aprofundamento, tendo em vista ações educativas para a formação de professores dessas Faculdades em Educação em Valores.

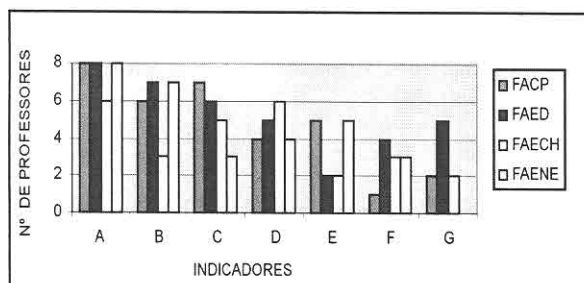
Passaremos a analisar dados relativos a questionários aplicados aos professores das FAE-CP, que permitiram estabelecer uma relação entre características de sua prática pedagógicas, de acordo com Snyders.

Os dados do gráfico 01 a seguir permitem observar uma presença forte das características tradicionais na prática pedagógica dos professores das FAEB-CP.

Gráfico N° 01

Faculdades Adventistas de Educação do Brasil-
Cursos de Pedagogia

Tendência pedagógica tradicional e a prática pedagógica



Foram considerados 07 (sete) indicadores da pedagogia tradicional⁸ na entrevista semi-estruturada

aplicada aos professores. Dentre os 34 professores entrevistados, 08 (oito) das faculdades I, II, e IV⁹ e 06 (seis) de III, declararam priorizar, em sua prática, o indicador “A” (o “educar para um mundo melhor, eterno”), o que fez desse indicador o mais mencionado, caracterizando, assim, uma visão perenialista e existencialista do homem. É provável que esse indicador esteja interpretado em uma dimensão metafísica, pois no momento em que os professores priorizam o “educar para um mundo melhor, eterno”, não estão amplamente comprometidos com a questão social, como mostra o indicador “E” (“não mostrar preocupação com os problemas sociais”), com grau 02 (dois) em 02 (duas) das quatro Faculdades. Considerando que, em desenvolvimento sustentável, “eterno” é indicador de compromisso geracional (isto é, com as gerações futuras), essa é uma questão a ser aprofundada em etapas posteriores da investigação. Os resultados ainda mostram que os indicadores “B” (“dar exemplo pela transmissão da experiência”) e “C” (“guiar o processo educativo”) vêm a seguir, mencionados por 07 (sete) dos entrevistados de I, II e IV, por 06 (seis) de II e III e por 05 (cinco) de IV. Considerando que as menções variam do grau zero até oito no gráfico, estes indicadores, seguidos de “G” (“propor modelos”) em II, “E” (“não mostrar preocupação com os problemas sociais”) em III e IV, “D” (“valorizar a transmissão dos conteúdos”) em I e III, e “C” (“guiar o processo educativo”) em I, II e III que se encontram representados acima do grau médio, mostram uma prática

⁸ Os 07 (sete) indicadores da pedagogia tradicional são: A - educar para um mundo melhor, B - dar exemplo pela transmissão da experiência, C - guiar o processo educativo, D - valorizar a transmissão de conteúdos, E - não mostrar preocupação com os problemas sociais, F - cultivar a inteligência, G - propor modelos.

⁹ As Faculdades investigadas estão aqui codificadas como: FACP - I, FAED - II, FAECH - III y FAENE - IV

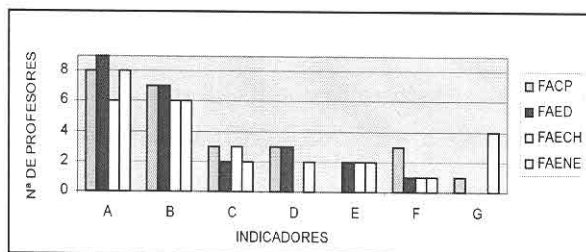
fortemente assinalada pelas características tradicionais de educação. Na educação tradicional o professor é um especialista, intermediário entre o aluno e os modelos, “...selecionador do conhecimento, procedimentos e o guia que aconselha e preserva a disciplina escolar que possibilita o acesso aos valores essenciais” DURKHEIM (1925:177). Destacam-se, assim, a valorização da autoridade e da cultura do professor (em que o aluno imita os modelos) e a transmissão dos conteúdos. Nessa tendência pedagógica tradicional fortemente identificada nessas Faculdades estudadas, ainda que em uma análise preliminar, a tendência axiológica mais forte é o objetivismo axiológico visto que a “transmissão e reprodução de valores” estão no seio dessa proposta, o que deprecia a autonomia plena do sujeito. SILVA (1995:91).

Algumas características da pedagogia nova também se fazem presentes na prática dos professores, ainda que em menor frequência, de acordo com o gráfico que segue:

Gráfico N° 02

Faculdades Adventistas de Educação do Brasil-
Cursos de Pedagogia

Tendência pedagógica nova e a prática pedagógica



Considerando os 07 (sete) indicadores da pedagogia nova utilizados,¹⁰ o gráfico mostra que 09 (nove) professores de II, 08 (oito) de I e IV, 07 (sete) de I e II e 06 (seis) de III e IV declararam a presença das características “A”

(“estimular a investigação para construção do conhecimento”) e “B” (“o cultivo da vontade”) como importantes em sua prática pedagógica, e estas são as únicas características que ultrapassam o grau médio de 4,5 na escala em todas as Faculdades consideradas, e são as duas características que mais mostram a influência da pedagogia nova na prática dos professores dessas Faculdades. Constatamos, assim, que a prática dos professores está longe do pleno movimento da tendência nova que trata de uma “...visão educativa centrada nos interesses e necessidades dos alunos, dispensando os modelos” SCHODOLSKI (1978:27). É importante estimular a iniciativa do estudante para a investigação, porém as demais características que também podem contribuir para “...a formação para a democracia”, como refletir sobre a cultura do outro, valorizar as necessidades dos alunos, atuar indiretamente sobre o aluno, estimular a construção de valores pelo sujeito não são contempladas, ou o são de forma frágil. SNYERS (1974, pág. 73).

Registramos que algumas características da pedagogia progressista também se fazem presentes na prática dos professores considerados, como mostra o gráfico que segue:

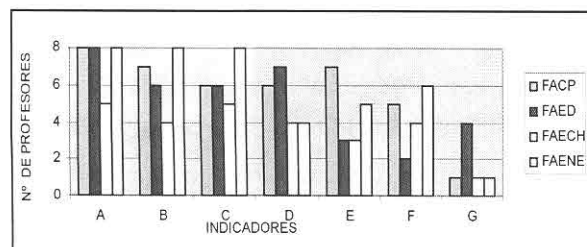
Gráfico N° 03

Faculdades Adventistas de Educação do Brasil-

¹⁰ Os indicadores da Pedagogia Nova trabalhados são: A - estimular a investigação para a construção do conhecimento, B - cultivar a vontade, C - refletir sobre a cultura do outro, D - visualizar o homem apenas no presente, E - valorizar as necessidades dos alunos, F - estimular a construção de valores pelo sujeito e G - atuar indiretamente sobre o aluno.

Cursos de Pedagogia

Tendência pedagógica progressista e a prática pedagógica



Entre os 07 (sete) indicadores trabalhados¹¹, o gráfico mostra que 08 (oito) dos professores (grau máximo), declararam que as características “A” (“trabalhar o processo metodológico a partir do cotidiano”) em I, II e IV, “B” (“exercer autoridade pedagógica”) em IV, “C” (“selecionar conteúdos do ensino-aprendizagem a partir da realidade”) em IV fazem parte de sua prática pedagógica. 07 (sete) declararam que os indicadores “B” (“exercer autoridade pedagógica”) em I, “D” (“estimular o saber e o fazer”) em II e “E” (“visualizar globalmente o objeto estudado”) em I, estão presentes em sua prática pedagógica. Entre o grau médio de quatro até o grau seis, se encontram as características “A” (“trabalhar o processo metodológico a partir do cotidiano”) em III, “B” (“exercer autoridade pedagógica”) em III, “C” (“selecionar conteúdos do ensino-aprendizagem a partir da realidade do aluno”) em I, II e III, “D”

¹¹ Os indicadores da escola progressista: A - trabalhar o processo metodológico a partir do cotidiano, B - exercer autoridade pedagógica, C - selecionar conteúdos do ensino/aprendizagem a partir da realidade, D - estimular o saber e o fazer, E - visualizar globalmente o objeto estudado, F - orientar o aluno, dando-lhe autonomia e G - considerar o contexto sócio-, psico-, cognitivo e afetivo do aluno.

(“estimular o saber e o fazer”) em I, III e IV, “E” (“visualizar globalmente o objeto estudado”) em IV, “F” (“orientar o aluno, dando-lhe autonomia”) em I e IV e “G” (“considerar o contexto sócio-, psico-, cognitivo e afetivo do aluno”) em II. Podemos, assim, observar iniciativas no sentido de diminuição da forte presença da prática tradicional.

O que observamos da análise preliminar sobre as características das diversas tendências educativas na prática pedagógica dos professores das FAEB-CP, é que as diversas tendências convivem nessas Faculdades, de forma significativa. Apesar de haver a predominância de uma prática tradicional, quando consideramos o desenvolvimento dessa prática não apenas na sala de aula, mas nos diversos espaços da escola, percebemos que outras práticas interagem com ela. No entanto, consideramos muito débil a valorização das decisões subjetivas em sua proposta pedagógica, e parece evidente que a interdependência e o diálogo necessitam ser mais trabalhados, pois são indispensáveis para que se alcance o objetivo prioritário (da Educação em Valores) de “construir personalidades autônomas” Piaget, citado em PUIG (1996:38).

Em uma visão de complementaridade, a abordagem da educação moral como construção da personalidade moral, que pelos primeiros resultados obtidos parece uma abordagem pouco conhecida nessas Faculdades, vem a oferecer subsídios para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico voltado para a formação de professores que possam contribuir para a formação de sujeitos autônomos. Nesse caso, a partir da compreensão de que as normas podem ser mudadas, criticadas, e assumindo-se a defesa de uma autonomia baseada na reflexão e escolha crítica, pode haver

participação e cooperação na construção e reconstrução da coletividade. Nessa abordagem se valorizam a tomada de consciência dos valores e problemas individuais e coletivos, os momentos pessoais de reflexão e construção moral, não olvidando os elementos históricos, culturais e sociais, nem a tarefa da inter-subjetividade e do diálogo em torno das controvérsias. Trata-se de uma ampla autonomia como elemento central da formação humana, com momentos pedagógicos de heteronomia, respeitando a autonomia emocional do aluno. Além disso, consideram-se importante os aspetos mais universais da moral e as diferenças, e o desenvolvimento de capacidades como o juízo moral, a compreensão e a auto-regulação para enfrentar os conflitos morais, elementos fundamentais na formação cidadã.

A entrevista semi-estruturada realizada com os professores das FAEB-CP mostra que 16% destes preferem não abordar temas controvertidos, e dos 84% que os abordam só 52% o fazem visando a um posicionamento pessoal. Ainda que a beligerância e a neutralidade estratégica¹² sejam usadas como formas de trabalhar, nem todos os professores estão envolvidos em um processo que contemple o exercício de uma ampla autonomia na discussão das situações conflitivas, não propiciando aos futuros professores essa vivência.

Esta análise preliminar nos permite refletir em torno de um fio condutor comum nas propostas pedagógicas estudadas. Todas as quatro Faculdades propõem-se a trabalhar os valores, e em especial

os religiosos como eixo central de seu trabalho educativo, porém não há, exceto ainda timidamente na FAENE como já foi dito, uma metodologia compartilhada por todos que ajude na sistematização necessária para a concretização dessa proposta. Em nenhum dos Projetos Pedagógicos ou dos Planos de Ensino se observam indícios de uma dinâmica que habilite o futuro professor a desenvolver um trabalho sistemático de educação em valores para a construção da personalidade autônoma do sujeito. Em todas as Faculdades se observa uma clientela plural, o que deveria encaminhar para um amplo processo educativo dinâmico e participativo, com o exercício de uma autonomia ampla e dialógica, e a necessária heteronomia. A autonomia baseada na reflexão para compreensão e aceitação das normas é a mais trabalhada, de um modo geral, sob uma prática fortemente assinalada pela tendência tradicional de educação, apesar da presença das características das demais tendências. Por que isso é assim? À luz do fio condutor que orienta essas propostas pedagógicas preliminarmente analisadas, compreendemos que se faz necessário introduzir, em uma etapa de aprofundamento deste estudo, uma análise que busque explicações para isso.

CONCLUSÃO

Concluimos que são necessários processos educativos centrados nos valores culturais para a formação do sujeito autônomo e criativo, o qual contribuirá para o desenvolvimento de uma sociedade também autônoma.

O modelo de Educação em Valores de construção da personalidade aporta os aspectos positivos dos demais modelos de socialização,

¹²De acordo com Trilla Jaumes (2001:22), assumir uma postura de neutralidade ou beligerância não se refere necessariamente ao fato de ter ou não preferências frente ao objeto considerado, senão ao fato de manifestá-las ou não, e de atuar ou não em função das mesmas.

esclarecimento de valores, desenvolvimento e formação de hábitos virtuosos, contemplando uma autonomia que considera a intra-subjetividade e a inter-subjetividade. Além disso, considera uma autonomia ampla com a necessária heteronomia pedagógica, a influência das heranças culturais e as diferenças individuais, ainda acrescentando a importância de trabalhar os conhecimentos, os procedimentos e os valores em um processo educativo que busque a formação integral.

A investigação realizada nas FAEB-CP mostra a necessidade de se desenvolver um trabalho de formação dos professores em Educação em Valores, no diálogo inter-religioso, que suplante uma

prática fortemente tradicional, socializadora, e os habilite a gerenciar uma educação dialógica e emancipadora, baseada na reflexão crítica e no diálogo.

Finalmente, compreendemos que, nas Faculdades investigadas, a consideração da relação valor/educação deverá ser vista de forma sistemática, o que requer um Projeto Educativo com finalidades bem definidas, com conteúdos e metodologia específica, que contemple os temas controvertidos, considerando a autonomia como elemento importante na formação dos professores, para gerenciar uma educação emancipadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSMANN, H. *Metáforas novas para reencantar a educação, epistemologia e didática*. Piracicaba: Unimep, 1996.
- BURSZTVN, M. (org). *Ciência, ética e sustentabilidade*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- BUXARRAIS, M. *La Formación del Profesorado en Educación en Valores: Propuesta Materiales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1977.
- CORTINA, A. *Ética Aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos, 1993.
- DURKHEIM, E. L. *Education Moral*. Paris: Félix Alcan, 1925.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- KNIGHT, G. *Filosofia da Educação*. Engenheiro Coelho, S. P: EUA, 2001.
- LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- LUCKESI, C.C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARTINEZ, M. M. *El Contrato Moral del Profesorado*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1998.
- MARTÍNEZ, M. *Un lugar llamado escuela en la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: ARIEL, 2000.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: o que fundamenta a ação docente*. Tese de doutoramento. Rio de Janeiro: PUC, 1983.
- PAYÁ, M. S. *Educación en Valores para una Sociedad Abierta y Plural: Aproximación Conceptual*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1997.
- PIAGET, J. *Sobre a Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1998.
- PUIG, J. *La Construcción de la Personalidad Moral*. Barcelona: Paidós, 1996.
- PUIG, J. M. *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. 2ª ed. Barcelona: Editorial Horsori, 1995.
- SCHODLSKI, B. *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*. 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- SILVA, S. M. A. *Valores e Educação*. 3ª ed. Petrópolis,: Vozes, 1995.
- SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Livraria Almedeio, 1974.
- TRILLA, J. *El profesor y los valores controvertidos: neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós, 2001.