

- IDEM [et al.] *A la Búsqueda del Sentido*. Salamanca: Sígueme, 1989.
- KUHN, Thomas S. - *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1981.
- LYOTARD, Jean-François - *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva, 1989.
- IDEM - *O Pós-Moderno Explicado às Crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987.
- MANNHEIM, Karl - *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- MARCUSE, Herbert - *Razão e Revolução: Hegel e o advento da teoria social*, 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- IDEM - *El Hombre Unidimensional*. Barcelona: Seix Barral, 1972.
- MOLTMANN, Jürgen - *El Dios Crucificado*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977.
- IDEM - *El Experimento Esperanza*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977.
- POPPER, Karl - *A Sociedade Aberta e os seus Inimigos*. 2 vols. Lisboa: Fragmentos, 1993.
- IDEM - *Conhecimento Objectivo*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1975.
- IDEM - *Em Busca de um Mundo Melhor*. Lisboa: Fragmentos, 1989.
- IDEM - *La Lógica de la Investigación Científica*. Madrid: Tecnos, 1977.
- PUTNAM, Hilary - *Razão, Verdade e História*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- RICOEUR, Paul - *Ideologia e Utopia*. Lisboa: Edições 70, 1991.
- RORTY, Richard - *A Filosofia e o Espelho da Natureza*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1988.
- IDEM - *Contingência, Ironia e Solidariedade*. Lisboa: Presença, 1994.
- SPENGLER, Oswald - *A Decadência do Ocidente*, 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- SZASZ, Thomas S. - *A Fabricação da Loucura*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1984.
- VATTIMO, Gianni - *A Sociedade Transparente*. Lisboa: Edições 70, 1991.
- IDEM - *Más Allá del Sujeto*. Barcelona: Páidos, 1989.
- IDEM - *O Fim da Modernidade*. Lisboa: Presença, 1987.
- WHITEHEAD, A. N. - *La Función de la Razón*. Madrid: Editorial Tecnos, 1985.
- WITTGENSTEIN, Ludwig - *Tratado Logico-Filosófico/Investigações Filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

Acção Educativa e Desenvolvimento da Personalidade

1. Os objectivos da acção educativa

Para tornar eficaz a acção educativa nos tempos de hoje, em que uma grande variedade de meios (globais, universais) concorre com os tradicionais (restritos, de âmbito escolar), é necessário ter em atenção conjunto de preocupações que poderíamos sistematizar da seguinte forma:

- especificar e individualizar a acção educativa junto de cada educando;
- compreender o ambiente em que o educando se encontra inserido, atendendo não apenas às potencialidades possíveis mas também aos constrangimentos socio-culturais a que está sujeito;
- saber exactamente o que se pretende alcançar.

Tomando esta última condição, a sua relevância é de tal ordem que, seja qual for o método educativo adoptado, ele permanecerá sempre vago se os objectivos a atingir não são claros. Infelizmente, é frequente constatar que na acção educativa das nossas comunidades os objectivos educativos permanecem habitualmente implícitos, o que a transforma habitualmente em algo improvisado, precário, com resultados pouco palpáveis e, não raro, de todo insatisfatórios.

De facto, verifica-se ser pouco o cuidado em *definir previamente os objectivos a alcançar* em diferentes fases da acção educativa, em *formular um projecto e um plano educativo* que explicita as necessidades a que se pretende responder, os recursos disponíveis, os meios a utilizar e os fins a atingir, sejam eles o desenvolvimento da personali-

dade, a capacidade de tomar decisões responsabilmente, a inserção crítica nas estruturas sociais e/ou religiosas, etc. Não se sente a preocupação de formular explicitamente e com clareza, porventura por escrito e assumido por todos os intervenientes, aquilo que se pretende. Prefere-se o implícito (sem se saber muito bem o que seja), o óbvio (por natureza, contrário à criatividade e à inovação) ou deixa-se apenas que o tempo e a providência façam o que erradamente se julga ser da sua competência...

É notório que o estabelecimento de objectivos educativos conduz a uma acção tanto mais eficaz quanto a sua expressão for mais explícita e detalhada. Mas também é evidente que uma formulação explícita de objectivos não é algo fácil, sobretudo quando a acção a eles referida se prende com o desenvolvimento da personalidade de cada ser humano. Procuremos, em linhas gerais, enunciar algumas características desejáveis dos objectivos educativos:

- **concretos**: discriminando com objectividade o que se pretende atingir em termos dos «produtos» a alcançar (comportamentos, valores, conhecimentos, etc);

- **adequados à realidade**: atendendo à realidade socio-cultural do educando, mas contando também com as possibilidades e características do(s) educador(es);

- **versáteis**: prevendo um alargamento dos «produtos» alcançados pelo educando em situações variadas, os quais constituam uma base para novas conquistas e permitam um aprofundamento sucessivo das potencialidades individuais;

- **em ordem ao crescimento integral**: promovendo o desenvolvimento da personalidade do ser humano através de uma valorização real seja dos seus aspectos individuais (como a criatividade), seja dos sociais (como o sentido de cooperação).

Esta última característica lembra-nos, assim, que subjacente à formulação de qualquer objectivo neste domínio existe o pressuposto de que a acção educativa deve inserir-se na dinâmica do desenvolvimento da personalidade humana. Nesta medida, o educador deve promover no educando, simultaneamente, a formação de um *centro valorizador interno* — mediante o qual atribuirá sentido às suas experiências — e a *capacidade de tomar decisões* — de tal modo que seja a própria pessoa a dirigir a sua evolução. O acto livre não pode ser tomado «no abstracto» mas, antes, à luz de uma estrutura psicológica interna, que se

constrói no âmbito de um determinado percurso de existência e que condiciona as sucessivas tomadas de decisão a que estamos sujeitos como donos de nós mesmos.

A liberdade (identificada na autonomia) pressupõe o amadurecimento psicológico e a acção educativa deve apontar para a estruturação de uma personalidade orientada por atitudes e valores que, progressivamente, vão fazendo parte da estrutura *dinâmica* de cada um (dinâmica porque é susceptível de sofrer variações e de nela se intervir deliberadamente), sendo neste quadro que se consolida a capacidade de se tomarem decisões de forma responsável.

2. Variáveis educativas

Definimos aqui como *variáveis educativas* um conjunto de características que incidem na estruturação da personalidade do educando e sobre as quais o educador deve actuar de uma forma intencional, em ordem à concretização dos objectivos inicialmente delineados. Há, por isso, todo o interesse em conhecer quais são essas variáveis e analisar qual a sua incidência concreta nos educandos, de modo a ser possível planificar adequadamente a acção educativa.

Antes de mais, é fundamental que o educador veja:

- o desenvolvimento do educando como algo que está a decorrer desde o nascimento, dando-lhe as bases para que ele possa *atribuir um sentido* ao que lhe sucede, ao que vê à sua volta, ao que sente;

- o comportamento do educando como *um produto da sua história pessoal*, a qual se faz a partir de um determinado fundo genético no quadro de um contexto socio-cultural mais ou menos facilitador da expressão dessas potencialidades biológicas.

Assim, qualquer acção educativa partirá, naturalmente, do conhecimento que o educador obtiver do educando, variando a orientação a dar a essa acção conforme os resultados que pretende atingir, estimulando potencialidades e reconhecendo limitações. Naturalmente, o educador não verá o educando como alguém que se pode transformar de acordo com um projecto ideológico (uma «coisa» a moldar), mas sim como uma pessoa que vai suscitar e exigir o estabelecimento de uma adequada interacção. Ao invés de um condicionalismo clássico (resposta y face ao estímulo x), a verdadeira educação faz-se mediante a cria-

ção de uma atmosfera de colaboração, susceptível de promover a maturação do educando no respeito pelos outros e por si próprio.

A que variáveis educativas deve, então, estar o educador atento? Em primeiro lugar, às **variáveis pessoais**. Para dirigir a sua vida, o homem não pode contar apenas com a sua vontade ou com a sua capacidade de pensar e de querer. Por outro lado, também não está escrito na sua estrutura que possui uma razão e uma liberdade ilimitadas. Há que contar com a *corporeidade*, por meio da qual o homem participa da natureza física, biológica, psíquica e cultural da existência, corporeidade que, se por um lado, marca os limites da aventura humana, por outro lado permite ao homem a expressão de sentimentos e possibilita a comunicação com o outro.

Qualquer discurso sobre acção educativa deve explicitar a complexa realidade corporal de que somos feitos. É necessário conhecer os elementos derivados desta corporeidade para neutralizar o que é indesejável e potencializar o que é possível, tornando assim o processo educativo mais eficaz. A título de exemplo, sugerimos uma proposta sistematizada de exploração destas variáveis educativas:

- qual a *imagem de si* que possui o educando (o que ele pensa e sente de si mesmo);
- qual a *experiência de si* que possui o educando (o que ele experimenta na sua vida em termos de gostos, expectativas, etc.);
- qual o *ideal de si* que possui o educando (o que ele espera e deseja de si mesmo, o que gostaria de ser e de fazer).

Em segundo lugar, o educador deve atender às **variáveis ambientais**. O ser humano vive em situação, localizado num espaço e num tempo, inserido no mundo das coisas como uma dimensão de uma realidade muito mais vasta, não podendo o discurso educativo ignorar condicionalismos, determinismos e limites sociais inerentes a essa mesma realidade.

O educando não chega do vazio, não surge do nada, pelo que a sua vida tem de ser permanentemente enquadrada dentro de certos limites espaço-temporais. O conhecimento histórico destes limites pode ajudar a compreender a situação actual mas, sob um ponto de vista educativo, mais importante do que reviver o passado é *potencializar a situação actual*, torná-la verdadeiramente significativa.

Por outro lado, porque a acção educativa formal decorre habitualmente num determinado ambiente físico (casa, escola, etc.), as varia-

ções a que esse mesmo ambiente físico estiver sujeito podem ter repercussões na qualidade da interacção educador-educando e, em última instância, no desenvolvimento em si mesmo da personalidade deste último.

Por fim, há que ter igualmente em conta as **variáveis sociais**. A família é, desde logo, uma estrutura social da maior importância, com o seu estilo, com os seus valores, com as suas vicissitudes. É no âmbito da família que emerge a capacidade de viver com os outros e para os outros. A comunidade social, incluindo espaços de relação como a escola, a igreja, o bairro / a aldeia ou o local de trabalho são igualmente grupos que, de algum modo, assimilam cada pessoa às suas características, lhes comunicam determinados valores e lhes permitem o desempenho de papéis, importando por isso analisar qual o grau de inserção de cada educando na comunidade de que é originário.

3. Os métodos educativos

Qualquer metodologia educativa está fundamentada em componentes diferenciados, por um lado tendo em conta conceitos do domínio da biologia, da psicologia, da sociologia, mas, por outro lado, tendo igualmente presente orientações políticas, ideológicas e de grupos de referência. É sabido que educação *nunca é neutra* e nunca obedece só ao interesse do «desenvolvimento» do educando...

Ao intervir junto de cada um, o educador deve ter a consciência de que o processo educativo da pessoa já está a ocorrer e que a sua intervenção nada vai começar. Por outro lado, não basta acrescentar à vida de cada educando actividades soltas e não previamente intencionalizadas, sendo preferível fazer das oportunidades de promoção do desenvolvimento já existentes ou a criar ocasiões em que cada um possa viver **experiências verdadeiramente significativas** sob o ponto de vista educativo.

O movimento para a educação psicológica deliberada, nascido na década de 70 nos Estados Unidos, tem presente na sua filosofia de acção a preocupação de promover, intencional e deliberadamente, o desenvolvimento psicológico de cada pessoa¹. Num sentido restrito, a edu-

¹ SPRINTHALL, N. - *Role-taking programs for high school students. New methods to promote psychological development*. In CAMPOS, B. P. (ed.) - *Psychological intervention and human development*. Porto: ICPFD/Academia, 1991.

cação psicológica deliberada deve ser vista como uma estratégia de promoção da qualidade de vida psicológica, com insistência numa metodologia que seja desafiante para as pessoas: *acção-reflexão no contexto de uma relação*, a partir da utilização de situações naturais da vida dos educandos.

O objectivo da componente *acção* é estimular o uso de novos processos psicológicos através do confronto da pessoa com um leque o mais amplo possível de situações e domínios, sendo particularmente realçada a importância do desempenho de novos papéis em situações reais. Este desempenho de papéis significativos e reais, colocando os educandos face a experiências onde assumem novas atitudes e novos comportamentos, ultrapassando o modo corrente de agir, é susceptível de provocar um certo desequilíbrio (qualquer desafio comporta riscos) mas pode igualmente conduzir à reorganização do pensamento e das concepções, conduzindo a um funcionamento mais complexo, isto é, mais rico e variado.

Com a dimensão *acção* conjuga-se a dimensão *reflexão*, que inclui a partilha, a avaliação e a integração das experiências vividas, integração que pode ser cognitiva (pela elaboração de novos princípios de *acção*), emocional-afectiva (através de mudanças no conceito de si próprio e na motivação para a *acção*) e comportamental (prevendo consequências para a *acção* resultantes de novos planos de actividade). O educador deve, pois, proporcionar aos educandos uma *reflexão* guiada e consistente sobre o significado das experiências que estes viveram, em termos do respectivo desempenho, dos sentimentos e pensamentos por elas originados e das mudanças ocorridas, por forma a que a pessoa lhes atribua efectivamente um determinado sentido.

Por fim, é imprescindível que a *relação* educador-educando funcione no sentido da confiança mútua, devendo assumir o educador uma atitude permanente de apoio e desafio positivos. A promoção da autonomia e da responsabilidade — em suma, da maturação — deve opôr-se a quaisquer atitudes protectoras por parte dos educadores, susceptíveis de restringir o espaço em que os educandos, legitimamente, saberiam ou poderiam aprender a fazer o que lhes caberia em diferentes etapas do seu desenvolvimento. Deve-se, por isso, respeitar e fortalecer a autonomia de cada educando, tomando-o simultaneamente como *sujeito de acções* — que aplica os seus recursos em ordem a atingir objectivos — e como *sujeito responsável* —, potencialmente capaz de tomar as suas próprias decisões.

4. Os meios educativos

Defendemos desde já que o meio privilegiado de *acção* educativa, para os nossos dias, assenta na comunicação individualizada e na relação interpessoal. Porquê? Uma tentativa para ordenar as principais formas de comunicação no âmbito da *acção* pedagógica, desde a participação pessoal mínima à participação pessoal máxima (reflectindo o envolvimento dos diversos intervenientes no processo educativo), conduz-nos à seguinte hierarquia:

PARTICIPAÇÃO MÁXIMA
CONVERSAÇÃO PESSOAL DISCUSSÕES EM GRUPO REUNIÕES INFORMAIS REUNIÕES FORMAIS (INCLUINDO AULAS) MEIOS INFORMÁTICOS RÁDIO, TV, CINEMA LIVROS E JORNAIS
PARTICIPAÇÃO MÍNIMA

Dado o papel determinante que a interacção educador-educando assume no quadro da *acção* educativa, com benefícios para ambas as partes, parece-nos oportuno realçar aqui um conjunto de condições susceptíveis de tornar mais profícua esta interacção.

Em primeiro lugar, o educador deve manifestar um completo **reconhecimento da personalidade do educando**, através de uma consideração positiva incondicional, tendo como pressuposto uma convicção sincera no educando e conferindo-lhe o direito a tomar em mãos a direcção da própria vida. Como é que isto se manifesta? Vejamos algumas possibilidades:

- no *respeito* pelos sentimentos, desejos e iniciativas do educando, não se lhes opondo pelo simples facto de serem diferentes dos seus;

- na demonstração de *interesse e consideração* por aquilo que o educando realiza ou projecta realizar;

- na manutenção de *serenidade e equilíbrio* face a condutas preocupantes, esforçando-se por compreender a conduta do ponto de vista

do educando e, se necessário, recorrendo a pessoas competentes para ajudar a solucionar conflitos mais profundos ou de difícil resolução.

Em segundo lugar, o educador deve fazer um **uso correcto da autoridade**, evitando quer o autoritarismo quer a permissividade e adoptando uma autoridade «adequadamente justa». Como é que isto se concretiza? Vejamos de novo algumas possibilidades:

- uma autoridade adequada é a que favorece a *expressão sincera*, é a que favorece a *compreensão mútua*, é a que favorece a maturação em ordem à *liberdade interior*, impedindo que o educando se sinta inferiorizado e recorra a mecanismos como o capricho, a mentira ou a timidez;

- o uso correcto da autoridade implica a *consistência* e a *coerência* na conduta do educador, que tem a obrigação de criar um clima de segurança (uma conduta incoerente desconcerta...); ter autoridade não significa infalibilidade nem é algo de natural, exigindo permanentemente aos educadores uma reflexão sobre o modo como devem exercer a autoridade;

- um uso justo da autoridade permite que se *discutam os fundamentos* dessa mesma autoridade tornando-a, dessa forma, mais simples, mais firme e mais oportuna, resultante de uma construção mútua e não de uma simples imposição formal.

Em terceiro lugar, o educador deve manifestar **respeito pelo ritmo do educando**, não o forçando a realizações superiores às suas capacidades. Não é à imagem do educador que se forma o educando, não podendo a realidade concreta que ele vive ser aferida à luz de uma qualquer «norma padrão» idealizada pelo educador.

A determinação da natureza, dos conteúdos e das metas da actividade educativa, a procura dos métodos e dos meios mais eficazes para ajudar os educandos a alcançar a maturidade, têm necessariamente de ser *diferentes* consoante as gerações e os contextos socio-culturais em que decorre a acção educativa. Se é possível e legítimo no âmbito de uma mesma fé existir um pluralismo teológico, também se poderá afirmar que é possível e legítimo — e aqui arriscaria dizer desejável — a existência de um **pluralismo pedagógico** em ordem à maturidade humana.

Se esta ênfase no pluralismo pedagógico não é novidade nenhuma ela tem as suas implicações, alargando os horizontes educativos a vastas realidades terrestres, como sejam o caso da ciência, da cultura, do desporto, dos tempos livres, do trabalho, etc. Isto implica que o edu-

cador — qualquer que ele seja, em que contexto for —, se socorra de meios auxiliares para desempenhar a sua função educativa de uma forma verdadeiramente *criativa*, não temendo recorrer a ciências como a biologia, a psicologia ou a sociologia para fazer face a novas temáticas que se vão impondo.

A diversidade cultural, a conflitualidade ideológica, o amplo processo de escolarização, obrigam à adopção de um estilo educativo verdadeiramente actual, com características próprias:

- **orientado para o homem do nosso tempo**, não ignorando a situação cultural no âmbito da qual se fará a maturação humana, que não pode limitar-se a ser um simples processo de inserção numa cultura pré-existente e uma assimilação passiva do mundo e dos seus valores;

- fazendo da educação um **processo crítico de promoção humana**, crítico porque a tendência generalizada tem sido a de que a acção educativa reflita um processo de aculturação, ao invés de utilizar o pensamento dos educandos para uma abordagem crítica da realidade, o que também só se conseguirá se os educandos forem, eles mesmos, dotados de capacidade crítica.

5. A vocação como síntese da acção educativa

Voltemos aos objectivos educativos, agora repensados em função de um problema concreto: o aprofundamento da vocação enquanto síntese da actividade educativa.

Como definir *vocação*? Uma hipótese será vê-la como uma progressiva definição pessoal face a determinado projecto/estilo de vida, através do qual a pessoa se insere de um modo vivo, responsável, produtivo e útil na comunidade social. E como se vai fazendo esta *definição pessoal*? Por um lado, através da aferição de critérios relativos a atitudes, a inclinações, a possibilidades, a motivações. Por outro lado, associados a esses critérios, revela-se oportuno para o educando planificar, programar o seu projecto de vida e não apenas seguir os passos tidos como irremediáveis. Esta planificação, feita individualmente ou em conjunto com o educador, irá permitir a vivência de situações próximas do projecto de vida que o educando pretende construir, através das quais se aperceberá atempadamente dos seus aspectos gratificantes e das suas dificuldades.

Este processo não é, naturalmente, automático nem muito menos espontâneo, pelo que julgamos ser útil apresentar aqui algumas indi-

cações pedagógicas, algumas pistas exploratórias em ordem à ajuda na definição de si mesmo ²:

a) a vocação **nasce e desenvolve-se na relação com outros**: uma vocação não nasce do vazio, passa pela identificação com uma pessoa, com um modelo, identificação que é depois «reconstruída» de acordo com as condições particulares de existência de cada um, porque ninguém é igual ao modelo ou à pessoa com quem se identifica.

Implicação pedagógica: para que essa reconstrução se faça de uma forma adequada, é necessário que a pessoa possa **experimentar o contacto com diversos modelos**, o que só é possível se o educando estiver inserido numa comunidade humana em que diversos papéis estejam representados de uma forma completa e a pessoa se possa confrontar face a outras modalidades de existência.

b) a **vocação envolve opções sucessivas**: não é uma decisão única, definitiva, antes implica uma sequência de opções existenciais com repercussões na postura do indivíduo face à realidade.

Implicação pedagógica: a vocação vai-se definindo a partir de **escolhas quotidianas**, fragmentadas e variadas, a que convém estar atento dado que essas escolhas configuram e exprimem desejos, necessidades, preocupações e aspirações.

c) a **vocação comporta essencialmente uma dimensão pessoal**: é uma opção fundamental (ou um conjunto de opções) a partir da(s) qual(is) a vida ganha significado.

Implicação pedagógica: importa fazer com que a definição de si próprio não seja algo imposto do exterior mas constitua qualquer coisa de **construtivo**, em que o educador não percorra o caminho do educando mas o ajude a obter uma percepção objectiva da sua condição existencial, a tomar consciência de si como alguém que possui uma dada originalidade e a atribuir um sentido às coisas, às experiências do dia-a-dia.

Trata-se, então, de conferir ao educando os métodos e os meios para que ele possa ser cada vez uma pessoa cada vez mais empenhada na sua própria educação, pela qual ele também é responsável, progredindo no espaço e no tempo em direcção a novas conquistas e a um cada vez maior desenvolvimento da sua personalidade.

ANTÓNIO MANUEL FONSECA

²FONSECA, A. M. - *Personalidade, projectos vocacionais e formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora, 1994.

A espiritualidade da Serva de Deus, Sílvia Cardoso

É uma ousadia escrever sobre a espiritualidade da Sílvia Cardoso Ferreira da Silva, sobretudo por quem nunca a conheceu nem com ela conviveu. Contudo, decidi-me a fazer este trabalho sobre a sua espiritualidade, depois de ter lido alguns dos seus escritos e ter ouvido alguns testemunhos de quem a conheceu e com ela conviveu ¹.

Com o meu trabalho pretendo divulgar o conhecimento da Serva de Deus e da sua Obra. Fi-lo enquadrando a sua vida «no Espírito e segundo o Espírito» num esquema teológico da espiritualidade cristã. O enquadramento teológico da sua experiência espiritual e dos pensamentos e sentimentos salutares, que os seus «Escritos contêm, pode servir a causa da «espiritualidade cristã» na Igreja. Além disso, penso que este trabalho pode servir para difundir a cultura sobre a «espiri-

dade cristã»; o que julgo muito importante para a «nova evangelização» do mundo actual. As fontes do meu trabalho foram os «manuscritos» da D. Sílvia Cardoso, recolhidos e ordenados em Arquivos sob

¹ Cf. NEVES, Moreira das - *O Anjo das três loucuras*. Braga: Ed. A.O., 1978.

A Sílvia Cardoso foi Benemérita e Apóstola!

- Nasceu em 26/VII/1882.

- Recebeu o Baptismo em 4/VII/1882.

- A Confirmação em 23/IV/1893.

- Noivado frustrado em 1913.

- Contagiada pela pneumónica em 1918.

- Em 1923 abriu em Sequeiros a primeira casa de Retiros espirituais para leigos.

- Em 1927 abriu a casa da Granja na Gândara.

- Em 1932 abriu a casa de Retiros na Amadora.

- Em 1939 abriu a casa de Retiros de Quintela.

- Faleceu em 2/XI/1950.