

## O Papel do Professor na Educação para os Valores: O Contributo da Abordagem Comunitarista

Maria Luísa Branco\*

**Resumo:** O presente artigo defende que, a partir do contributo da perspectiva comunitarista, é possível redefinir o papel do professor, reabilitando a concepção deste como um educador, capaz de propor valores. Serão destacadas as diferenças desta posição relativamente às posições liberal e paternalista.

**Palavras-chave:** Educador; Valores; Liberalismo; Comunitarismo; Comunidade-Educativa

**Abstract:** In this article we will defend the contribution of the communitarist approach to a redefinition of the teacher's role, as values educator. Principal differences between this approach and liberal and paternalist approaches will be highlighted.

**Key Words:** Educator; Values; Liberalism; Communitarism; Educational Community

### Introdução

A educação é uma actividade relacionada com valores na medida em que implica um projecto de Homem e de Sociedade. A crise social e de valores, vivida no momento actual, obriga a um repensar desta relação e a um reequacionar do papel do professor enquanto educador capaz de interpelar os seus alunos e de propor valores.

No presente artigo proponho-me abordar três aspectos: o sentido da actual crise de valores e as suas implicações em termos da concepção do papel do professor; as limitações das duas perspectivas mais comuns sobre a educação para os valores e dos seus respectivos métodos; o contributo de uma perspectiva alternativa de educação para os valores e suas consequências na redefinição do papel do professor.

### Crise actual de valores e papel do professor

É comum falar-se, hoje, da existência de uma crise social e de valores generalizada, traduzida na vulgarização de expressões como cultura e homem "light" ou "geração rasca" (aplicada, neste caso, à juventude). Esta crise, com origem nas enormes alterações vividas pela humanidade, a nível geral, tem-se traduzido, no mundo ocidental, no desaparecimento de um conjunto de referências morais objectivas. A instabilidade e a desorientação daí resultantes reflectem-se no avolumar de sinais de falta de esperança, na perda de identidade e na dificuldade em assumir um compromisso acerca do futuro comum. Por detrás destes sintomas mais visíveis, oculta-se um aspecto fundamental, que é preciso colocar em evidência: vivemos num clima de tendencial iliteracia moral, em que se verifica cada vez mais nos indivíduos, e nomeadamente entre as gerações mais novas, a incapacidade de distinguir entre

\* Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior – Pólo IV. Estrada do Sineiro, s/n - 6200 Covilhã. E-mail: lbranco@ubi.pt

o que é certo e errado ou, mais profundamente, de atribuir uma dimensão moral às acções praticadas (Kilpatrick, 1993).

A actual crise social e de valores obriga a reflectir sobre a natureza e a amplitude do papel do professor enquanto educador para os valores, sobretudo porque persiste a ideia segundo a qual cabe, quer aos professores, quer às escolas, não só a tarefa de ensinar eficazmente mas também de influenciar, de algum modo, a qualidade das atitudes e condutas dos alunos. Esta convicção prende-se com a diferença significativa que, em termos éticos, é possível assinalar entre a profissão docente e outros tipos de profissão mais relacionadas com o humano. Dado que a profissão de professor está, em grande parte, ligada à transmissão de valores, o seu exercício não é indiferente à vivência pessoal dos mesmos (Cunha, 1996a) e à construção de uma personalidade moral por parte do educador.

Esta relação, embora incontornável, tem sido frequentemente escamoteada, em grande parte por influência de uma certa cultura liberal<sup>1</sup>. Sob a influência desta, grande parte dos professores coloca em causa a legitimidade do seu papel de educador para os valores, ao ponto de optar por uma pretensa neutralidade e assumir-

se, preferencialmente, no caso de assumir alguma coisa, como facilitador do desenvolvimento dos seus alunos. A adopção deste “modelo terapêutico” prolonga ao infinito o vazio ético reinante.

### **Perspectivas liberal e paternalista sobre educação moral e respectivos métodos**

Até há bem pouco tempo, as duas perspectivas mais comuns sobre a educação para os valores eram influenciadas por esta perspectiva liberal, a que acabámos de aludir, e pela perspectiva paternalista. A perspectiva liberal, que compreende uma tradição de pensamento ampla e variada, pode ser caracterizada, em termos muito genéricos, pela defesa de um direito moral inalienável à livre expressão de pensamento e de acção. Neste contexto, o objectivo fulcral da educação moral consiste na promoção da autonomia racional dos indivíduos, que se traduz na capacidade de estes escolherem os seus próprios valores, orientadores da conduta pessoal. Cada indivíduo é, deste modo, entendido como a máxima autoridade moral para si mesmo.

À luz desta perspectiva, caberá ao professor silenciar a sua opinião a propósito dos problemas morais e sociais polémicos, procedendo ao seu tratamento de forma tanto quanto possível neutra, evitando sempre influenciar as escolhas dos seus alunos. A defesa da neutralidade docente enquadra-se numa concepção “minimalista” da profissionalidade docente, segundo a qual é requerida ao professor competência científica e pedagógica, assim como a consciência de prestar um serviço público. Respeitados estes parâmetros, pede-se-lhe a tarefa impossível de fazer a *epochê* dos seus valores enquanto pertencentes ao foro pessoal e íntimo (Carr, 1993).

<sup>1</sup> Ao falarmos aqui de uma “certa” cultura liberal, pretendemos acautelar a posição de certos autores segundo a qual o debate entre liberais e comunitaristas, que é um debate fundamentalmente académico, não se processa entre duas frentes completamente distintas e antagónicas. Assim sendo, a posição comunitarista é entendida como o resultado de uma reflexão que a própria tradição liberal foi forçada a fazer sobre si mesma. Por outro lado, este debate entre o liberalismo e o comunitarismo compreende uma diversidade enorme de posições, que podem ser alinhadas num contínuo, onde há lugar para os liberais/libertários e para os comunitaristas mais convictos, mas também para liberais comunitaristas (Cf. Berten, Silveira e Pourtois, 1997).

Sob esta cultura liberal desenvolveu-se uma estratégia de educação para os valores a que poderemos chamar genericamente de Tomada de Decisão, e que, na realidade, compreende dois métodos distintos: o método da clarificação de valores e o método do desenvolvimento do raciocínio moral. Com as devidas diferenças, ambas estas metodologias têm por objectivo encorajar os estudantes a desenvolver os seus próprios valores, através da discussão, troca de opiniões e resolução de dilemas éticos. Cada estudante deve decidir o que é certo e errado para si mesmo e procurar não criticar as posições de valor que diferem da sua.

De uma forma geral, esta perspectiva liberal, enquanto posição de natureza ética e social, encontra-se largamente associada ao cepticismo e ao subjectivismo, como perspectiva epistemológica. A impossibilidade de conceder aos valores uma realidade objectiva conduz à negação de qualquer pretensão de imposição dos mesmos a alguém. Os valores são questões de gosto e de preferência individual. O objectivismo ético, associado ao utilitarismo e às principais correntes liberais, não contradiz a asserção anterior, enquanto deve ser entendido no seu justo sentido de conciliação dos interesses individuais, em prol do bem estar de todos. Para Kohlberg (1969), por exemplo, cuja teoria se enquadra nesta perspectiva, o desenvolvimento moral processa-se por diversos estádios que traduzem uma capacidade crescente para ter em conta o ponto de vista dos outros.

A perspectiva liberal veio substituir-se à paternalista. Segundo esta, a superioridade e a sabedoria de alguns (os detentores do conhecimento e dos verdadeiros valores morais) concede-lhes o poder de tomar decisões sobre o bem dos outros (a multidão) e, inclusivé, contrariar, a seu

favor, algumas aspirações e interesses. Partindo da premissa de que existem perspectivas morais boas e más, atribui como objectivo fundamental à educação a transmissão dos valores bons e verdadeiros. Neste contexto, cabe ao professor ser o guardião dos valores e das práticas morais da sociedade onde está inserido, pelo que é impossível distinguir entre a vida pessoal e profissional do professor. O método privilegiado de educação para os valores, nesta abordagem, é a endoutrinação.

No caso português, podemos considerar que a perspectiva liberal enunciada atravessa, em parte, o articulado da actual LBSE (Cunha, 1996) e que o ponto de vista paternalista (unânimemente rejeitado hoje pelos educadores portugueses) foi o que norteou a educação nos períodos do Estado Novo e mesmo da 1ª República (Pedro, 2002).

### **Perspectiva comunitarista de educação para os valores e suas implicações na (re)definição do papel do professor**

O ponto de vista comunitarista pode ser considerado como o resultado de uma reacção crítica à tradição liberal e é indiciado nalguns documentos legislativos recentes, que concretizam o conceito de comunidade educativa (entre os quais cabe destacar o Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril), assentando na recuperação da ideia aristotélica segundo a qual a especificidade dos contextos deve ser tida em conta na formação e exercício do juízo prático. Significa isto que a aquisição dos valores, morais ou outros, não resulta de uma reflexão intelectual neutra e descomprometida, decorrendo, pelo contrário, de uma iniciação responsável sob a orientação daqueles que possuem mais

experiência. A essência da posição comunitarista é, pois, a de que o juízo moral não é efectuado a partir de uma posição neutra (do espectador ideal - racional) mas que se realiza sempre a partir de uma determinada situação concreta, logo de um determinado ponto de vista (Bárcena, 1997). Nesta perspectiva, os valores devem ser entendidos como explicações, justificações, para os compromissos assumidos. Não correspondem a verdades eternas e imutáveis (como no caso do paternalismo), mas são susceptíveis de desenvolvimento e de revisão, na relação com as situações práticas e contingentes da existência humana.

A aplicação deste ponto de vista à educação invalida quer a posição paternalista, de que há uma legitimidade para a imposição de valores, quer a posição liberal, segundo a qual os valores não constituem objecto de uma proposta, dado resultarem de uma opção pessoal. Para a posição comunitarista, a educação dada nas escolas deve orientar as escolhas das crianças e dos jovens, isto é, deve levá-las a respeitar os ideais que constituem a sua cultura, desenvolvendo, simultaneamente, o potencial crítico que lhes permita aperfeiçoar aqueles ou pô-los de parte.

A defesa do retorno à comunidade deve ser entendida mais profundamente como uma forma de resgatar as verdadeiras raízes da moralidade, que são a integridade e a responsabilidade sociais, sustentadas pelas regras do viver comum e seriamente ameaçadas no contexto individualista e despersonalizante da sociedade de massas em que vivemos. É interessante recordar aqui que as sociedades mais simples e primitivas continuam a reger-se por uma ordem moral cooperativa, por uma questão de mero bom senso que consiste na própria sobrevivência do grupo (Hemming, 1996).

Na actual sociedade de massas em que vivemos, a grande prioridade moral parece ser a de resgatar o sentido da comunidade, realçando que os valores sociais e individuais não têm de estar necessariamente em conflito. Na medida em que o homem é um ser social, o seu pleno desenvolvimento exige que esteja atento às necessidades dos outros e que não se refugie numa existência auto-centrada.

A escola tem vindo a adquirir uma importância crescente nas sociedades avançadas, quanto mais não seja pelo número de anos que cada indivíduo passa nela, pelo que possui um papel insubstituível na formação da sua maturidade moral e social. Cabe-lhe, pois, sensibilizar as crianças e os jovens para a participação na vida das comunidades, constituindo-se, ela própria, como uma comunidade cooperativa e amigável, aberta às preocupações da sociedade envolvente. Ao falar do conceito de escola como comunidade educativa não estamos, evidentemente, a referir-nos a uma comunidade de memória (impossível de concretizar na maioria das nossas escolas que contam com escassos anos de existência) mas à concretização na escola de alguns aspectos incluídos no conceito de comunidade. Entre estes há que salientar, nomeadamente, o fomentar de um sentimento de pertença, em torno de um projecto comum, traduzido na preocupação colectiva por cada indivíduo e na responsabilidade individual pelo bem comum. As escolas devem possibilitar hoje aos indivíduos não só a experiência de pertença a uma comunidade mas, fundamentalmente, dar-lhes a oportunidade de tomar consciência do que significa e pode significar pertencer a uma comunidade. E dado que as comunidades são entidades vivas e com uma história,

qualquer colocação de ideais colectivos e a construção de uma identidade deve ser efectuada com cautela e ser objecto de uma discussão contínua. No contexto das sociedades multiculturais é preciso acautelar, nomeadamente, o respeito pelos vários subgrupos presentes na escola.

Cabe agora interrogarmo-nos sobre as repercussões desta concepção em termos da definição do papel do professor na sua relação com os valores. Na perspectiva comunitarista, o professor, enquanto comprometido com a viabilização de uma determinada comunidade educativa, é responsável pela proposta de um conjunto de valores. Isto implica que ele próprio terá de se assumir e manifestar como uma pessoa comprometida com o bem comum. Na medida em que o sentido da sua actividade como educador moral e social emana da sua pertença a uma comunidade, a sua actuação não pode ser concebida como isolada, devendo entrar em profunda consonância e articulação com a desenvolvida pelos restantes membros daquela.

Se o grande objectivo da escola, ao constituir-se como comunidade educativa, é facultar aos indivíduos a iniciação à vida comunitária, então é impossível ao professor estabelecer uma distância entre os valores pessoais e profissionais. Aos professores é-lhes exigido que sejam melhores pessoas, no sentido de serem capazes de exemplificar os tipos de qualidades humanas e os valores que, consensualmente, tornam uma vida decente, comunicando aos jovens um certo sentido do que é viver bem. Deverão ainda ser capazes de juízo crítico, ou seja, possuir abertura suficiente e a necessária predisposição para abordar as questões morais e axiológicas em vez de se proclamarem como detentores de verdades absolutas.

## Conclusão

A reacção comunitarista ao pensamento liberal assenta na ideia aristotélica segundo a qual se deve ter em conta a particularidade dos contextos na formação do juízo moral. A uma ética universalista é contraposta uma moralidade concreta. Nesta concepção, a consecução da educação como desenvolvimento pleno da personalidade humana implica que as escolas se assemelhem cada vez mais a comunidades educativas, constituindo-se como espaços de referência moral. Enquanto tais, devem educar os indivíduos no sentido da liberdade e da justiça, associando a transmissão de valores ao incentivo na participação/construção no espaço escolar comum.

O papel do professor como educador para os valores é, assim, redefinido. O professor não é o detentor de verdades absolutas, que transmite aos seus alunos (posição paternalista) mas também não deve assumir-se como o mero facilitador do desenvolvimento daqueles, perante os quais adopta uma posição neutral (posição liberal). Ele é o membro de uma comunidade mais lata, cujos valores e objectivos partilha e dos quais deve dar testemunho consciente, envolvendo-se numa dinâmica de aperfeiçoamento comum contínuo.

## Referências bibliográficas

- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, SA.
- Berten, A., Silveira, P. e Pourtois, H. (Orgs). (1997). *Libéraux et communautariens*. Paris: PUF
- Carr, D. (1993). Moral values and the teacher: Beyond the paternal and the permissive. *Journal of philosophy of education*, vol. 27, nº 2, 193-207.

- Cunha, P. (1996). A formação moral no ensino público. In P. da Cunha. *Ética e Educação*. Lisboa: UCP.
- Cunha, P. (1996a). Para uma deontologia da profissão docente, I. paradigmas e problemas. In P. da Cunha. *Ética e educação*. Lisboa: UCP.
- Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e respectivos agrupamentos.
- Hemming, J. (1996). Morality after myth. *Journal of moral education*, 25, 39-45.
- Kilpatrick, W. (1993). *Why Johnny can't tell right from wrong*. New York: Simon & Schuster.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Pedro, A. (2002). *Percursos de uma educação em valores. Influências e estratégias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.