

O CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO COMO UMA NOVA META EDUCATIVA NA FORMAÇÃO HUMANA

ERNESTO CANDEIAS MARTINS *

Entre as questões teleológicas e antropológicas de âmbito educativo, que nesta época marcam clara e sistematicamente todas as dimensões do "actuar/ser humano", destacamos especialmente o conceito de "emancipação". Este termo pedagógico influente na acção educativa, tende a libertar a criança/jovem das coerções, disciplina/autoridade exteriores, sendo visto pelos pedagogos como uma nova meta ou fim educativo (normatividade categórica do homem). Ele constitui a "chave" do entendimento humano e do mundo pós-moderno cheio de movimentos emancipadores e autónomos. A sua importância no processo formativo é o conceber a "educação" ou "formação" como uma acção dinâmica processual nos "meios" e nas "situações/ambientes" do educar integralmente o homem.

"Emancipação" (de e no homem)/"autonomia" e liberdade (de e no homem) são termos análogos e correntes nos meios educativos (emancipação dos jovens/gerações, da mulher, movimentos sócio-culturais, económicos e políticos, emancipação das etnias e povos nacionalistas,...), apresentando-se às vezes com sig-

nificados contraditórios na área das Ciências Sociais e Humanas. A conotação comparativa que vulgarmente utilizamos entre "emancipação", "autonomia" e "liberdade", os valores/interesses/necessidades, as atitudes e comportamentos, são normatividades que partem das reivindicações dos grupos sociais, das novas gerações/valores e dos avanços científico-tecnológicos, que modificam as normas educativas (pré)estabelecidas. O seu uso, às vezes vulgarmente mal utilizado nas situações/contextos/ambientes, levou a uma desconfiança da verdadeira meta educativa da "emancipação".

Em qualquer campo do saber humano falamos com obsessão da necessidade de "autonomia"/"independência" ou "emancipação" livre de educar a criança/jovem, convertendo-se num "talismanã" do processo formativo superador dos obstáculos que podem satisfazer os objectivos e metas educativas do homem e emancipar.

Os conceitos pedagógicos (em geral antinomias) mencionados *actuum* inter/intra-individualmente de modo progressivo na formação da personalidade, na liberdade

* Docente da ESE de Castelo Branco

real (razão crítica, cultura, espírito,...), nos valores/interesses/necessidades/motivações de formação de "ser pessoa", nas predisposições das atitudes e dos comportamentos do indivíduo na sua conquista de "autorealização".

1 - A DIMENSÃO ANTROPOLÓGICA DO TERMO "EMANCIPAÇÃO"

O ponto de partida deste breve estudo pedagógico, nasce do pressuposto que o conceito "emancipação" subjaz explícita ou implicitamente numa concepção antropológica, como a chave interpretativa da formação do homem.

O conteúdo antropológico das teorias da educação (a interpretação normativa do "ser" ao "dever ser", passando por um "poder ser"), constitui o elemento correspondente da concepção pedagógica (dimensão axiológica e teleológica) de todos os factores de intervenção (socialização e individualização) do processo instrutivo e educativo do ser (SHEUERL, H., 1985:30).

Qualquer acção educativa (projecto) orientada a uns fins determinados que especificam o termo "educação" (intencionalidade, autorealização e optimização) apresentam uma perspectiva "antropogenética" (= educar é engendrar o homem em que a pergunta pela educação refere-se à interrogação pelo "ser" e "dever ser"). O ser humano consiste num educar para "um fazer ou realizar-se" na vida/mundo, fabricando ou configurando a sua biografia (FULLAT, O., 1987:73).

KANT sustentava que a diferença entre o "bruto" (animal) e o homem radica que este "chega a ser fazendo-se no actuar" pela educação. Ser homem consiste na obrigação de educar livre nas instituições. O processo educativo tem como agente/actor

o homem, em que a explicação desta acção é tipicamente antropológica e teleológica (o homem é um auto-educando esforçado).

A antropologia pedagógica desenha um modelo integral de homem e educação (homem ideal, maduro, emancipado e livre) com fins e objectivos coordenadores de todas as dimensões essenciais do acto educativo. A pedagogia como Ciência da Educação tem no homem o epicentro do "saber fazer" e toda a acção prática orienta-se a uma concepção de educação e/ou de homem (antropologia e educação são duas realidades implicadas). Os esforços de muitos pensadores (Dilthey, Bergson, Husserl, M. Scheler, G. Marcel, Mounier, Jaspers, Heidegger,...) levaram a descobrir a verdadeira "índole" da própria vida humana e dos métodos/técnicas para a compreender.

A nova meta educativa da emancipação une-se ao resultado duma nova antropologia integral que defenda, a partir da concepção de homem como totalidade específica, as três dimensões básicas:

- a) natural (ser);
- b) cultural/sociedade;
- c) pessoal (dever ser).

O homem, como agente, cultural, configura histórica e socialmente a sua personalidade pela cultura que produz e também a realidade pessoal livre, dialógica comunicativa e espiritual, que o faz ser distinto. A dimensão dialógica ou Interpessoal do homem, apresenta-se, na sua estrutura, num comportamento de "dialogicidade do homem com o mundo dos objectos e dos sujeitos"⁽¹⁾.

Na abertura do homem ao mundo, a sua dimensão relacional ("dialogicidade"), permite a auto-consciência do "EU" pessoal, construído desde a realidade do mundo. O carácter dialógico (na realidade pessoal/pri-

mordial) aparece no "encontro com o outro". O homem necessita dos outros para a sua auto-consciência e realização ⁽²⁾.

Uma antropologia polarizada à volta duma consciência individual e auto-suficiente, dirige-se ao conhecimento objectivo e ao domínio/autoridade do mundo da técnica/ciência, mas dificilmente poderá reconhecer as dimensões humanas (pessoais, ético-morais, religiosas,...). No sentido contrário, uma antropologia que evidencie a comunhão imediata com o outro homem no mundo, recusará a auto-suficiência humana, sentindo-se polarizada pela **responsabilidade/attitudes comportamentais** frente ao "outro", que necessita de também de realizar-se em comunhão com ele.

M.BUBER e E.LEVINAS são dois representantes duma antropologia contemporânea, que confere a primeira das relações com os outros no pensamento sobre o homem. O centro da antropologia filosófica de BUBER é a **estrutura dialogal ou interpessoal do homem** ⁽³⁾, enquanto LEVINAS encaixa outras dimensões ⁽⁴⁾ da relação dialogal humana.

Por outro lado, JASPERS (1968: "Filosofia") parte da **comunicação** como origem da existência. Ela chega a si mesmo com o outro: ser homem é ser em comunicação. Esta dimensão dialógica humana ilumina-se pela **palavra e o amor** ⁽⁵⁾. O fenómeno da existência humana não é a reflexão do cogito nem a contemplação da natureza/procura e a opção dos valores, nem a transformação técnico-científica do mundo, mas sim a interpelação do homem como pessoa com o outro ser humano no **diálogo, palavra/informação e o amor** nas acções. A abertura humana ao mundo e o seu **encontro** pedagógico tem significado pela **educação**.

A **liberdade** é a abertura no homem (JASPERS) para pressupor a independência/autonomia/emancipação, o poder de decisão e a felicidade. É impossível sem essa abertura da liberdade, a educação per-

mitir a comunicação intersubjectiva na realização do SER-nele-Mesmo (pessoal, afectivo, ético-moral, existencial,...). A comunicação humana deve fundamentar na **realidade primordial** do homem, o **ser pensante, aberto e livre**. A educação joga o papel de preparação emancipadora do homem para a existência aberta **nos** outros (attitudes, valores, comportamentos,...) em comunhão **participativa e activa**, dando sentido à **acção dos fins educativos** ("projecto de auto-realização").

Vivemos uma sociedade pós-moderna (J.F.LYOTARD) em que a emancipação é o marco referencial pluridimensional do **actuar humano**. É óbvio que o conceito tem diversos usos na linguagem pedagógica e educativa, às vezes contraditórios (anos 70/80) nas Ciências Sociais. Equiparar "emancipação"/"autonomia" à "liberdade" é um uso comum, devido às reivindicações político-sociais e culturais de grupos emancipadores de pressão. Contudo, o conceito "emancipação" no âmbito político-social e moral é uma categoria antropológica, que determina as condições constitutivas da natureza humana no processo de configuração formativa (GUNTER, H. & WILLEKI, 1978:130 ss).

2) A "EMANCIPAÇÃO" E A "EDUCAÇÃO": VISÃO HISTÓRICA

A) VISÃO HISTÓRICO-EDUCATIVA

O termo "emancipado" significava na república romana o acto jurídico pelo qual o pai de família ("pater familias") liberta ou autorizava o filho do poder da "pátria potesta". O filho desprendia-se completamente da família, transformando-se "sui iuris" no âmbito do direito civil. Este conceito jurídico de "emancipação" caracterizava o **acto ou acção** definitivo do sujeito, modernizando-se

política-socialmente a partir do iluminismo e da revolução francesa.

A origem do termo enveredou por uma interpretação filosófica e pedagógica ao definir-se como processo, em que a libertação/liberdade de, é imaginada como desenvolvimento gradual progressivo e de realização do homem idêntico a si mesmo. Assim, garantia-se teoricamente no plano jurídico o direito natural:

"a emancipação faz-se, exprimindo-se no processo histórico-filosófico que evolucionou legalizando um direito natural". (SCHULUMBOHN, J., 1973:165)

No séc. XIX/XX o conceito adoptou o "status" esperançador e liberdade político-social de sentido amplo.

Em algumas épocas falou-se de "emancipação da burguesia" e "emancipação da classe proletária" num uso pragmático de independência (minorias nacionalistas, movimentos proletários,...) em que MARX propõe uma igualdade jurídica (direito moral/liberdade) na sociedade burguesa tendo como objectivo a "emancipação da humanidade" pela libertação colectiva do ser humano de toda a forma de autoridade/domínio (MARX, 1844). Esta teoria de "emancipação objectiva" da sociedade, graças ao poder libertador/revolucionário da classe operária nela (influxo da psicologia do inconsciente/psicoanálise), deu uma teoria da "emancipação subjectiva". Actualmente servimo-nos da combinação "emancipação objectiva e subjectiva" como ponto de partida da análise do próprio termo "emancipação" político-social e cultural.

O conceito clássico de "educação" usou-se sempre em dois planos diferentes designando a preparação activa de exigência pessoal na vida prática efectuada pelas mudanças interpessoais ou caracterizadora da formação (de/do e no homem) nas suas metas gerais/objectivos (teleologia educativa) em relação ao produto ou resultado (efi-

caz/sucesso) do processo educativo. Esta segunda acepção do termo teve mais êxito ao estabelecer uma relação (não é histórico-social) conceptual da "educação"/"emancipação" no sentido moderno.

A concepção de individualidade e processo de individualização orientou a "educação" à "emancipação" do indivíduo pela **CULTURA**, conseguindo-se libertar da ignorância e subjectividade. Mas, simultaneamente serviu para transformar a sociedade (processo de socialização) na emancipação objectiva da humanidade.

B) A PEDAGOGIA EMANCIPADORA

A ideia de mudança da sociedade operou-se dentro da pedagogia realista do séc. XVII, referindo-se especialmente ao esquema de Reforma Pedagógica do saber sistemático na sociedade apresentado por **COMÉNIUS**. Este pedagogo avaliou criticamente a época e propôs um programa restaurador duma sociedade ordenada. Tal progresso/mudança apenas seria possível se todos os cidadãos da sociedade se ajustassem ao mesmo processo educativo (sistema educativo da "pansofia").

COMÉNIUS teve sucesso no seu programa de organização didáctica, de fundo filosófico-cristão, devolvendo a possibilidade duma "orientação educativa" no futuro do sujeito, projectando um sistema bem programático. A sua convicção dum bom modelo contribuiria para transmitir a todas as noções gerais importantes para alcançar a "emancipação"/"madurez".

Este objectivo moderno, que deu a possibilidade de mudar a sociedade educando-a, não veio essencialmente da filosofia pedagógica de Comenius, mas sim da pedagogia do iluminismo. Esta corrente partiu da máxima "que todos os homens são por natureza iguais" (seja natureza interna

ou externa). O sistema racional e cognoscitivo proposto admitia o desenvolvimento progressivo da sociedade. Quando em impossibilidade ou privado da sua condição de **igualdade**, o homem tem o direito de **libertar-se de** (racionalmente pela lei e direito natural), para efectuar as mudanças da sociedade desde ele mesmo.

A nova organização social tinha por base o princípio racionalizador que governa a natureza humana na sua totalidade. A esta perspectiva associou-se um **optimismo pedagógico** ilimitado de confiança no papel da educação (**HELVETIUS**).

O princípio educativo organizacional do projecto de **CONDORCET** (Revolução Francesa) implementou a ideia da instauração da igualdade humana e da racionalização da convivência social transmitida pelo processo educativo. Esta Reforma Educativa era regulada pela planificação/programação das medidas de política educativa com formulação legislativa adequada às modificações das Instituições Escolares (a dimensão da acção pedagógica de Helvetius-1758, tinha já previsto estas mudanças institucionais).

A obra de **ROUSSEAU** influenciou a reflexão pedagógica e política do pensamento moderno⁽⁶⁾. A solução pedagógica apresentada no "**EMILIO**" é o de uma educação natural, espontânea, gradual e "**negativa**", que orientava a formação da própria identidade humana na base da **liberdade e autonomia**, de modo que o educando reagisse responsável e independentemente e sem influências sociais corruptas. O "status natural" (não social) é a passagem ao "status social" com uma nova ordem social e natural nos princípios morais de uma educação natural (racionalidade moral).

A utopia política de uma sociedade de igualdade e a utopia pedagógica de uma educação natural numa pessoa autónoma, maior de idade/independente (**CHA-**

TEAU, 1962:139 ss) distinguia-se, em Rousseau como uma correlação recíproca.

PESTALOZZI propôs-se como objectivo estruturar a natureza da sociedade humana, principalmente o **ideal social**, numa ordem estrutural das pequenas comunidades confiando na cultura popular, através do progresso Industrial (Rousseau pretendia a ideia de "educação" como forma reformadora da sociedade). **COMÉNIUS** confluía eficazmente no **método didáctico** na adaptação dos **conteúdos curriculares** às idades do discente. **PESTALOZZI** diferenciou-se de **COMÉNIUS** ao apontar a importância das **condições ou situações da relação pedagógica (docente/discente)** ao longo da **acção pedagógica**. Esta relação elementar inter-humana terá sucesso pela mediação didáctica. No "**Emílio**" a relação pedagógica é uma condição fundamental do sucesso/êxito do processo educativo (instrumental, programático, prognóstico,...).

O problema pedagógico entre **HERBART** e **FICHTE** (1806)⁽⁷⁾ centrou-se na sociedade corrupta que impõe influências negativas às novas gerações. Necessitava-se de uma reforma revolucionária de base educativa, que separasse o jovem (l-maduro) do adulto (Maduro), instruindo-o em instituições escolares apropriadas, de modo a capacitá-lo das corrupções sociais. Tratava-se de um período de transição fruto do poder da "**razão**" na acção humana.

A instituição pedagógica na sociedade de transição, orientou-se nos princípios da instrução de **PESTALOZZI**. **FICHTE** concebia este modelo de educação como perfeito na base da **RAZÃO** e do **PROGRESSO**. **HERBART** demonstrou que **FICHTE** servia-se da "educação" com um objectivo político de interpretação da sociedade, contudo **FICHTE** propunha que a função da "educação" era simplesmente política, uma vez que (como em Pestalozzi), prescindia-se da sua própria condição de sucesso. **PESTALOZZI** dizia que a **escola é o melhor dos males**, esta "**solução de emergência**" ia a substituir

a família. A única esperança da escola (= "solução de emergência") e o seu processo racionalizador. HERBART traça as consequências histórico-filosóficas desta via, não como ponto de partida de uma evolução contínua, mas de uma variação sem mudanças na vida humana.

O "índole" (dimensão biopsicosomática tem características ambientalistas e genéticas) humana na sua estrutura fundamental, não se "modifica", mas pressupõe a aproximação progressiva à moralização. A Pedagogia Geral de HERBART considera-se um campo de forças onde se processa educativamente a **moral individual**, isto é, as essências da educação/instrução é a educação moral e cívica do cidadão. A "emancipação" do homem faz de si mesmo e dos horizontes ideológicos, a inserção na sociedade propondo modificá-la ⁽⁸⁾.

A educação não se identifica com a política. As mudanças e transformações da sociedade são deveres político-sociais, mas pode a formação humana actuar nestes âmbitos, não sendo as funções principais da **educação do homem**. Esta representa-o de modo integral e eficaz nas acções educativas situacionais.

A politização da educação não resolve o dilema "cultura" e a "utilidade/sucesso" de HERBART. A sociedade moderna fez depender o destino individual na esperança escolástica em que o problema da "utilidade" individual/social da educação/instrução é importante à utilidade da "cultura" humanística confrontado na exigência utilitária da sociedade. A pessoa cultiva o sucesso eficaz no âmbito pessoal/profissional nas capacidades (motivações e atitudes/competências responsáveis fora do âmbito económico. A condição **Institucional do processo laboral** ⁽⁹⁾ e as mudanças científico-tecnológicas e sócio-económicas da sociedade exige uma pessoa "útil"/"eficaz", capaz de desenvolver as suas funções.

A **pedagogia da didáctica industrial/laboral** (LESCHINSKI, A. & ROEDER, p.

M., 1976:228-320) interpreta a ideia do sucesso/utilidade no sentido económico, mas com a ideia de cultura (relação: CULTURA-SOCIEDADE-VALORES) como responsável da marginalização do dilema de HERBART. No neo-humanismo a "Cultura" torna-se um ideal erudito, independente de todas as exigências utilitárias da sociedade, mas na pedagogia do socialismo pré-marxista a ideia de "cultura" surgia da nova relação do projecto transformador da sociedade e do homem ⁽¹⁰⁾.

A Pedagogia de MARX e ENGELS interrogou-se dialecticamente em dois modelos: dependência política-social da educação no capitalismo e a legalidade do desenvolvimento dum educação social ou colectiva pela revolução proletária. Na sociedade conservadora capitalista distinguiu-se uma educação progressista e outra "reaccionária". A mudança de relações/estrutura foi o objectivo do marxismo que favoreceu/impediu a "educação" como meio de transformação social pela revolução proletária. Esta utopia concreta de convivência social/educativa, sem padrões, estendeu-se ao Estado como via de formar/emancipar o homem novo.

A realização destes objectivos da nova sociedade apresenta uma pedagogia política/ideológica e actualmente, na sociedade pós-moderna, representa uma **pedagogia científico-tecnológica e económica**. A velha ideia de formação de/do homem e o seu actuar social é o da libertação da consciência crítica nacionalista ou minoritária (emancipação das etnias, minorias nacionalistas e culturais, emancipação das tecnologias e das ciências, jovens,...) traduzido no significado evolutivo e teórico de "emancipação".

Existe uma verdadeira cultura humanística (**valores**), um verdadeiro neo-humanismo pedagógico numa sociedade libertadora que se interroga em utopias pedagógicas reais e existentes sem um rumo emancipador determinado. A emancipação do homem pressupõe político-social-cultural-

economicamente os condicionalismos e as qualidades substanciais realizadas pelo processo valorativo de aumento/identificação cultural (SUCHODOLSKY, 1972:20-34).

C) IMPLICAÇÕES SISTEMÁTICAS E CRÍTICAS

O projecto da emancipação pela educação no sentido evolutivo/progressista e aberto às mudanças da sociedade contraria a educação personalista e individual, apresentou distintas variações históricas:

i) programação histórico-filosófica no futuro do homem numa sociedade melhor/igualitária ou a possibilidade de construir da história (passada/futura) da sociedade/espécie humana. A planificação contrapõe a segurança/perigos das mudanças da sociedade pela educação;

ii) crítica a sociedade sem um esquema transformador e revolucionário que leva ao negativismo do existente. O desejo é o de mudar a sociedade e os indivíduos simultaneamente;

iii) crítica ou negação do presente: esquema espiritual de um paraíso natural ou sociedade primordial, em que o homem é bom por natureza e a sociedade perfeita na sua organização. Ninguém evoca a volta ao estado originário, mas uma nova realização emancipadora do verdadeiro princípio do homem e da sociedade;

iv) dimensão pedagógica interdisciplinar (Rousseau, Pestalozzi) de transformar a sociedade pela educação. Pouco entusiasmo e confiança no poder de educar. Antagonismo da pedagogia e da política: a educação é o meio/instrumento dos objectivos políticos e económicos;

v) programação fundada no pensamento dicotómico ou antinómico das relações educativas no processo formativo (boa/má, verdadeira ou falsa,...): antinómias pedagógicas (PEDAGOGIA DA EMANCIPAÇÃO);

vi) educação moralizadora (educação moral-cívica do cidadão): aperfeiçoamento humano, elevação ético-moral do indivíduo, formação das atitudes, comportamentos, aquisição de valores, acções pedagógicas, etc. Trata-se da humanização do cidadão e da sociedade.

A problemática que apresenta a "pedagogia da emancipação" é o do postulado de transformar/mudar a sociedade com a educação, criando uma nova formação de homem numa sociedade em mudança. Esta questão une-se ao problema do modo/meios que asseguramos a esperança emancipadora no homem, "superando/des-velando" ("Dasein" de Heidegger) os abismos/conflitos (valores, gerações, fins, comportamentos, atitudes,...) actuais. Os fins/objectivos pedagógicos de superação centram-se no processo emancipador na sociedade pós-moderna (BELL, 1976:172 ss e 193 ss).

Este programa pedagógico, político, sócio-cultural apresenta a fase do "princípio esperançador" dos efeitos contínuos da emancipação dos jovens/gerações na modificação do homem actual.

A Pedagogia da Emancipação tem o mérito histórico e sistemático de prestar atenção às dependências da sociedade, da educação/instrução, assinalando as condições primárias da cultura e do domínio/autoridade. O conceito de "cultura" não se subordina nem às instâncias da sociedade nem do poder político.

Ela é emancipadora (PETERS, R., 1972:26-42) ao induzir à objectividade e à socialização (complexidade antagónica do

bem-estar, segurança, disponibilidade, etc.). A formação humana **actua e faz-se no próprio homem**, sem instrumentalizações, imposições, domesticações ⁽¹¹⁾.

A tradição de uma **pedagogia nova** (Ciência da Educação), que mude a sociedade, é ilimitada se não consideramos o poder da **cultura e da educação** como meios do processo transformador. Mesmo denunciando limites do processo e das suas condições/situações sociais, admitimos um ideal educativo e de acção pedagógica inovadora e renovadora ⁽¹²⁾.

Uma moderna e actualizadora **pedagogia da emancipação** deve rever a sua identidade de intervenção educativa quando solicita um protagonismo de mudar "**ad-hoc**" a sociedade e o homem.

3 - A ANTINOMIA DE "EMANCIPAÇÃO FORMATIVA" E "LIBERDADE DE/NÃO"

O termo "educação" apresenta-se na linguagem pedagógica com distintos significados, estabelecendo relações lógicas entre eles. Desta possível classificação deduzimos os parâmetros da emancipação formativa. Distinguímos quatro pares de conceptualizações do conceito "educação":

a) significado de processo/de produto: trata-se de uma actividade do **fazer**, influenciadora no acto/processo de transmissão pessoal de conteúdos culturais formativos. O produto é o efeito da aprendizagem das combinações das características da personalidade (constituição psíquica do estado da pessoa) que determinam o estado de **estar educado**:

b) significado descritivo/sistemático - prescritivo: a educação contém notas diferenciadoras nos factos/actos da vida histórico-social dos homens livres nos valores. As exigências normativas da acção de fomentar a personalidade são de conteúdos con-

ceptuais (participação inteligente, compreensiva) descritivos. O sentido sistemático-prescritivo contém as prescrições sobre o "que se deve conseguir com a educação" ou "**como**" devemos processar o nosso desenvolvimento. A educação seria o processo de interacção social que leva à socialização do jovem conseguindo a autonomia ou poder de iniciativa. Trata-se de uma acção **comunicativa** que estabelece estruturas informativas de aquisição de faculdades para uma participação crítica (= progresso crítico).

O pedagogo KRON, F. (1973:7-15) incluía prescritivamente um programa de pedagogia emancipadora que suscitava juízos claros e visões autênticas ⁽¹³⁾. PETERS distingue entre educação e treino como disposições determinantes do saber e inteligência (perspectiva cognitiva e normativa);

c) significado de intencionalidade/efeito: a intencionalidade da consciência em cumprir umas acções no processo formativo (sucessos, actuações). O **efeito** dá-se nas mudanças da personalidade do educando pretendendo-se o êxito das acções causais de consecução situacional (sucesso educativo eficaz);

d) significado de acção/sucesso (equivocamente chamam educação intencional e funcional): a educação fomenta-se pela planificação das actividades. O **sucesso** (pessoal, profissional, social) define-se nas notas constitutivas dos factos e acontecimentos externos que originam mudanças na personalidade.

Na definição programática ou sistemática expressa-se o resultado das decisões morais num programa de actuação formativa do homem. Haverá, assim uma disposição à emancipação e maioria de idade individual e social. O objectivo da aprendizagem responsável ou ensino em geral é o de orientar o educando à autodeterminação ou "emancipação" das possibilidades de aprender com autonomia o saber fazer em relações sociais livres.

Sabemos que a "maioria de idade", "capacidade de emancipação", racionalidade crítica, sentimento pacifista, autonomia/liberdade, etc., são concepções "ideais" que nunca se realizam totalmente. Os defensores da pedagogia da emancipação desconflam do objectivo da educação como **disposição para o dever ser**, mas há quem recuse, também a emancipação da consciência de identidade (cultural, etnia, nacional, stratus, etc.).

Estas reflexões valorizam as acções educativas (formação e instrução) como boas ou más, úteis ou prejudiciais. Os juízos dirigem-se aos **fins** ou **valores** de emancipação.

LEONARDO COIMBRA une este sentido do valor da acção para a vida humana, na convergência da política e educação, num reajuste de ordem teórico-prática do **saber** e o **agir** do homem livre na sua adaptação: ficar fiel a si mesmo no sentido da verdade responsável. O método hermenêutico-dialéctico construtivo (**método pedagógico**) é analisado por L. COIMBRA nos problemas educativos e da Pedagogia/ensino numa fundamentação de **filosofia da educação** ⁽¹⁴⁾.

O pensamento do homem é a aptidão para o saber e o conhecer (L.COIMBRA, 1912:64 ss), que constitui as próprias relações lógicas deste com a realidade ("**cousificação**" da pessoa, segundo L.COIMBRA, é a dimensão dialéctico-fenomenológica do irracional intuitivo). Afirma o nosso filósofo da educação que o real pensamento humano defronta as várias situações/estádios significativos no **amor, liberdade e espiritualidade** ⁽¹⁵⁾.

A **liberdade** (processo de individualização) como algo irracional está no princípio e fim do existente (a **razão** como intuição inesgotável). A Filosofia da Educação de L.Coimbra é uma filosofia da liberdade. Concebe dois modos convergentes de "**liberdade do e no homem**" ao longo do processo

formativo. A primeira é mais razoável que a segunda (esta mais filosófica e religiosa), determinando implicações com a **natureza/meios** e vínculos com a transcendência. A discriminação entre estes dois modos de **liberdade** fez o rumo da **história do homem**.

O sentido da **liberdade** é primordial para a **emancipação do e no homem** (o afectivo depende dela). A **dialéctica (ontofenomenológica de L.Coimbra)** desta antinómia (emancipação e liberdade **do e no** homem) determina os limites da educação ("**determinismos da acção e do conhecimento**"). A liberdade individual depende do processo/acção da "**razão cósmica**" (âmbito do irracional na concepção antropológica da liberdade) e posteriormente do sensitivo e cognitivo. A **abertura humana** na sensação do "**SER**" implica a relação harmoniosa ao mundo dos objectivos/sujeitos. Ela é o núcleo da realidade, da realidade essencial do ser humano aberto e revelador/inovador da razão, valores e atitudes comportamentais. A liberdade serve de instrumento à acção emancipadora e motivadora do **agir/ac-tuar** e das **tomas de decisão** humanas.

C.R.ROGERS propõe uma **liberdade individual** dentro das possibilidades e do poder real de escolha do indivíduo na sociedade democrática na existências dos direitos e deveres do cidadão. Só este pode entender a **autonomia** e a **liberdade responsável** (ROGERS, 1969:19 ss). Assegura-se, assim, que a situação educativa promove com maior êxito uma aprendizagem significativa, orientadora da **pessoa** emancipada ao reconhecimento e realização (auto-determinação) dos seus direitos e deveres (morais/cívicos).

A emancipação será o que possibilitará o **desenvolvimento** humano, convertendo-se num processo permanente necessário indo a desembocar na "maioria de idade do indivíduo" (KERS-TIENSD, 1975:155). Tal como a liberdade é fenomenologicamente irracional, também a

emancipação total é uma exigência irreal, porque desde que haja homens haverá sempre domínio/poder, aliviado pela comunicação. A emancipação dirige-se ao domínio irracional (HABERMAS), criando pré-disposições à autorealização do homem nos actos de liberdade (de e no) (KERSTIENS, 1975:164.)

4) A AUTONOMIA AXIOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO EMANCIPADOR

Há uma axiologia imanente ao próprio desenvolvimento educativo de emancipação, pelo qual medimos e controlamos a acção intencional entre a gama dos valores que actuam no homem. A função do educador intervem no processo ensino-aprendizagem apresentando-se nas distintas dimensões do acto educativo como valores culturais, que são fundamentais ao sucesso da formação.

No âmbito escolar (ESCOLA) compa-rem: valores intelectuais (formar a inteligência, criatividade, autonomia,...), valores físico-corporais (pedagogia da saúde, sanitária, desporto, movimento corporal,...), valores religiosos, valores culturais/ambientais/ecológicos/etnográficos, valores sociais e cívicos, valores estéticos, etc.

Este quadro de hierarquia de valores inerentes ao próprio desenvolvimento formativo levou a J.Piaget a precisar que o dito desenvolvimento moral vai da heteronomia à autonomia numa evolução gradual e integral das dimensões da pessoa. A autonomia aparece como a capacidade de adaptar/organizar a actividade criativa em todas as estruturas/estádios do acontecer ou actuar: intelectual, físico, moral, cultural, estético, cívico, ambiental, etc).

À volta da autonomia há uma constelação de valores: o espírito crítico (= consciência crítica), atitudes valorativas, procura de tomas de decisão, soluções de problemas, criatividade, inconformismo, compe-

tências, etc. Os valores transcendententes ao próprio desenvolvimento implicam-se no processo formativo com um carácter instrumental em relação aos outros inerentes ao "sistema" (educação como sistema numa cibernética da aprendizagem): valores que configuram o homem e lhe dão substantividade no fazer.

A fonte do desenvolvimento emancipador radica na integração activa dos influ- xos procedentes do exterior (empirismo) e do interior (idealismo/racionalismo) no processo de re-construção. O sujeito vai-se transformando nas suas estruturas e fun- ções adaptando-se à realidade em mudan- ças contínuas. Simultaneamente transforma esta, amoldando-a aos seus condicionalis- mos pessoais, estruturais e funcionais (PIA- GET, 1971; VYGOTSKI, 1979; CLAXTON, 1987; WATZLAWICK & OUTROS, 1989; ETC.).

A ciência, a cultura, a arte, religião e a educação são valores em si mesmos, com identidade própria no "devenir"/"actuar" dos valores primordiais (liberdade, paz, justiça, igualdade, bem-estar,...) Ao introduzi-los no campo educativo valorizam-se e promovem outros valores ou enriquecem-se criando novas atitudes e comportamentos com maior ou menor sucesso/utilidade/necessi- dade circunstancial.

A implicação pedagógica desta aprendizagem emancipadora axiológica re- quere uma construção do saber no saber fazer em função dos próprios recursos cog- nitivos, compreensivos, situacionais, com- portamentais, etc. do indivíduo, de modo a utilizar uma intervenção educativa favorável às suas expectativas ou interesses signifi- cativos ao actuar.

Este processo de emancipação efec- tua-se gradualmente na diferenciação/Inte- gração regulada e re-equilibrada/controlada das estruturas e funções biopsicosomáti- cas, especificando-se nas componentes so- ciais (coordenação programática do seu sis- tema integral) Este parâmetro em termos de

AUSUBEL (1983) exprime a necessidade de organizar os conteúdos escolares na base dos princípios diferenciadores da reconciliação integradora curricular.

No parâmetro teleológico o desenvolvimento é integral. Os componentes integradores da personalidade são variados e heterógeneos, mas articulam-se na organização sistémica e de conservação. Por isso, desenvolver a "emancipação" pelos valores requiere um desenvolvimento equilibrado, em que a **razão** (cognitiva afectiva, ético-moral, relacional, crítico/prática, etc.) deve ser educada para a madurez (KOZÉKI, 1985; ENTWISTLE, 1988; GIROUX, 1990).

Piaget afirmava que a "**madurez**", a "**experiência**" e a "influência social", não são suficientes para explicar o desenvolvimento humano, necessitando do **estádio de equilíbrio** ⁽¹⁶⁾. Fomentar a actividade de autoregulação no processo formativo, potenciamos a gradual **liberdade de e no** indivíduo frente às coações exteriores. Reforça-se, assim, a auto-confiança e a capacidade de auto-determinação na experiências de responsabilidade pessoais/profissionais, sociais e de atitudes comportamentais (DECY & RYAN, 1985; E.EISNER, 1985).

Afirmamos que o desenvolvimento é intrínseco (intersubjectivo), explicado pelos processos de comunicação inter individuais e de apropriação intra-individuais. Tais processos assentam em sistemas neurofisiológicos/cerebrais do sujeito, das características dos ambientes, função do meio (VYGOTSKI, 1984; WERTSCH, 1988; BRUNER, 1987; HABERMAS, 1985). A prática comportamental autoreguladora na cooperação com outros elementos contribui ao desenvolvimento integral desejado. O diálogo, a comunicação nas situações educativas, constitui o acesso ao **saber fazer**, na acção livre da **razão crítica** e no marco dos contextos ético-morais de convivência social (valores).

Os recentes acontecimentos mundiais confirmam o que **A.TOFFER** ("shock do futuro") denominava como carreira vertiginosa para a **impermanência**: à educação toca-lhe assumir a missão de manter a unidade dentro da diversidade, no momento em que a civilização humana é tão complexa/rica. As razões das **mudanças** nos diversos âmbitos da vida, são níveis de preocupação pela **qualidade/sucesso**. Necessitamos de aprofundar no homem, como sujeito e cidadão activo do progresso formativo, o compromisso para uma sociedade nova.

5. PROPOSTAS FINAIS DE REFLEXÃO

A "emancipação" dimensiona-se no ser humano de modo:

a) **negativo**: diminui as dependências/influências a que os homens estão sujeitos;

b) **positivo**: amplia as possibilidades de pré-disposições objectivas, capacidades subjectivas orientadas à satisfação ou êxito das próprias necessidades;

A segunda dimensão oferece uma interpretação clara do que é a "**maioria de idade**" ou "**estado de madurez**" humana. O processo dinâmico da acção do **estádio de I-Maduro** ao de **Maduro**, entende-se como a capacidade de disposição humana de "guiar" a sua vida pela razão, apoiado pelos juízos críticos de responsabilidade de decisões (= imperativos morais de comportamento) e atitudes, ao longo desse processo emancipador.

O esforço constante de melhorar as condições socioeconómicas, políticas e culturais influenciam a configuração da sociedade. A madurez do indivíduo aparece nos períodos de maior reflexão/crítica racional, sensibilidades, criatividade, imaginação, fantasias construtivas, novas acções experimentais, capacidades, tomadas de decisão, etc. Cria-se, assim, a educatividade de auto-determinação situacional e de contexto.

Literalmente "**maior de idade**" significa vulgarmente o abandono da "**mão protectora**" do educador/instituição, reconhecido socialmente por "emancipação" responsável nos actos livres (democracia) no âmbito do cidadão. Neste sentido "**maior de idade**" coincide com "**emancipação**" ao tomar o indivíduo a sua própria autonomia. Ambas antónimas orientam o jovem emancipado a fortalecer, pela aprendizagem responsável, a sua autonomia/independência e liberdade nele, através dos seus comportamentos e atitudes (valores culturais).

"Emancipação" esteve sempre presente na "educação" (objectivos das teorias da educação ao impôr normatividade pedagógica). Há quem defenda uma "**pedagogia da Emancipação**" ao vincular o processo emancipador ao processo de acção formativa do cidadão. Mas, a compreensão do termo nem sempre foi igual, tendo a sua evolução lógica unida ao do próprio desenvolvimento humano:

i.) inicialmente o conceito significava a "libertação" do homem de todas as coacções impositivas. Era um processo autónomo com a intervenção na **natureza, cultura, realidade/mundo e meios**. O homem põe ao seu serviço essa natureza/meio;

ii.) **liberdade de e no** homem do domínio dos outros, forças político-ideológicas e sociais. Os fins e objectivos da emancipação destinavam-se a orientar a vida do homem pela lei moral e razão (educação moral/cívica em democracia).

Este ponto esquece o desenvolvimento individual e formativo. Reconhecer as dependências/influências e descobrir as determinações exteriores "**faz o homem ser livre em si mesmo**" (HERWIG, 1980:92);

A ligação da "emancipação" à "educação" e "liberdade" cria novas metas autónomas possíveis no **pensar, julgar, decidir** e no **actuar**. Habermas atreveu-se a dizer aristotelicamente que um acto da própria reflexão é já em "**potência**" um "**acto de emancipação**", em que o caminho seguido até ela seria uma sucessão de actos racionais e livres realizados pela acção humana. Aqui radica o poder (eficaz ou não da educação ao possibilitar/limitar a "emancipação de e no" homem. Entendendo por educação o aperfeiçoamento intencional dentro da própria individualidade e melhoria e mudanças inovadoras na sociedade.

A "emancipação" como uma nova meta de formação humana na actual sociedade, empapa-se de uma fundamentação humanística que configura o processo ao estado de madurez. Deste modo, toda a educação moderna está presente no objectivo da emancipação (boa ou má), ainda que o processo emancipador entranhe uma luta pela "liberdade de e no homem na sociedade. O ideal **pode cair no "erro de acreditarmos que toda a pedagogia da emancipação tem como meta a liberdade da pessoa, que é tão grande como o erro de acreditarmos que a pedagogia não emancipadora é repressiva"**(WILHEM;T: 1975:143).

Podemos concluir, que o contrato foi-se diluindo e confundindo nas várias situações humanas, em que emancipação la desde a crítica, racionalidade, identidade, etc. até à luta contra a negação do domínio, imposição, etc. A ambiguidade resultante deu processos de adaptação às situações/ambientes transformando-se o conceito numa fórmula de receita. A educação mais que uma questão técnico-científica é uma questão humana, de responsabilidade moral e pessoal. Supõe um auxílio ao pro-

cesso de esforço do homem para ser **pe-
ssoa**, autorealizando-se como um ser sensí-
vel, inteligente, criativo e livre (condições de
formação autêntica propostas por T. ADOR-
NO).

A educação e a emancipação não
devem ser julgados em termos de sucesso
ou eficácia, rentabilidade ou utilidade, mas
na acção do homem do exercício perma-
nente e livre de aperfeiçoamento.

O objectivo ou metas de formação do
homem emancipado é o de legitimar o inte-
resse pelas suas capacidades e preparar o
jovem nos novos conhecimentos e habilida-
des teórico-práticas, vinculadas à procura
de soluções aos problemas de adaptação e
inserção social dimensionando-se em recur-
sos conceptuais (lógicos, éticos, estéti-
cos,...) capazes de ajudar o acesso a juízos
críticos, autónomos e solidários na socieda-
de.

A "emancipação" aparece na socie-
dade actual numa formula vazia tal como
outras ("maior de idade", "formação",...),
com usos linguísticos e pedagógicos distin-
tos. Admitimos falar de emancipação **de e
no homem** tratando da **liberdade de e no
homem**, constituindo os objectivos primor-
diais da educação plasmada no logro da
madurez/autorealização do homem como
peessoa, cidadão e profissional.

Reafirmamos a necessidade da
"emancipação" como nova meta de forma-
ção no processo educativo, longe da **tecno-
logia adaptativa** (17), mas concebida na ex-
periência da formação do homem como ci-
dadão:

a) educar para a liberdade/paz/va-
lores com possibilidade/pré-disposição de
escolha (ARISTOTELES);

b) estimular/motivar o educando
para o "pensar por si mesmo" (razão crítica)
fora da repetição de formulas estereoti-

padas;

c) **funções educadora/instrutiva** -
(escolares/institucionais) orientadas à defe-
sa do objectivo prioritário: a re-criação dos
valores significativos, atitudes, responsabili-
dades/dignidades e comportamentos para a
convivência social e profissionalismo.

NOTAS

(1) X. ZUBIRI afirmava que a pessoa
encontra-se implementada intelectivamente
no ser para realizar-se. Na sua unidade
como pessoa realiza-se a ele mesmo pela
complexidade do "viver" com as coisas, com
ele e com os outros. Este "com" é uma
característica ontológica da pessoa enquan-
to tal. A vida de todo o ser humano é cons-
titutivamente pessoal. Ele orienta o mun-
do/realidade duplamente para ele e para o
mundo, impregnando-se nele e desde aí es-
tabelece a sua posição/lugar. No seu distan-
ciamento à realidade primordial vivencia-se
como sujeito no mundo dos objectos e dos
outros. X. ZUBIRI: *El hombre como realida-
de personal*, Madrid, 370.

(2) E. MOUNIER afirmava que a pes-
soa revela-se ou desvela-se na sua presença
dirigindo-a para o mundo e para os outros,
fazendo que ela seja pessoa. O homem é um
ser individual orientado ao mundo e em co-
munhão constante com as outras pessoas
dentro da mesma realidade ou mundo.

(3) BUBER propõe uma relação "EU-
-TU" na base do "primum cognitum". Antes
da relação independente com o mundo,
cada "EU" tem uma relação com o outro
("TU"). O encontro é o de uma autêntica
reciprocidade no fazer-se autenticamente
EU e o outro autenticamente TU. A relação
entre pessoas dá-se no espaço interpessoal,
em que a verdadeira realidade é o encontro
das pessoas na "intersubjectividade". BU-
BER, M. 1956: YO - TU, B. Aires, Losada.

(4) **LEVINAS** caracteriza duas ideias principais:

- a) - crítica radical à "egologia" do "cogito ergo sum" de Descartes;
- b) - afirmação do outro como verdade fundamental do homem e lugar das suas dimensões metafísicas/religiosas.

Designa o pensador judaico por "epifania do rosto" a certeza do outro como outro nas suas experiências metafísicas/religiosas. Este reconhecimento íntimo/privado ético-moral, objectivo e cognitivo do outro no mundo, determina no "OUTRO" revelar-se/manifesta-se (epifania), brota na minha existência impondo-se com segurança a sua própria luz ("rosto"). Este reconhecimento concreto do outro no mundo (SER indigente e necessitado) une-se à dimensão ética. LEVINAS supera, assim, as posições de Buber e G. Marcel e aproxima-se das perspectivas de Mounier. LEVINAS, E. 1961: Totalité et infini, den Haag.

(5) **K. JASPERS** admite a inter-relação "Eu - Outro" pela comunicação pela palavra e o amor (aqui coincide com L. Coimbra). A palavra manifesta-se pela revelação da estrutura dialogal e interpessoal da existência. A palavra recebida, a que pertence a cultura determinada e a visão do mundo (coisas e sujeitos) e a palavra activa (o pensar/desenvolvimento humano expresso na linguagem informativa são a revelação da pessoa. Na palavra é o outro pessoalmente que se expressa/manifesta-se e comunica a nossa existência.

(6) O "Contrato Social" de ROUSSEAU dá uma solução política que projecta a ideia de um contrato social centrado na vontade comum.

(7) **FICHTE** admitia, tal como o iluminismo, a necessidade de transformar a sociedade educando-a.

(8) **HERBART** considera a educação não como um instrumento domesticador de

imposição de uma transformação da sociedade e do homem pelas características diferenciadoras.

(9) A Escola de Frankfurt adopta esta corrente: T. ADORNO, MARCUSE, HORKHEIMER, J. HABERMAS, etc.

(10) A condição social existente no dilema "cultura"/"utilidade" (forças produtoras) não era resolvido (miséria das massas trabalhadoras, falta de consciencialização,...), obrigando a impôr uma nova educação libertadora que fosse a verdadeira cultura do homem no sentido de instaurar uma nova sociedade. FOURIER afirmava que a educação tal como a natureza pressupõe uma instituição efectiva de um novo género de convivência entre o desenvolvimento da nova sociedade e o desenvolvimento da nova forma de educação instrução.

(11) Entendemos por cultura, tal como DELFIM SANTOS (Obras Completas) o estilo de vida dos grupos sociais numa referência aos critérios comportamentais adequados (valores) que condicionam as tendências, impulsos humanos e que marcam certos modelos de conduta/costumes (normas sociais/individuais) típicas. A cultura garante a adaptação contínua do indivíduo ao meio na totalidade funcional das mentalidades da realidade. A mentalidade é uma configuração intrínseca do indivíduo na sua constelação de representações (afectivas, motivacionais, carácter/temperamento, marcos sócio-culturais,...) de uma cultura mental que se vai convertendo gradualmente numa realidade na cultura (popular, cultural, ambiental, tradicional, etc.).

(12) Damos razão a HERBART mesmo sendo escéptico não recusou o objectivo da nova sociedade e do "homem novo". contudo foi mais escéptico sobre o êxito/sucesso dos meios e não confrontou os efeitos da acção pedagógica e das suas possibilidades educativas.

(13) A educação é uma influência di-

recta exercida sobre o indivíduo e grupos, que actuando como processo de inserção na socialização em marcha, tem o fim de libertar o indivíduo das exigências socializantes desnecessárias/acessórias e indevidas, tal como as violências internas/agressividades, pretendendo ajudar a aquisição de qualidades e virtudes. Estas faculdades serviram o discernimento crítico entre as acomodações não justificadas e razoáveis e a luta forjada numa personalidade de EU forte.

(14) Cf. FERREIRA DEUSDADO, Educadores portugueses;

L.COIMBRA, 1926: *O Problema da Educação*. Tese para o Congresso da Esquerda Democrática, Porto, Maranos.

SANT'ANA DIONÍSIO, 1962: *A Pedagogia Culminante dos Gregos*, Lisboa.

(15) Cf., L.COIMBRA, 1924: *Do Amor e da Morte*, Porto, Lello & Irmão, 92-95 pág.

(16) A "equilíbrio" é uma auto-regulação, equilíbrio de uma série de reacções activas do sujeito em resposta às perturbações exteriores. A actividade auto-reguladora (funcional e estrutural) de controle permite ao indivíduo enfrentar-se à consecução dos objectivos e da estrutura dos procedimentos/estratégias a efectuar nas situações.

(17) Este é o sonho tecnológico da sociedade pós-moderna, o qual GADAMER critica. Cf. GADAMER, 1990: *La herancia de Europa*, Madrid, Península, 96 ss.

BIBLIOGRAFIA

BAST, P. (1983): *Grundbegriffe der Pädagogik, Kritik - Emanzipation - Verantwortung*, Dusseldorf, Swan Verlag

tung, Dusseldorf, Swan Verlag

BELL, D. (1976): *Die nachindustrielle Gesellschaft*, 2ª. ed., Frankfurt, Campus

BERNSTEIN TARROW, N. (1987): *Human Rights and Education*, Oxford, Pergamon Press

BREZINKA, W. (1981): *Grundbegriffe Der Erziehungswissenschaft*, Munchen, Ernest Reinhard

CAMPOS, Bártoio Paiva (1985): "Projectos escolares e profissionais de jovens", em *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 25-39.

CHATEAU, J. (1985): J.J.Rousseau, Paris, Vrin.

COMÊNIO, J.A. (1982): *Didáctica Magna*, Lisboa, Fund. Calouste Gulbenkian

GRANDAL, V.J., KATKOVSKY, W., PRESTON, A. (1962), "Motivational and hability determinants of young childrens intelectual achievement behaviors", in *Child Development*, nº 33, 643 - 661 pág.

FONTAINE, A.M. (1985): "Motivação para a realização de adolescentes: perspectivas cognitivo-social das diferenças de sexo e de classe social", em *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 53 - 69 pág.

- (1988): "Práticas educativas familiares e motivação para a realização de adolescentes", em *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 13-30

FU, V.R. & HINKLE, D.E., SCHOFFNER, KENNEY, M. (1984): "Maternal dependency and childrearing attitude among mothersof adolescent females", in *Adolescence* Vol. XIX, nº 76, 795 - 804 pág.

FULAT, O. (1987): *Filosofía de la Educación*, Barcelona, CEAC

GARCIA GARRIDO, J.L. (1988): *Problemas Mundiales de la Education*, Madrid, Dykinson, 75 ss.

GUNTER, H. & WILLEKI, C. (1978): *Die Gewalt der Verneinung. Die kristishe Theorie und ihre folgen*, Stuttgart, Seewald.

HENZ, H. (1980) *Tratado de Pedagogia Sistemática*, Barcelona, Herder.

HEWIG, H.J. (1980) *Formen des Emanzipationsbegriffs*, Munchen, Flink Verlag.

COIMBRA, Leonardo (1912): *O Criaciolismo*, Porto, Renascença Portuguesa

KERSTIENS, L. (1975): *Modele Emanzipatoorischer Erziehung*, Bad hellbrunn, Klin-

kardt

KRON, Friedrich W. (1973) : *Antiautoritarer Erziehung*, Bad Heilbrunn Klinkardt

LESCHINSKY, A. & ROEDER, P.M. (1976): *Shule im historischen prozess*, Stuttgart, Klett

LEMBERT, W. (1975): *Leistungsprinzip und Emanzipation*, Frankfurt, Suhrkamp

MARJORBANKS, K. (1984): "Occupational status, family environments and adolescents aspirations: the loose model", in *Journal of Educational Psychology*, nº 76, 690 700 pág.

MOLLENHAUER, Klaus (1972): *Theorien zum Erziehungsprozess*, Munchen, Juventa Verlag

PARSONS, J.E. & ADLER, T.F., KACZALA, C.M. (1982): "Socialization of achievement attitudes and beliefs: parental influences", in *Child Development*, nº 53, 310 - 322 pág.

PARSONS, J.E. (1983): "Expectancies, values and Academic Behaviors", in **SPENCE, J.T. (ed) Achievement and Achievement Motives**, S.Francisco, Freeman, 76 - 150 pág.

PETERS, R.S. (1986): *Ethics and Education*, London, George Allen

- (1972): "Education and educated man", in *Proceedings of the Philosophy of Education. Society of Great Britain*, Vol. 4

- (1981): *Moral Development and education*, London George Allen & Unwin

ROGERS, C.R. (1969): *Freedom to learn: a view of what education might become*, Columbus - Ohio, C.E. Merrill Publishers inc., 19 ss e 130 ss.

SCHEURE, Hans (1985): *Antropologia Pedagógica*, barcelona, Herder

SCHLUMBOHN, J. (1973): *Freiheitsbegriff und Emanzipationprozess*, Gottingen, Vandenhoeck

SNOOK, I.A. (1972): *Concepts of Indoctrination*, London/boston, Routledge & Kegan

SUCHODOLSKI, B. (1970): *Introducción a la Pedagogia Socialista*, Barcelona, Ed. Laia.

- (1977): *La education humana del Hombre*, Barcelona, Ed. Laia.

WEHLE, G. & VV. (1980): *Conceptos fundamentales de Pedagogia*, Barcelona, Ed. Herder

WEINER, B. (1980): *Human Motivation*, N.York, Holt, Reinart and Winston

Assina

LER
educação