

PARA UM PROJECTO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL SEGUNDO MANUEL ANTUNES, SJ E UM NOVO PROGRAMA DE COMPETÊNCIAS

José Eduardo Franco
Universidade de Lisboa – CLEPUL

Jacinto Jardim
Universidade de Aveiro

“A educação é aquela que concerne o homem todo e a todo o homem. O homem todo: da matriz ao túmulo e em todas as dimensões da sua personalidade realmente humana desde o físico ao mental e englobando o afectivo, o profissional (ou técnico), o científico, o estético, o moral e o religioso. O homem todo é aquele a quem assiste a capacidade de se relacionar com o todo, o único ser da natureza dotado de tal capacidade. O homem todo é um ser a quem foi aberta a possibilidade de apreender o todo, de visar o todo, de «intencionar» o todo, de «sentir» o todo, de ter horizontes tão largos como o próprio universo e tão profundos como o próprio infinito.”
Manuel Antunes

RESUMO: O nosso artigo pretende apresentar as linhas mestras do pensamento pedagógico reformista inspirado num ideário de formação do *homem todo e de todo o homem*. Exercendo o seu múnus intelectual e pedagógico, o jesuíta e professor Manuel Antunes reflecte, com especial incidência nos anos 60 e 70 do século XX, sobre os grandes problemas, desafios e novos modelos antropológicos e sociais emergentes da sociedade pós-industrial e da emergente sociedade de informação. Os valores e contravalores, os novos ideais que povoam a juventude e lhe configuram um determinado horizonte de futuro, as aspirações e inquietações do homem contemporâneo, a emergência do ligeiro modelo do homem *light* a que chama de “homem-espuma” são problematizados por este pedagogo atento às derivas da sociedade hodierna. Baseados na proposta de reforma do ensino superior preconizada por Manuel Antunes em ordem ao desenvolvimento integral do estudante universitário, propomos um programa de desenvolvimento de competências intra-interpessoais e profissionais, tendo em vista a promoção do sucesso académico.

PALAVRAS-CHAVES: Manuel Antunes, Pedagogia, Reformas, Ensino Superior, Competências, Educação Integral.

FOR A PROJECT OF AN INTEGRAL EDUCATION ACCORDING TO MANUEL ANTUNES, SJ AND A NEW PROGRAM OF COMPETENCE

ABSTRACT: This article intends to present the guidelines of the pedagogic and reformist thought inspired in an ideary of training of the integral man and of every man. Exercising his/her intellectual and pedagogic munus, especially in the 60s and 70s of the 20th century, the Jesuit and teacher Manuel Antunes reflects upon the great problems, challenges and new anthropological and social models that emerged from the post-industrial society and from the emerging information society. The values and counter-values, the new ideals that populate young

minds, and provide them with a future timeline, the aspirations and wonders of the contemporary man, the emergency of the quick model of the light man, to whom he calls "foam man" are problematised by this educator who is very attentive to the drifts of the hodiernal society. Based on the reform proposition of higher education preconized by Manuel Antunes to attain the integral development of the academic student, we propose a program of development of intra-personal and professional competences, keeping in mind to promote academic success.

KEY WORDS: Manuel Antunes, Pedagogy, Reforms, Higher Education, Competences, Integral Education.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O Padre Manuel Antunes (1918-1985) é considerado uma das figuras maiores da intelectualidade portuguesa do século XX. A sua docência na Faculdade de Letras de Lisboa como professor de Cultura Clássica e de Filosofia granjeou-lhe fama de mestre excepcional que passou a ser admirado com notável unanimidade pelas várias gerações de alunos (cerca de 17 mil) que passaram pelas suas aulas. Além de ter ficado na memória dos que o conheceram como uma espécie de mito do pedagogo, aquele que foi capaz de associar de forma perfeita a teoria à prática e o ensino à vida, Manuel Antunes produziu também um conjunto de textos de reflexão pedagógica. Em 2005 foi promovida uma homenagem nacional na comemoração dos 20 anos da sua morte que culminou com a realização do *Congresso Internacional Padre Manuel Antunes – Interfaces da Cultura Portuguesa e Europeia* nos dias 15, 16 e 17 de dezembro, em Lisboa e na Sertã, dedicado ao estudo da sua vida e pensamento e com a edição crítica dos primeiros volumes da sua obra completa, reunindo um deles os seus textos sobre *Paideia: Educação e Sociedade*.

Exercendo o seu múnus intelectual e pedagógico Manuel Antunes reflecte, com especial incidência nos anos 60 e 70 do século XX, sobre os grandes problemas, desafios e novos modelos antropológicos e sociais emergentes da sociedade pós-industrial e da emergente sociedade de informação. Os valores e contravalores, os novos ideais que povoam a juventude e lhe configuram um determinado horizonte de futuro, as aspirações e inquietações do homem contemporâneo, a emergência do ligeiro modelo do homem *light* a que chama portuguesmente de “homem-espuma” são problematizados por este pedagogo atento e preocupado com as derivas da sociedade hodierna.

Manuel Antunes não fica somente pelo questionamento, mas propõe um novo paradigma sócio-cultural assente num projecto de educação totalizante de raiz personalista e na formação de um novo modelo de homem, o *homo misericors* que dê lugar ao *homo mechanicus* da automatizadora e serializadora era industrial e tecnológica.

Um dos aspectos singulares da biografia do Padre Manuel Antunes, sj, enquanto mestre e pensador da cultura portuguesa e universal, é o extraordinário consenso da parte de alunos, colegas, admiradores, amigos e leitores seus em reconhecer neste professor da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa qualidades excepcionais de pedagogo e intelectual, assim como uma grande originalidade nos seus escritos.

De facto, não é fácil encontrar na história da intelectualidade portuguesa figuras que reúnam tão unânime admiração e aceitação da parte dos vários quadrantes ideológicos, desde os sectores de esquerda aos de direita, desde os cristãos e aos não cristãos, como se tem verificado em relação a este padre jesuíta - ainda em vida e tendo-se acentuando de forma significativa depois da sua morte.

Mais extraordinária se torna a constatação deste inabitual louvor tão unânime, sendo Manuel Antunes quem é e sendo professor de matérias nem sempre fáceis. Sendo padre e jesuíta, e conhecendo-se a vincada tradição anticlerical e antijesuítica que tem caracterizado a nossa cultura e marcado uma mentalidade de suspeita em relação aos membros do clero e das ordens religiosas, ainda que sejam intelectuais bem preparados e bons professores. E sendo professor de Estudos Clássicos, uma das áreas nem sempre bem amadas, nem muito procuradas do conjunto das Ciências Sociais e Humanas.

Dado o desfavor de partida destes estatutos sociais que o Padre Manuel Antunes representava, como compreender o ter conquistado um *podium* quase míticamente admirado de modelo de pedagogo e de sábio na conturbada segunda metade do século XX português?

Precisamente, em nosso entender, porque ele teve o ensejo e a inteligência de inaugurar uma nova etapa na relação dos vários estatutos que representava (o de padre jesuíta, o de professor de Letras Clássicas e o de intelectual) com a sociedade contemporânea e com a vida e o sentir concreto das mulheres e homens do seu tempo.

Diferentemente do que acontecia muitas vezes no passado, como intelectual e como professor, ele procurou – nas suas aulas magistrais do Anfiteatro I e nos seminários de Filosofia mais restritos da Faculdade de Letras, na sua intervenção pastoral, na sua convivência quotidiana, nos seus escritos ensaísticos sobre temas tão pletóricos que versavam temas que iam da crítica literária até à política internacional – construir pontes e não acentuar abismos entre mentalidades diferentes, desabar muralhas e não barricar-se em guetos ideológicos, alargar horizontes de compreensão crítica do mundo e da história dos homens e não se entrincheirar em definições fechadas e dogmatizantes e sem atenção às derivas presentes da história humana. Como professor de Letras demonstrou na prática do seu magistério uma atenção cuidada à comunidade imensa dos seus alunos, encarando cada um

deles não como elementos sem nome de uma massa anónima, mas como individualidade única. Revelou, para espanto geral, que era possível ligar um saber académico aparentemente tão longínquo, como era o das Humanidades Clássicas, à vida de cada pessoa e aos dramas e aspirações do mundo contemporâneo. Promoveu com coragem e firmeza a transmissão e aquisição exigente dos conhecimentos curriculares das disciplinas que ministrava. Ensinava um saber de forma profunda e erudita, mas não desenraizada da vida corrente das mulheres e homens de cada época histórica. Esforçou-se por oferecer um saber não estilizado, nem apenas livresco, mas um saber/sabedoria que fizesse sentido e conferisse uma mais-valia para o tirocínio de quem o recebia.

Como padre e como jesuíta, abandonou as posturas intransigentes e primariamente apologéticas de uma certa tradição intelectual católica que encarava a cultura e os valores de além-fronteiras da Igreja, os ditos valores do mundo, nomeadamente os de matriz laica, de forma desconfiada e polémica. Cultivou antes uma atitude que veio a ser largamente consagrada pelo Concílio Vaticano II de abertura ao mundo, de reconhecimento do valor das realidades temporais ou seculares e de respeito e diálogo sinceramente ecuménico com o “Outro” – com o diferente e com aqueles que pensam de maneira diversa –, não do “Outro” como o inimigo sempre a combater numa lógica de “mito da conspiração”, mas como uma realidade outra, uma cultura outra, um ente outro, com quem se pode também aprender, a quem se pode dar e de quem se pode receber enriquecimento, sem sobrançerias, mas num plano de igualdade, no plano da igualdade mais genuinamente humana.

Exercendo com consciência e em coerência com as suas convicções, de que nunca abdicou nem deixou de afirmar, o seu múnus intelectual como função de grande responsabilidade enquanto instância de reflexão, de crítica e de orientação frente aos dinamismos da vida contemporânea, Antunes não receou o diálogo com as grandes correntes do pensamento em voga no seu tempo, como eram os casos do marxismo, do existencialismo e até do niilismo. Soube apreciar e até exultar com as propostas reformistas da educação a nível nacional, destacando-lhe os méritos, sugerindo-lhe aperfeiçoamentos, avançando sugestões e pedindo uma reflexão pública aberta e alargada. Teve sempre o cuidado de situá-las no horizonte mais largo da história e confrontá-las com aquilo que se ia fazendo e modificando no estrangeiro no que à educação e à cultura dizia respeito. Desapreciou sempre os regimes totalitários, nomeadamente o do seu país, e exultou com a revolução abrilina que instaurou a democracia, ele que cultivava desde há muito um pensamento democrático¹.

¹ Cf. José Eduardo Franco, “Linhas mestras da reflexão política do P. Manuel Antunes: «Repensar Portugal» na transição da ditadura para a democracia”, in *Brotéria*, vol. 161, p. 111-126.

UM PROJECTO DE EDUCAÇÃO ASSENTE NUM PROJECTO DE CULTURA E DE HOMEM NOVO

Bem à maneira clássica, Manuel Antunes pensa a questão da educação na sua relação intrínseca com a cultura e a sociedade. Pretende estabelecer as balizas de uma autêntica *Paideia*, em que o projecto educativo pressuponha um projecto de cultura, um projecto de homem e de sociedade a construir. Considera altamente deficitários e até perigosos os projectos de educação como mera instrução, que apenas visem a transmissão de uma *techne*. O que importa garantir é a concepção de um plano de formação/construção global da pessoa humana, que o autor da *Paideia* grega, Werner Jäeger, traduz pelo conceito de *Bildung*, claro está, no quadro de uma “cultura”, entendida, à maneira grega, como “a totalidade da sua obra criadora” de um povo². Neste sentido, o Padre Manuel Antunes declarou numa espécie de manifesto fundante daquilo que entendia ser o horizonte de exigência e meta de um projecto educativo global: “Uma educação ou é total ou simplesmente não é. Uma educação ou tem em conta todas as aspirações do homem ou não passa de um logro. Pretender construir uma ‘ciência’ da educação sem que nela influa, para nada, nem a moral nem a metafísica é edificar sobre a areia. É o todo do homem que está em causa e não apenas a inteligência. E esse todo, como diz Blondel, joga-se na acção que é o centro da vida”³.

Atento aos dinamismos da cultura internacional (a Brotéria e a sua riquíssima biblioteca eram uma espécie de placa giratória de circulação, actualização e divulgação de saber, basta ter em conta o elevado número de revistas internacionais assinadas e permutadas e os livros recebidos e recenseados pelos redactores deste periódico) e como analista sagaz da evolução vertiginosa da sociedade, publica reflexões muito lúcidas e até visionárias que anteciparam tendências e a afirmação de problemas que então ainda mal emergiam em Portugal. Basta ler os seus artigos de fina análise psicossociológica sobre o perfil da juventude dos anos sessenta, sobre a crise de autoridade, sobre a alienação, sobre a informação/deformação, sobre a violência, sobre os radicais e convencionais, sobre sexo e consumo, etc.; para depararmos com um desenho em relevo do quadro mental e cultural daquela que veio a ser chamada a sociedade pós-moderna. Além destes textos emblemáticos, gostaríamos de pôr aqui em

² Cf. Werner Jäeger, *Paideia, A formação do homem grego*, 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes/Editora Universidade de Brasília, 1989, p. 6. Citamos esta tradução publicada pela casa editora da Universidade de Brasília pelo significado especial dela ter sido melhorada com sugestões do Padre Antunes, conforme agradece o tradutor Artur M. Parreira logo à entrada desta edição em Língua Portuguesa: “(...) ao Reverendo Dr. Pe. Manuel Antunes, ilustre Professor (...) da Faculdade de Letras de Lisboa, deixo o meu reconhecimento pela gentileza da suas sugestões e bom acolhimento dispensado aos problemas que se me depararam”. *Ibidem*, “Agradecimento”, sem indicação de número de página.

³ Manuel Antunes, “Educação e sociedade industrial”, *OC*, Tomo II, p. 174.

destaque um outro texto brevíssimo intitulado “O Homem-Espuma”, que enuncia e antecipa pistas de análise configuradas mais tarde nas noções do pós-moderno *homem light*, da *mentalidade psi* e da *sedução do non stop* típicas da chamada *Era do Vazio* desenvolvidas entretanto por autores como Gilles Lipovetsky no seu *Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*⁴.

Feita a radiografia do homem e da sociedade hodiernos, cumpre então passar à reflexão sobre um projecto de educação que seja capaz de construir um homem novo, que desbrave um novo caminho⁵ capaz de superar o modelo de homem que a era industrial e pós-industrial esculpiu: o paradigma do *homo mechanicus* e do homem consumista. O ideal que propõe como horizonte de construção é o de *homo misericors*, um homem não mecanizado, mas um homem com coração passível de realizar todas as dimensões da sua humanidade: inteligência, sensibilidade, espiritualidade...

Donde a pergunta preliminar várias vezes repetida por Manuel Antunes. Pergunta prévia e resposta que devem preceder de forma fundante qualquer projecto de educação: “Que se pretende fazer do homem?”⁶. E a esta pergunta orientadora associa a evocação da consciência de que “o homem sem educação (...) é apenas uma possibilidade”⁷. Na linha de pensamento de autores como M. Blondel e G. Marcel, a educação é entendida como um caminho de libertação do homem e de conquista de uma sã autonomia, em luta permanente contra a *despersonalização*. Para realizar esse fito, concebe a educação fundamentalmente como uma espécie de “acção”. Uma *acção* que seja acima de tudo “promotora e instauradora de valores”⁸.

Cumpre-nos lembrar ainda que este ideal de formação total *de todo o homem e do homem todo* não deixa de se inscrever na mais genuína tradição humanista e pedagógica da Companhia de Jesus. O ideal inaciano de conversão interior e omnímota e a edificação de um homem novo renascido pela adesão plena ao Evangelho: paradigma antropológico transfigurado pela relação com Cristo, segundo a caminhada proposta pelos *Exercícios Espirituais* de Santo Inácio de Loyola. Trata-se da edificação do homem crístico. Uma conversão e uma recriação do homem que passe por uma ascese espiritual, mas também por um caminho de educação total: da inteligência e do coração, da razão e dos afectos à luz de um ideal alto e mobilizador da vontade e de todas as faculdades humanas. O projecto inaciano

⁴ Gilles Lipovetsky, *A Era do Vazio. Ensaio sobre o Individualismo Contemporâneo*, Lisboa, Relógio d'Água, 1989.

⁵ Manuel Antunes, *op. cit.*, p. 75 e ss.

⁶ Idem, “Educação como Poder numa Época de Crise”, *op.cit.*, p. 152.

⁷ Idem, “Educação e Sociedade Industrial”, *op. cit.*, p. 170.

⁸ Idem, *ibidem*, p. 174.

de educação transformista visa em última instância a transformação da sociedade, a construção de um mundo melhor, partindo sempre da transformação interior de cada homem⁹. Não se trata, todavia, de uma educação circular, fechada, mas uma educação aberta a tudo o que é humano e bem direccionada em termos de sentido. Este ideal educativo foi bem recuperado e aplicado pelo célebre jesuíta Pedro Arrupe que presidiu como Superior Geral aos destinos da Companhia de Jesus no período pós-conciliar (desde 1965). O Padre Pedro Arrupe, que Manuel Antunes muito admirava e seguia, soube interpretar o ideal primigénio do potencial do projecto educativo inaciano e propô-lo como sinal e exigência de renovação e de modernidade da Ordem dos Jesuítas¹⁰.

A preocupação com o homem e com o modelo de humanidade e de sociedade a construir, bem patente nos textos aqui reunidos, não deixa de ser uma preocupação transversal a toda a obra e a toda a acção pedagógica e intelectual do Padre Manuel Antunes. Neste sentido, tem toda a pertinência a classificação global proposta por Manuel Ferreira Patrício para a obra antuniana no seu todo: “toda a obra do Pe. Manuel Antunes é pedagógica. Ou melhor: antropagógica. Com efeito, o homem está no centro das suas preocupações. A vida de Manuel Antunes foi habitada pelo cuidado pelo homem. Ele não quis, no entanto, apenas conhecer e compreender o homem. Quis, com efeito, ajudar o homem a ser homem, a formar-se tão plenamente quanto possível como homem, a viver a sua vida de homem sob o signo do contínuo e exigente movimento de aperfeiçoamento”¹¹.

PROPOSTAS PARA UMA REFORMA DEMOCRÁTICA DA UNIVERSIDADE

Manuel Antunes afirma-se, sem dúvida, como um importante e fecundo teorizador da educação em Portugal no século XX, quer pela vastidão, abrangência e qualidade da sua reflexão educativa, quer pelo significado que esta encerra no último período da ditadura e na transição para a Democracia. Este Jesuíta marca, com rasgos de antecipação, a transição de um pensamento de pendor apologético, jurisdicista e defensivo, de matriz catolicizante e conservadora, para um pensamento problematizante, ecuménico, de matriz antropológica cristã e de método dialógico, em que procura assentar a teoria da educação numa reflexão sobre a cultura. A sua reflexão é inovadora e corajosa no contexto publicacional do círculo

⁹ José Eduardo Franco, *Brotar Educação: História da Brotéria e do seu pensamento pedagógico*, Lisboa, Roma Editora, 1999, p. 133 e ss.

¹⁰ Ver por exemplo, Pedro Arrupe, *Um projecto de Educação*, Porto-Lisboa, Livraria A. I. e Editorial A. O., 1981.

¹¹ Manuel Ferreira Patrício, “Notas sobre o pensamento pedagógico de Manuel Antunes”, in *Brotéria*, vol. 121, 1985, p. 297; e cf. Idem, “A Antropologia de Manuel Antunes”, in *Ibidem*, p. 540-554; e Idem, “A educação para amanhã na pedagogia de Manuel Antunes”, in *Ibidem*, Vol. 122, 1986, p. 163-181.

intelectual da revista Brotéria de que se tornou director, forçando uma viragem teórico-pedagógica numa Igreja fechada sobre si própria para uma Igreja aberta e dialogante com as “realidades temporais”, de um Estado totalitário para um Estado pluralista e democrático.

No sentido de refutar os defensores de um certo estatismo e intocabilidade da estrutura universitária, empreende, num texto sobre a “Universidade Portuguesa” (Brotéria, 1970), uma fundamentação da possibilidade, necessidade e conveniências da reforma da universidade. Precede esta argumentação de uma síntese histórica das reformas universitárias levadas a cabo na universidade francesa, inglesa, americana e portuguesa, para lembrar aos apologistas do irreformismo que “a velha instituição é pois susceptível de Reforma. O estímulo para a realizar pode vir do Estado, pode vir do exemplo alheio e pode vir dela própria” (p. 19-20).

Teoriza sobre as vantagens do pluralismo universitário e a sua importância no processo de reforma da universidade, de modo a evitar a sua imobilidade no tempo: “um são pluralismo universitário representa ainda a melhor condição e constitui o meio mais adequado para evitar a anquilose, a rotina ou a irresponsabilidade” (p. 19). Daí que opine positivamente em relação à fundação de universidades novas, as quais na sua perspectiva contribuem para reformar as antigas, embora possa certamente provocar “sobressaltos” aos habituados mestres, alunos, corpos políticos e administrativos. Isso nada tira, porém, à lógica dos factos (p. 21).

Idealiza, com algum sabor utópico, a reforma da universidade, considera que esta deve ser reformada no sentido de fazer parte de “um sistema mais vasto de criação e transmissão da experiência e do saber. Toda a comunidade seria, a um tempo, docente e discente, ensinante e ensinada” (p. 22).

Defende o autor que existem condições e exigências sócio-culturais que requerem e pressionam a feitura de uma reforma do ensino universitário, ainda mais tendo em conta as tendências que se presenciam na Europa a este nível, especialmente a expansão e massificação do ensino superior e a sua abertura a todas as classes sociais, desbloqueando-se um ensino reservado a elites (cf. p. 22-3).

Nesta linha, discute, na “Reforma do Ensino Superior” (1971c), o projecto reformista proposto pelo então Ministro da Educação à sociedade portuguesa para reflexão e debate. Considera que esse projecto, intitulado “As linhas gerais da Reforma do Ensino Superior em Portugal”¹², apresenta um “sistema coerente, a um tempo tradicional e profundamente

¹² Explica Rómulo de Carvalho (1986) que “para Veiga Simão o grau do nosso ensino mais carecido de reforma era o universitário (...). Considerava o ministro que a Universidade Portuguesa estava reduzida a desempenhar o papel de uma escola cuja missão era, quase exclusivamente, a de preparar, e mal, professores do ensino secundário. A sua existência, tal como se apresentava, afigurava-se-lhe inútil, pois, para o ministro, a missão específica da universidade é a formação de cientistas e técnicos. Era de homens com tais títulos que a nação

inovador” (p. 345). É tradicional, na medida em que sugere um regresso à concepção primigénia de universidade: “uma concepção de «universitas scientiarum» e de «universitas magistrorum et scholarium»” (p. 349). Noção que, no entender de M. Antunes, define a “unidade fundamental da universidade”, *id est*, a instituição universitária como lugar em que se “integra o ensino e a investigação de disciplinas afins do ponto de vista científico ou profissional” (p. 349-50).

Quanto àquilo que o autor considera inovação no projecto reformista da universidade, elenca-se os seguintes pontos, com os quais o autor concorda:

1. Elevação à categoria de Ensino Superior dos novos Institutos Politécnicos.
2. Criação do Departamento como unidade base.
3. Inovação orgânica e composição dos corpos directivos.
4. Extensão do princípio participativo a todos os elementos universitários e extra-universitários.
5. Separação do sector directivo e do sector administrativo.
6. Ampliação das vias de acesso à universidade.
7. Inovação da coordenação de vários elementos dispersos e justapostos.
8. Inovação no alargamento do princípio de autonomia.
9. Mais apertada articulação entre o ensino secundário e superior.
10. Maior importância a atribuir aos departamentos de Ciências de Educação, como forças importantes, subsidiárias da pedagogia nacional.
11. Divisão do ano em dois semestres.
12. Inovação no processo de avaliação de conhecimentos: trabalhos escolares, avaliação contínua, exames só de carácter supletivo.
13. Obrigação feita aos docentes de permanecerem nos respectivos institutos determinado número de horas.
14. Implantação da educação permanente e formação pós-gradual – reciclagem.
15. Operacionalizar uma maior eficácia e economia do tempo de ensino (cf. p. 351-353).

O texto do projecto da reforma rege-se por três princípios que o autor escarpeliza como fundamentais: autonomia, coordenação e representação (cf. p. 353). Propõe mais autonomia financeira, administrativa, pedagógica, cultural, científica e até estatutária, embora

precisava para poder executar o plano de modernização e que as nossas carências e os compromissos contraídos com a P.C.D.E. nos obrigavam. Era a própria existência de Portugal como Nação livre que estava dependente da reforma do ensino universitário” (p. 808). Em sintonia com este pensamento estão, em grande medida, os pedagogos da Brotéria, mais radicalmente Miller Guerra.

o autor considere insuficiente de acordo com o sugerido na letra do projecto (cf. p. 353). Projecta a criação de órgãos de coordenação interuniversitários com vista a otimizar estruturas e a realização de objectivos comuns (cf. p. 353-4). Sugere a previsão legal da possibilidade dos estudantes e de outros sectores da sociedade terem representação nos organismos da vida e da gestão universitária (cf. p. 354).

Em suma, considera o autor o projecto do ministro Veiga Simão uma boa proposta, pois não lhe “parece fácil encontrar alternativa global, para o projecto que ora (...) é apresentado” (p. 356). Não obstante, entende que para proceder à concretização destas medidas avançadas para a “modernização” da universidade portuguesa, é preciso derribar importantes obstáculos e criar condições sustentaculares desta reforma, a saber:

- a) incremento e melhoramentos de estruturas materiais: instalações, equipamentos laboratoriais, etc.;
- b) renovação e aumento do pessoal docente capacitado;
- c) revisão do processo de selecção dos candidatos ao ensino superior;
- d) revisão do sistema de avaliação.

E conclui com um voto de que este “texto operatório” tenha “força para nos arrancar de imobilismos anacrónicos como para nos precavermos de progressismos desaustados” (p. 360).

Quando, em 1971, o Ministro da Educação, Veiga Simão, anuncia a divulgação de dois projectos para debate público sobre a reforma do ensino, Manuel Antunes dá o seu apoio a esta iniciativa do Ministro, considerando uma grande oportunidade para uma reflexão conjunta e alargada à sociedade portuguesa, com vista a se poder auferir um contributo opinioso e sugestional da sociedade portuguesa sobre o destino a dar à educação: “louvavelmente, porque é do contacto e do contraste de pareceres que uma luz mais clara se pode fazer iluminar os trilhos de um futuro melhor para todos os portugueses” (Brotéria, 1971b, p. 286). Em jeito de crítica, apresenta uma tipologia das atitudes “indesejáveis” que os portugueses, pouco habituados a estes debates públicos, poderiam vir a tomar perante a proposta de discussão da reforma: abstencionista, conservadorista, cepticista, regressivista, destrutivista e concordista (cf. p. 284-6).

PROPOSTA PARA UMA INTERVENÇÃO JUNTO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Baseados na perspectiva da reforma do ensino superior e do desenvolvimento integral do estudante universitário, conforme preconiza Manuel Antunes, construímos, implementamos e avaliamos um programa de desenvolvimento de competências intra-interpessoais e profissionais, tendo em vista a promoção do sucesso académico.

Ser bem-sucedido na vida académica implica assimilar um conjunto de conhecimentos que se constituam em atitudes e que sejam, por sua vez, expressas em habilidades, ou seja, pressupomos que existe uma interdependência entre o sucesso académico e a aquisição de competências (Jardim & Pereira, 2006). Entre estas, privilegiamos as competências intra-interpessoais e profissionais. Assim, para o aluno ter sucesso académico, deve ser continuamente estimulado a desenvolver um conjunto de competências transversais, que vão desde as académicas propriamente ditas, até às sociais e às associadas ao seu desenvolvimento pessoal (Arkoff & Jurick, 1993; Menezes, 1999; Tavares, 2003).

Até ao momento, no contexto do ensino superior em Portugal, são poucas as intervenções realizadas no âmbito académico com vista ao desenvolvimento pessoal dos estudantes (Almeida, 1993; Pereira *et al.*; 2004). Consequentemente, parece-nos ser tarefa fundamental activar e facilitar o desenvolvimento pessoal, social e profissional, através de uma série de acções coerentes, consistentes e eficazes (Jardim & Pereira, 2005). Focalizando-nos na pessoa do estudante e na satisfação das suas necessidades fundamentais, enquanto jovem adulto, procurámos a activação do seu desenvolvimento, tendo como base o que de mais positivo o aluno possui: as suas potencialidades e a sua vontade de realização e de sucesso (Snyder & Lopez, 2002; Aspinwall & Staudinger, 2003).

Neste processo de desenvolvimento, a pessoa é considerada no seu todo, envolvendo dimensões como a biológica, a cognitiva, a afectiva, a social, a profissional e a valorial (Jardim, 2003). Atendemos ainda aos diversos factores que influenciam o crescimento do indivíduo, que sintetizamos em três grandes condicionantes: *genética* – componente hereditária; *ambiente* – contexto sócio-cultural e educativo; e *tempo* – momento privilegiado para fomentar determinada capacidade.

Centramo-nos nas competências transversais: aquelas que são comuns a diversas actividades, por serem transferíveis de função para função e por terem a ver com a capacidade de gerir os recursos do *Eu* (competências intrapessoais), de relacionamento interpessoal (competências interpessoais) e de desempenhar funções profissionais (competências

profissionais). Nesse sentido, definimos competência como a “*capacidade para operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades numa situação concreta, de modo a ser bem-sucedido*” (Jardim & Pereira, 2006), definição que pressupõe indicadores, tais como: capacidade, operacionalização, conhecimentos, atitudes, habilidades, situação e eficiência (Jardim & Pereira, 2005a).

CONTEÚDOS DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

No PDCIIP (*Programa de Desenvolvimento de Competências Intra-interpessoais e Profissionais*), o desenvolvimento das competências transversais, que organizamos em três áreas: **competências intrapessoais** – referem-se às capacidades para operacionalizar conhecimentos sobre o *Eu*, atitudes positivas para consigo mesmo e habilidades para gerir os dinamismos intrapsíquicos, de modo a ser bem-sucedido na vida pessoal (autoconhecimento, auto-estima, auto-realização e resiliência); **competências interpessoais** – consistem nas capacidades para operacionalizar conhecimentos sobre os outros, atitudes positivas para com eles e habilidades para gerir as interações, de modo a ser bem-sucedido na vida social (empatia, assertividade e suporte social); **competências profissionais** – reportam-se às capacidades para operacionalizar conhecimentos técnicos de uma profissão, atitudes positivas de desempenho e relacionamento, e habilidades para executar tarefas específicas, de modo a ser bem-sucedido na vida profissional (criatividade, cooperação e liderança) (Figura 1).

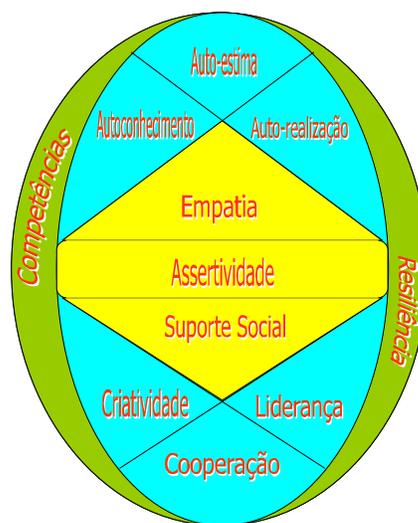


Figura 1 – Identificação das competências do PDCIIP.

O programa é constituído por onze sessões, individuais e em grupo, com a duração de duas horas cada e presença obrigatória de todos os indivíduos em todas as sessões. Baseamos numa dinâmica específica, recorrendo a técnicas de *role playing*, *focus group*, entre outras, privilegiando a criatividade e aptidões sociais. Com uma metodologia participativa, todos os intervenientes têm papéis activos, sobretudo através de dinâmicas de grupo. Evocam-se as experiências e conhecimentos de cada um, realizam-se jogos interactivos, debates e trabalhos de grupo, são narradas histórias metafóricas alusivas ao módulo em estudo e são feitas breves exposições sobre a competência em causa. Além dos trabalhos realizados nas sessões, os participantes aprofundam os conteúdos programáticos individualmente, através do preenchimento de fichas de trabalho relativas a cada uma das competências e da realização de tarefas individuais. Cada sessão ou estudo do programa visa o aperfeiçoamento de uma competência, sendo fornecido a cada participante material didáctico.

A promoção destas aptidões segue as características de uma formação prática, acentuando-se mais a vertente experiencial do que a teórica. Pretende-se que a aprendizagem siga um ritmo rápido, que se criem momentos divertidos e que os participantes atinjam eficazmente os objectivos delineados.

Durante os trabalhos individuais e de grupo, cada estudante tem à disposição o seu *Manual do Programa de Desenvolvimento de Competências – PDCIIP* (Jardim & Pereira, 2004) com estratégias para apreender, desenvolver e avaliar as suas competências. Os onze módulos estão estruturados do seguinte modo: “Apontamentos” para anotar a forma como cada competência é percebida; “Mapa” para explicitar o significado teórico e as ideias fundamentais de cada competência; “Ferramentas” para exercitar, experimentar e operacionalizar cada competência; “Narração” de uma história que evoca e estimula, de uma forma interpelativa, a adesão a cada competência; “Programação” do modo como cada um pretende implementar a curto, médio e longo prazo cada competência; “Memorando” dos sucessos e da evolução em cada competência.

Mais do que teorizar sobre os conceitos ou realidades, o PDCIIP procura: descrever a competência, exemplificar e demonstrar, perceber os benefícios, experimentar, enquadrar no modo pessoal de pensar as características intrínsecas de cada competência e expressar as competências apreendidas neste programa.

METODOLOGIA

Este programa foi implementado junto de estudantes universitários de Coimbra (do 1º ao 5º anos), tendo sido realizado entre os meses de outubro de 2004 a março de 2005. Seguindo um modelo de investigação *quasi-experimental*, trabalhamos com dois grupos experimentais (que se submeteram ao programa) e dois grupos de controlo, num total de uma amostra de 140 estudantes de ambos os sexos - um grupo experimental de 37 e um outro de 35 alunos; um grupo de controlo de 36 e um de 32 alunos (Gráfico 1).

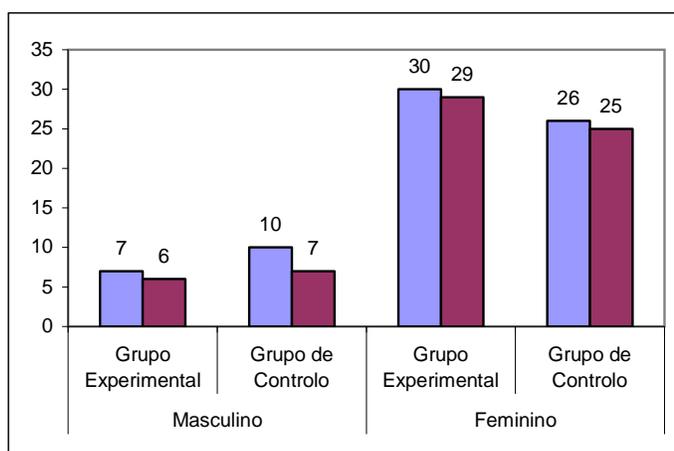


Gráfico 1 – Participação no programa por tipo de grupo e por sexo

As idades dos participantes variaram entre os 17 e os 39 anos ($M=21.70$; $DP=3.00$). Os participantes estavam distribuídos por todos os anos de estudo: 1º ano (16); 2º (35); 3º (36); 4º (40); e 5º (13).

Neste estudo, os alunos foram também avaliados antes (*Baseline*) e depois do programa através do *Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais – Para Promover o Sucesso Académico (QCIIP)*, construído para o efeito pelos autores. Trata-se de um questionário tipo *Likert* de cinco pontos (1 = Nunca a 5 = Sempre), que procura avaliar as competências intrapessoais, interpessoais e profissionais dos estudantes do Ensino Superior e a sua correlação com o sucesso académico. Pretende-se medir as referidas competências em dez dimensões: autoconhecimento, auto-estima, auto-realização, empatia, assertividade, suporte social, criatividade, cooperação, liderança e resiliência. Para aferir cada competência são colocadas 10 questões (perfazendo um total de 100 itens). Os dados foram analisados através do programa estatístico SPSS.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise descritiva das médias para cada competência-global foi realizada, quer a nível do grupo experimental, quer a nível do grupo de controlo, em dois momentos diferentes: antes de iniciar o curso e depois de terminado o mesmo. Encontramos os seguintes resultados (Quadro 1):

	<i>Grupo Experimental</i>		<i>Grupo Controlo</i>	
	Média antes	Média depois	Média antes	Média depois
1. Auto-conhecimento	35,19	38,97	36,00	35,59
2. Auto-estima	37,42	40,24	36,96	36,44
3. Auto-realização	34,88	38,14	35,16	35,75
4. Empatia	37,44	39,74	37,22	36,96
5. Assertividade	34,06	36,56	35,84	35,63
6. Suporte Social	36,90	39,00	37,71	37,66
7. Criatividade	33,75	36,79	34,12	34,90
8. Cooperação	35,07	37,24	34,40	34,37
9. Liderança	37,79	40,61	37,82	37,13
10. Resiliência	35,39	38,18	36,09	36,44

Quadro 1 – Média global das competências: grupo experimental antes e depois.

No que diz respeito ao grupo experimental, constatamos que a média de todas as competências após a participação no PDCIIP aumentou, face à média que esse mesmo grupo apresentava anteriormente. Por outro lado, quanto ao grupo de controlo, apuramos que a média de cada uma dessas mesmas competências não sofreu alterações significativas no pós programa. Estes dados são, para nós, muito gratificantes, na medida em que mostram que a intervenção desenvolvida teve um efeito positivo, conduzindo ao incremento de todas as competências preconizadas no programa.

Especificamente, e relativamente aos dados fornecidos pelo grupo experimental, verificamos os seguintes acréscimos em termos de média da competência-global no que concerne à comparação entre o antes e o pós PDCIIP: autoconhecimento (3,78); auto-realização (3,26); criatividade (3,04); auto-estima (2,82); liderança (2,82); resiliência (2,79); assertividade (2,5); empatia (2,3); cooperação (2,17); e suporte social (2,1). Daqui inferimos que este programa demonstra uma eficácia em todas as competências, produzindo efeitos mais notórios no que diz respeito ao autoconhecimento, à auto-realização, à criatividade, à auto-

estima e à liderança. De salientar que as referidas competências têm vindo a ser realçadas por alguns autores (Williams e Irving, 1996) como uma mais-valia para a promoção do desenvolvimento pessoal.

Também é de referir que, no grupo experimental, em termos absolutos, as três competências que antes do PDCIIP tinham um *score* mais elevado eram: liderança (37,79), empatia (37,44) e auto-estima (37,42). Por sua vez, no final da intervenção, as três competências com um *score* mais alto passaram a ser: resiliência (40,61), suporte social (40,24) e auto-realização (39,74). Estes dados denotam um efeito do PDCIIP mais visível em competências que não eram as mais elevadas inicialmente.

Quando da avaliação final do programa, uma das principais sugestões dos alunos foi a de se poderem realizar mais cursos desta natureza, não só para aqueles que frequentam as residências universitárias e que ficaram de fora (por limitação do número de inscrições), mas também extensivos a outros alunos e a outros contextos académicos.

Apesar das limitações inerentes a este tipo de programas, tais como dificuldade em controlar as variáveis parasitas ou confundentes, os problemas de natureza ética e deontológica que se podem levantar quando da análise dos dossiers com relatos de experiências referentes a áreas sensíveis do desenvolvimento humano, tais programas continuam a ser referidos como uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal do estudante (Tavares, 2003; Jardim & Pereira, 2005b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise dos resultados obtidos com o PDCIIP podemos concluir que implementar programas de desenvolvimento de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais com jovens adultos significa apostar no sucesso e na excelência a curto, a médio e a longo prazo, facto que é confirmado pela literatura revista (Chickering & McCormick, 1973; Chickering & Reisser, 1993; Ferreira *et al.*; 1997; Dias & Fontaine, 2001; Pereira, 1997, 1998, 1999; Pereira *et al.*; 2004). Além disso, conforme verificámos no trabalho de campo, os destinatários deste género de intervenção manifestam um elevado grau de motivação para participarem em programa de desenvolvimento das suas competências pessoais, sociais e profissionais, facto que confirma a hipótese que formulámos no início desta investigação.

Desenvolver as competências transversais dos estudantes do ensino superior implica privilegiar uma intervenção em áreas onde aqueles sentem maior necessidade de promoção.

Verificámos, pela literatura e pelo trabalho de campo, que o autoconhecimento, a auto-estima, a auto-realização, a empatia, a assertividade, o suporte social, a criatividade, a cooperação, a liderança e a resiliência são competências a privilegiar na intervenção de apoio ao desenvolvimento dos jovens adultos do ensino superior (Williams & Irving, 1996).

Finalmente, podemos inferir que a área privilegiada de intervenção deste programa é a intrapessoal: aferimos nos participantes do PDCIIP uma maior evolução (entre o pré-teste e o pós-teste) sobretudo nas competências do autoconhecimento, da auto-realização, da criatividade e da auto-estima. Operacionalizar programas de desenvolvimento nesta área parece-nos ser uma tarefa fundamental, entre as muitas tentativas que se esboçam no cenário do ensino superior em Portugal, com vista ao sucesso académico.

Como podemos verificar, este programa enquadra-se no paradigma sócio-cultural proposto por Manuel Antunes, assentado num projecto de educação totalizante de raiz personalista e na formação de um novo modelo de homem, o *homo misericors* por contraposição ao *homo mechanicus* da automatizadora e serializadora era industrial e tecnológica e o homem *espuma*. Promover o sucesso académico implica dar atenção à pessoa do estudante e intervir no sentido do seu desenvolvimento integral, uma vez que a educação “concerne o homem todo e a todo o homem”.

Bibliografia sobre o Programa de Desenvolvimento de Competências

ALMEIDA, L. S. (Ed.) (1993). *Capacitar a escola para o sucesso: Orientações para a prática educativa*. Gaia: Edipsico.

ARKOFF, A.; JURICK, A. (Eds.) (1993). *Psychology and Personal Growth*. Boston: Allyn & Bacon.

ASPINWALL, L.; STAUDINGER, U. (Eds.) (2003). *A Psychology of Human Strengths: Fundamental Questions and Future Directions for a Positive Psychology*. APA.

CHICKERING, A.; MCCORMICK, J. (1973). *Personality development and the college experience*. *Research in Higher Education*, 1, 43-70.

CHICKERING, A.; REISSER, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

DIAS, M. G.; FONTAINE, A. M. (2001). *Tarefas Desenvolvimentais e Bem-Estar de Jovens Universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia e Ministério da Ciência e da Tecnologia.

FERREIRA, J. A.; MEDEIROS, M. T.; PINHEIRO, M. R. (1997). *A teoria de Chickering e o estudante do ensino superior*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 31, 139-164.

JARDIM, J.; PEREIRA, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais: Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: ASA.

JARDIM, J.; PEREIRA, A. M. S. (2004). *Manual do Programa de Desenvolvimento de Competências – PDCIIP*. Coimbra: GAP-SAS Universidade de Coimbra.

_____. (2005a). *Ativação do Desenvolvimento e Aprendizagem no Ensino Superior com o Programa de Desenvolvimento de Competências (PDCIIP)*. Sobredotação (6), 255-265.

_____. (2005b). *Sucesso na Vida Académica: Um Programa de Desenvolvimento de Competências com Estudantes nas Residências*. In Pereira, A.S. & Motta, E. D. (Eds.). *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior – Investigação e Intervenção*. Coimbra: SASUC, pp. 415-424.

JARDIM, J. (2003). *O Método da Animação – Manual Para o Formador*. Porto: AVE.

MENEZES, I. (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: ASA.

PEREIRA, A. M. S. (1997). *Helping Students Cope: Peer Counseling in Higher Education*. U.K.: University of Hull (Tese de Doutoramento).

_____. (1998). *Apoio ao estudante universitário: Peer Counseling (Experiência-piloto)*. *Psychológica*, (20), 113-124.

_____. (1999). *Sucesso Versus Insucesso: Taxonomia das Necessidades do Aluno*. In J. Tavares (Eds). *Investigar e Formar em Educação*. IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. SPCE: Aveiro. v. II, p. 129-136.

PEREIRA, A.; DECQ MOTTA, E.; PINTO, C.; MELO, A.; BERNARDINO, O.; LOPES, P.; FERREIRA, J.; MENDES, R.; VAZ, A. (2004). *Aplicação de um programa de controlo do stresse e ansiedade na Universidade*. In Ribeiro, J. & Leal, I. (Ed.) (2004). *Actas do V Congresso de Psicologia da Saúde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, ISPA Edições, p. 127-132.

SNYDER, C.; LOPEZ, S. (Eds.) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.

TAVARES, J. (2003). *Formação e Inovação no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

WILLIAMS, D. I.; IRVING, J. A. (1996) *Personal Growth: Rogerian paradoxes*. *British Journal of Guidance & Counselling*, v. 24, n. 2, June:165-172.

Bibliografia de Manuel Antunes com Interesse para o Estudo do seu Pensamento Pedagógico:

Ao encontro da palavra, Lisboa, Liv. Morais, 1960.

História da Cultura Clássica, Lisboa, Texto policopiado, 1960-1961.

Indicadores de civilização, Lisboa, Verbo, 1972.

Grandes derivas da História Contemporânea, Lisboa, Edições Brotéria, 1972.

Educação e Sociedade; Lisboa, Sampedro, 1973.

Repensar Portugal, Lisboa, Multinova, 1979 (2ª e 3ª edição feita em 2005 com prefácio de José Eduardo Franco).

Obra Completa do Padre Manuel Antunes, Tomo II - *Paideia: Educação e Sociedade*, Direcção Científica de José Eduardo Franco, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 20005.

Artigos publicados na Revista Brotéria:

Juventude como problema, v. 74, 1962a; *O problema da Universidade*, v. 74, 1962b; *Direito à cultura*, v. 85, 1967; *Universidade Portuguesa: posições e proposições*, v. 91, 1970; *Em Discussão (Reforma do Ensino)*, vl. 92, 1971a; *Seis atitudes diante da Reforma*, v. 92, 1971b; *A Reforma do Ensino Superior*, v. 92, 1971c; *Cultura e cultura*, vl. 92, 1971d; *Do trabalho interdisciplinar*, v. 92, 1971e; *Repensar Portugal*, v. 98, 1974; *A educação permanente: teoria e prática*, vl. 103, 1976; *Que é a anticultura?*, v. 124, 1981.

Bibliografia sobre Manuel Antunes:

FRANCO, José Eduardo. *Brotar Educação. História da Brotéria e do seu Pensamento Pedagógico*. Lisboa, Roma Editora, 1999, p. 359-365.

RICO, Hermínio.; FRANCO, José Eduardo. (coords.), *Fé, Ciência, Cultura. Brotéria – Cem Anos*. Lisboa, Gradiva, 2003, p. 177-187.

CINTRA, Luís F. Lindley. *Homenagem ao Padre Manuel Antunes*, in *Reflexão Cristã*, n. 45, maio/agosto, 1985.

BARRETO, Luís Filipe. *Manuel Antunes (1918-1985): um Humanismo Dialogal*, in *Jornal de Letras*, n. 133, 22 a 28 de janeiro, 1985.

ABREU, Luís Machado de. *Padre Manuel Antunes (1918-1985): Mestre do pensamento português e europeu*. [Porto], Estratégias Criativas, 2008.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira. *Notas sobre o pensamento pedagógico de Manuel Antunes*, in Brotéria, v. 121, 1985b, p. 297-316.

_____. *A antropologia de Manuel Antunes*, in Brotéria, v. 121, 1985c, p. 540-554.

_____. *A educação para amanhã na pedagogia de Manuel Antunes*, in Brotéria, vl. 122, 1986, p. 163-181.

ROSA, Joaquim Coelho. *Manuel Antunes*, in *Enciclopédia Logos*, v. I, Lisboa-S.Paulo, 1989, cls. 318-320.

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, *Homenagem a Manuel Antunes*. Lisboa, s.n.; 1985.

CARVALHO, J. Vaz de. *Manuel Antunes*, in *Diccionario Histórico de la Compañía de Jesús*, v. I, Roma-Madrid, IHSJ e UPC, 2001, p. 200-1.

CARVALHO, Rómulo de. *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.