



Dinâmicas de poder e o papel dos jovens: como a educação pode potenciar justiça social

Projeto de investigação desenvolvido por Ricardo Barreto (ricardo.barreto@ucl.ac.uk), enquanto investigador visitante do IGC/CDH, entre 30/11/2018 e 31/05/2020.

Dinâmicas de poder e o papel dos jovens: como a educação pode potenciar justiça social

Resumo

Este artigo pretende explanar uma matriz argumentativa que explore e justifique a pertinência de ensinar para o poder, como forma de garantir uma sociedade justa, num âmbito educativo – pensando, portanto, nos jovens como potenciais e promissores agentes de mudança.

Usando como linha norteadora os estudos de Philip Zimbardo (2008) e a sua conceção de poder enquanto elemento potencialmente corruptor em termos morais, sequenciar-se-ão episódios ilustrativos relevantes para se pensar a desvirtuação moral em perfis de cidadãos comuns.

Finalmente, abordar-se-á o contexto educativo que, pela sua natureza, é especialmente propício à fomentação implícita e explícita dos cernes concetuais da cidadania global e dos direitos humanos, pensando em formas de garantir que as gerações em crescimento e formação se valham de conhecimentos empáticos e de empoderamento individual e coletivo. Aliando tal sequência a literatura relevante de Michael Byram sobre a dimensão intercultural, pretende-se estabelecer um vínculo teorizado entre o papel pleno de um cidadão global e o uso responsável do seu poder em sociedade.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO; PODER; SOCIEDADE; CIDADANIA GLOBAL; DIREITOS HUMANOS; INTERCULTURALIDADE.

Introdução

No presente artigo, refletir-se-á sobre o poder e sobre dinâmicas de poder, dando uma ênfase específica a como o fator ‘Poder’, segundo a concepção de Zimbardo (2008), pode corromper o perfil moral de cidadãos comuns – afunilando a matriz argumentativa de forma a adaptá-la progressivamente aos entornos próprios do meio educativo. O objetivo será desenvolver uma sequência teorizada que justifique a importância moral de educar para o poder enquanto elemento potencialmente corruptor do comportamento, residindo a importância do artigo no cruzamento interdisciplinar particular que viabilizará um ângulo de estudo pouco explorado.

No primeiro capítulo, começarão por abordar-se as estruturas basilares deste artigo, em termos bibliográficos, que se pautam pelos estudos de Philip Zimbardo que, no seu livro *The Lucifer Effect: How Good People Turn Evil* (2008), defende que um componente fundamental para fomentar a corrupção de valores basilares ao nível ético e moral é o poder, cujas implicações se manifestam a níveis tais como: situações de poder automaticamente garantido por estruturas hierárquicas pré-existentes – como é o caso das hierarquias na lógica laboral –, ou, por exemplo, em vulnerabilidades pré-estabelecidas por lógicas normativas e perpetuadas em sociedade, como é o caso de lógicas transversalmente sexistas, que dividem a sociedade em grupos com uma evidente e identificada diferenciação de poder e, implicitamente, de direitos. Apresentar-se-ão (e ilustrar-se-ão), segundo as concepções de Zimbardo (2008), as noções de ‘Bem’ e de ‘Mal’, a noção de ‘Poder’, e como o mesmo pode implicar a travessia comportamental que se traduz em algum tipo de abuso ou exploração de terceiros, passando à adaptação desse plano teórico ao contexto educativo em pontos subsequentes. A referida ilustração será conseguida por via da menção detalhada à *Experiência da Prisão de Stanford* como epicentro ilustrativo do argumento, seguida de mais breves menções a outros episódios também relevantes.

No segundo capítulo, através do cruzamento de bibliografia relevante, atentar-se-á à constatação do imperativo moral que é traçar noções individuais e coletivas relativamente ao poder, para que tal elemento não comprometa as estruturas individuais de cada sujeito e, numa sequência clara, dos terceiros que poderão ser subjugados por alguma dinâmica de poder que privilegie dita pessoa. Tal impele a orientação deste artigo para a criação de uma ponte para o contexto educacional. Nessa sequência, enfatizar-se-á a necessidade primordial que é a formação de cidadãos globais e como o público que principalmente caracteriza o ambiente escolar (os alunos), naturalmente inclinado para a formação e desenvolvimento de perfis e personalidades que se traduzirão numa futura geração de adultos, pode ser didaticamente

incitado a posicionar-se na sociedade como uma geração justa e empática. Assim, será apresentado o encadeamento que associará a educação para o poder com a educação para a cidadania global e para os direitos humanos.

Finalmente, no desfecho do segundo capítulo, reflexões de, principalmente, Michael Byram, serão usadas para projetar possíveis formas de adaptar as linhas de pensamento, até então explanadas, ao contexto educativo de forma prática com o intuito de ponderar a viabilidade e utilidade de educar para o poder no âmbito escolar. A fundamentação criada permitirá incluir na linha teorizada virtualmente qualquer tipo de estudante, podendo, portanto, ser aplicada tanto a, por exemplo, estudantes pertencentes a minorias, como aos restantes, de forma a promover, na sua plenitude, a aplicação e proteção de uma missão crítica, conjunta e simbiótica perante as dinâmicas de poder explanadas nos vários exemplos que se apresentarão ao longo do artigo (não exclusivamente).

1 – O Efeito de Lúcifer: desvirtuação moral pela via do poder

O presente capítulo desenhará um mapa conceitual de forma a entender noções teorizadas essenciais, e possíveis implicações, que se encadearão com os pontos que se seguirão no presente artigo. Todos esses pilares teóricos serão basilares para cinzelar os argumentos que se irão explicar sequencialmente.

Esta abordagem inicial é, em si, o abrir de um mapa de ponderações, mapa esse que se prestará a pensar o ‘Bem’ e o ‘Mal’, a moralidade e a ética (mais lata em termos conceptuais), e a predisposição criada pelo poder para uma mudança no perfil comportamental do indivíduo. Ao referir-me a ‘Bem’ e ‘Mal’, ainda que reconheça que ambos os termos acarretam definições vastas e sempre discutíveis, aponto para um ‘Mal’ que poderá ser visto como um ‘Mal’ moral, social e civilizacional, e o ‘Bem’ como um referente oposto (mais se desenvolverá a este respeito posteriormente), apoiando-me em Zimbardo (2008: 5) ao referir que:

Evil consists in intentionally behaving in ways that harm, abuse, demean, dehumanize, or destroy innocent others—or using one’s authority and systemic power to encourage or permit others to do so on your behalf.

Tal abordagem assentará no processo designado por ‘Efeito de Lúcifer’, que, segundo refere Zimbardo (ibidem), visa “*processes of transformation at work when good or ordinary people do bad or evil things*”.

1.1 – Evitar preconceções de binómios de perfis de personalidade e assumir a vulnerabilidade à mudança comportamental

A novela gótica *Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*, do escocês Robert Louis Stevenson, é de valor inestimável na literatura quando se pretende discutir a porosidade ética e moral. De uma forma muito sumária, podemos afirmar que o ponto central desta história é a descoberta de que o *Dr. Jekyll* e o *Mr. Hyde* eram, para surpresa dos leitores, a mesma pessoa, mesmo que aparentemente tal fosse altamente inviável pois os dois personagens referidos representavam polos opostos de perfis comportamentais – o primeiro era um respeitável doutor, escudado por uma reputação imaculada, enquanto o segundo era um alegado assassino. O desfecho da narrativa implica que há o potencial para o ‘Bem’ e para o ‘Mal’ implícito na nossa natureza e que a forma como tanto o ‘Bem’ como o ‘Mal’ se manifestam está dependente das nossas escolhas e ações. É, também, concluído que o carácter voluntário das ações que nos definem vai perdendo poder de acordo com a persistência com a qual teimamos adotar certas atitudes: o *Dr. Jekyll* admite, no final do livro, que inicialmente tomava uma poção de forma a ficar o *Mr. Hyde*, mas, à medida que tal se repetiu por vezes incontáveis, a poção era necessária não para se transformar no *Mr. Hyde* mas para voltar ao *Dr. Jekyll*. Originou-se, inclusive, no universo da língua inglesa, a expressão “*Jekyll and Hyde*” com o forma de invocar um carácter de instabilidade na ética das ações – podendo uma ação ser ética e a seguinte, cometida pela mesma pessoa, violar por completo as bases anteriores.

Culturalmente, somos induzidos a perspetivar a realidade de uma forma fantasiosa: vemos o ‘Bem’ e o ‘Mal’ como um binómio claramente definido e somos taxativos em relação ao que consideramos que mantém uma pessoa dentro dos limites do que se perspetiva como o ‘Bem’ e, numa linha de análise e de crítica idêntica, o que mantém uma pessoa dentro dos limites do que a sociedade no seu todo perspetiva como o ‘Mal’. Philip Zimbardo, professor na Universidade de Stanford e um intelectual reconhecido no panorama da Psicologia, estudou essa porosidade – esses estudos materializaram-se, em última instância, no seu livro de nome original *The Lucifer Effect: How Good People Turn Evil*. Será essa a base de reflexão desta parte do trabalho.

Ao evidenciar que assumir binómios de personalidade estáticos e imutáveis é, em si, uma noção falaciosa, urge-nos perspetivar a natureza humana como mutável. Com a plasticidade como um ponto inevitável, segue-se a noção de que algo despoleta a mudança – a “poção” antes referida. Como observado por Maalouf (1999: 38), “[c]ertos desenvolvimentos parecem-nos

incompreensíveis, a sua lógica parece-nos indecifrável. (...) Em cada um de nós reside um Mr. Hyde; a questão está em impedir que se reúnam as condições de emergência do monstro.”.

1.2 – O ‘Poder’ e o seu potencial corruptor

No livro *The Lucifer Effect: How Good People Turn Evil*, Zimbardo (2008) constrói a sua matriz argumentativa em torno de um fator: o ‘Poder’. Zimbardo assume a existência do ‘Mal’ como algo necessário à condição humana – é, para si, um paralelo simétrico ao Yin e Yang: o ‘Mal’ e o ‘Bem’ coexistem numa dinâmica subjacente à nossa própria existência. Partindo desse ponto que implica uma existência transversal do ‘Mal’ do ponto de vista temporal, Zimbardo interliga o ‘Mal’ a outro fator que será, então, o que fomenta e molda os maus comportamentos e maus perfis comportamentais: o já referido ‘Poder’.

O ‘Poder’ – que, como mencionado, é *per se* o propulsor da linha argumentativa do livro – é, então, o que corrompe. Note-se que a palavra que usei foi ‘corromper’, implicando que o tratamento dado à informação por Zimbardo é um tratamento que se foca na transição do ‘Bem’ para o ‘Mal’: analisar como é que o ‘Poder’ intoxica um perfil que se possa considerar totalmente ou tendencialmente voltado para o ‘Bem’. Antes de prosseguir com esta análise, convém definir o que é o ‘Mal’. Essa necessidade advém da vastidão de significados que uma palavra com tanto potencial de debate filosófico e com uma presença constante na História, que a torna magneticamente apta para atrair uma quantidade imensurável de formas, possui. Assim, usaremos a definição que Zimbardo, no livro, nos dá – citada previamente de forma parcial:

(...) a definition of evil. Mine is a simple, psychologically based one: Evil consists in intentionally behaving in ways that harm, abuse, demean, dehumanize, or destroy innocent others—or using one’s authority and systemic power to encourage or permit others to do so on your behalf. In short, it is “knowing better but doing worse”.

(2008: 5)

Com uma definição estabelecida como ponto de referência, já temos, então, a oportunidade de alavancar a explicação para a mencionada interligação de ‘Poder’ e ‘Mal’. É de realçar, também, que a definição de ‘Bem’ deverá ser perspectivada como o contraste imediato da definição citada de ‘Mal’.

Aquando de uma situação que apresente uma determinada pessoa como poderosa – detentora de ‘Poder’ –, a gestão mal-intencionada desse poder para atingir física ou psicologicamente uma determinada pessoa será, então, o que significará a travessia na barreira porosa do ‘Bem’ e do ‘Mal’; tanto a gestão de um poder predeterminado por algum fator social/cultural (como é o caso do poder pré-estabelecido por variáveis como a força de classes sociais, etnia, gênero, entre outros), assim como a criação de uma lógica forçada de poder, nomeadamente através da aplicação de violência física ou psicológica, para criar uma dinâmica de dominador/dominado que, em última instância, visam desumanizar e expropriar as potenciais vítimas de direitos essenciais. Como Zimbardo sublinha, “*power residing in systems started with an awareness of how institutions create mechanisms that translate ideology—say, the causes of evil*” (2008: 9).

1.2.1 – Episódios ilustrativos: como o ‘Poder’, em termos práticos, logra corromper

No sentido de ilustrar situações que se podem configurar como expoentes máximos dessa lógica de ‘Poder’ assumido de uma forma que desvirtua moralmente e ao nível comportamental, serão seguidamente descritas violações abjetas de vários direitos basilares, inerentes à pessoa humana, atendendo à sua relevância para a matriz argumentativa do livro de Zimbardo (2008). São eles: a *Experiência da Prisão de Stanford*, e a *Experiência de Milgram* e os *abusos de Abu Ghraib* como exemplos complementares. Note-se que, pelo potencial ilustrativo mais adequado da *Experiência da Prisão de Stanford*, a menção à mesma terá uma extensão mais considerável de forma a coadunar a sua importância com o sequenciamento argumentativo presente nesta reflexão.

A *Experiência da Prisão de Stanford*,¹ feita em 1971, foi uma experiência dirigida por Philip Zimbardo na Universidade de Stanford. É considerada, na história da Psicologia, um marco de importância inegável. Essa experiência (Zimbardo, 2008) consistiu em simular uma prisão e a dinâmica subjacente à mesma, do ponto de vista das suas rotinas tradicionais, e, no decorrer dessa mesma simulação, dividir os jovens que se haviam voluntariado para participar em dois grupos principais: o grupo dos guardas e o grupo dos prisioneiros. É também de crucial importância saber-se que essa seleção foi feita de forma totalmente arbitrária. O professor e um estudante assistente assumiram os postos de chefia: superintendente e diretor, respetivamente.

¹ É de assinalar a existência de críticas feitas à *Experiência da Prisão de Stanford*, refutadas *a posteriori* por Zimbardo. Detalhes das críticas e respetivas respostas podem ser sumariamente consultados em: <https://www.prisonexp.org/response>

Zimbardo pretendia testar o potencial que o que nos rodeia, tanto do ponto de vista institucional como causal, tem para determinar o nosso comportamento.

Parte do Departamento de Psicologia da Universidade de Stanford foi transformado numa prisão – os elementos estéticos que remetem para a noção física de prisão estavam todos presentes, desde as portas gradeadas até ao que foi denominado de ‘O Buraco’ (*The Hole*), que seria a cela de confinamento onde os prisioneiros, como forma de penalização, seriam colocados, ficando em total escuridão e limitados espacialmente. Do ponto de vista da caracterização dos voluntários, também a estética foi cuidadosamente pensada: os guardas prisionais, por exemplo, deveriam usar óculos escuros de forma a blindar a eventual vulnerabilidade que existe ao se estabelecer contacto visual com uma determinada pessoa – o objetivo era, então, apoiar um distanciamento através de uma desumanização das relações. O foco principal era, em última análise, a atribuição de poder categorizador e categorizado. No caso dos prisioneiros, os mesmos eram identificados por números – uma vez mais, uma forma de desumanizar as relações e atribuir aos vários elementos envolvidos um lugar numa lógica de ‘dominador/dominado’, ‘ativo/passivo’ ‘sujeitador/sujeitado’.

O plano original teria sido fazer a experiência durar duas semanas (Zimbardo, 2008), sempre com um suposto enquadramento de estudo com fins estritamente académicos. Contudo, os efeitos perverteram todos os personagens ‘poderosos’, incluindo Philip Zimbardo, para surpresa do próprio numa análise retrospectiva: Zimbardo (2008) assume que o papel fictício de superintendente, que deveria manter-se nos limites da ficção, ganhou contornos tão reais que o seu papel de cientista e académico estava a dissolver-se no que tinha que ver com as intenções e ações aquando do decorrer da experiência. Os ‘guardas’ rapidamente viram os seus atos guiados pela brutalidade simbólica e psicológica imponderada, dirigida para os já desumanizados ‘prisioneiros’: logo no início sentiram prazer ao despir os ‘prisioneiros’ e humilhá-los com menções constantes e inapropriadas aos seus órgãos genitais. Alguns dos ‘prisioneiros’ tentaram, prontamente, recuperar um posicionamento digno (no segundo dia da experiência), pois a experiência já estava a avançar ao ponto de os traços identitários dos mesmos começarem, rapidamente, a dissolver-se naquele cenário e a serem substituídos pelas novas identidades. Nesse sentido, alguns dos ‘prisioneiros’ barricaram-se dentro das suas próprias celas, manifestamente numa tentativa de preservar e recuperar a sua identidade real, demarcando-a do que aquela esfera de acontecimentos, na realidade, era (ou deveria ser) – somente uma experiência de teor académico. O ‘prisioneiro’ identificado como líder da rebelião foi castigado, tendo esse castigo consistido no aprisionamento desse jovem n’O

Buraco. Os restantes ‘prisioneiros’ tentaram responder com ataques verbais dirigidos aos ‘guardas’, o que terá propulsionado com mais intensidade a divisão cada vez mais evidente entre os dois grupos. Não tardou até os ‘guardas’ começarem a adotar rotinas negativamente impactantes que se enquadram no que poderíamos designar de tratamentos degradantes, passando as mesmas, por exemplo, por: acordar os prisioneiros a horas aleatórias da noite, insultá-los, obrigá-los a fazer exercício físico ou até limpar, com as próprias mãos, as sanitas, entre outros. Usufruíam ainda do facto de a ‘prisão’ não possuir luz natural e, portanto, haver um impeditivo automático para que os ‘prisioneiros’ soubessem a hora do dia, ficando os jovens confusos e desorientados. Nesse sentido, o que imperava era o sentimento de imprevisibilidade, pois a rotina degradante que os guardas seguiam era uma rotina que não seguia um padrão homogéneo – ou, pelo menos, um padrão expectável de acordo com os dados aos quais os ‘prisioneiros’ não tinham acesso (hora do dia, como mencionado).

Segundo o relatado (Zimbardo, 2008), a primeira evidência de que Zimbardo estava a ser corrompido remete-nos para o momento no qual um dos ‘prisioneiros’ (o jovem que tinha sido colocado no Buraco como castigo) pediu, explicitamente, para terminar o seu vínculo alegadamente voluntário e, conseqüentemente, sair da ‘prisão’, ao que Zimbardo respondeu, não como psicólogo e académico que é, mas como ‘superintendente’, tentando coagi-lo por vias discursivas e subtis a voltar para a sua cela - coisa que o jovem fez. Ao dar a entender aos outros prisioneiros que poderia haver um impedimento declarado de romper o vínculo meramente voluntário por parte do promotor da experiência, o jovem contribuiu para um sentimento de derrota e desânimo no seu grupo. Não tardou até que, nesse ‘prisioneiro’, se evidenciassem sentimentos mais intensos e negativos: o ‘Prisioneiro 8612’ começou a ficar perturbado ao nível emocional (*emotional distress*), obrigando a que o libertassem. O único jovem que havia sido libertado teria planeado invadir a prisão improvisada para soltar os restantes ‘prisioneiros’; mais uma vez, Zimbardo assumiu uma postura não-académica e não-ética, ordenando à sua equipa de ‘guardas’ que transferisse os prisioneiros para outra zona do edifício e destruturasse toda a ‘prisão’, de forma a que pudesse, assim, convencer o ‘Ex-Prisioneiro 8612’ e a sua equipa de suporte que a experiência havia terminado. No mesmo dia, Zimbardo foi abordado por um colega devido às cada vez mais evidentes inconsistências na sua alegada motivação científica. A invasão acabou por não acontecer e a ‘prisão’ voltou ao seu estado original, tanto ao nível da estrutura física como da presença dos jovens: ‘guardas’ e ‘prisioneiros’. Toda aquela debandada improvisada reacendeu um perfil crescentemente sádico

dos ‘guardas’, que não tardaram em vingar-se dos ‘prisioneiros’, novamente com atividades que envolviam humilhação e dominação.

The study provided a graphic illustration of the power of situations to shape individuals' behaviour. Zimbardo argued that the Guards acted the way they did because they conformed blindly to their assigned role, as did he in his position as Prison Superintendent

(BBC, 2002: 17)

A nova cara do movimento revolucionário anti-prisão e anti-guardas era um dos outros ‘prisioneiros’, o ‘Prisioneiro 819’. Como já havia sucedido, este replicou o comportamento de se barricar na sua cela. Sinistramente, os ‘guardas’ optaram por castigar fisicamente os restantes ‘prisioneiros’, comprometendo ao extremo o elo de companheirismo entre os mesmos. O ‘Prisioneiro 819’, que similarmente tentou desistir, acabou por ser, também, demovido, tal como o ‘Prisioneiro 8612’ na sua primeira tentativa, ainda que, neste caso, fosse por estar a experienciar um estranho sentido de dever, como se, efetivamente, fosse um prisioneiro a cumprir uma pena merecida. Acabou, contudo, por conseguir desvincular-se da experiência e outro jovem foi chamado para ocupar o seu lugar. Ao deparar-se com o estado no qual aquela prisão se encontrava do ponto de vista da sua dinâmica de funcionamento, o novo voluntário tentou desistir de imediato, tendo-lhe esse pedido sido negado pelos ‘guardas’. Com a intensa vivência que a experiência naquele momento já representava, o novo ‘prisioneiro’ não tardou em sentir-se emocionalmente vulnerabilizado, tendo inclusive levado a cabo uma greve de fome. Como retaliação, os outros ‘prisioneiros’ foram incitados a punir o colega. É de importância central mencionar que todo este desenvolvimento até agora descrito corresponde, somente, a cerca de dois terços da primeira semana.

“The study was meant to last two weeks. But the brutality of the Guards and the suffering of the Prisoners was so intense that it had to be terminated after only six days.” (BBC, 2002: 17).

O fim da experiência deu-se aquando da intervenção de Cristina Maslach, atual esposa de Zimbardo e sua ex-aluna, que se deparou com o tratamento degradante que estava a dominar e corromper aquela experiência, e fez notar a Zimbardo as consequências nefastas que a mesma estaria a ter, dos pontos de vista emocional e psicológico, nos jovens envolvidos na mesma. A experiência foi totalmente contra a ética que deve, transversalmente, orientar as áreas científicas e académicas, algo que Zimbardo, em retrospectiva, reconhece.

Social psychologists would not, over long periods, expose one group (...) to brutal violence. Rather, they briefly alter people's social experience and note the effects. Sometimes the

experimental treatment is a harmless, perhaps even enjoyable, experience to which people give their knowing consent. Occasionally, however, researchers find themselves operating in a gray area between the harmless and the risky. Social psychologists often venture into that ethical gray area when they design experiments that engage intense thoughts and emotions.

(Myers, 2012: 26)

A citação acima presente torna claro o conflito ético entre a *Experiência da Prisão de Stanford* e o que é expectável de um psicólogo social do ponto de vista comportamental.

As experiências relativamente à influência do poder gerado por molduras sociais específicas no comportamento das pessoas são, como visto até então, surpreendentemente assustadoras; na mesma linha de Zimbardo, Stanley Milgram protagonizou outra das iniciativas mais marcantes no campo da Psicologia – a *Experiência de Milgram*.

A *Experiência de Milgram* – também mencionada por Zimbardo no seu livro (2008) – pretendia testar a resiliência dos participantes perante indicações de alguém numa posição que implicava poder. Nessa experiência, os participantes tinham instruções para testarem um terceiro elemento (que era somente um ator - algo que os participantes não sabiam), dando-lhe choques progressivamente mais intensos à medida que esse dito terceiro elemento errava nas perguntas que lhe eram colocadas. Surpreendentemente, dois terços das pessoas testadas mostraram-se disponíveis para administrar o choque mais forte ao terceiro elemento, supostamente a ser avaliado. Note-se que o choque mais forte implicava a eventual morte da pessoa caso, de facto, os choques fossem reais. O que propiciou este desfecho foi, novamente, o fator ‘Poder’. Neste caso, os participantes viam as suas atitudes legitimadas pela ordem do recrutador - ajudava, ainda, a impessoalidade que o teste implicava tendo em conta que o terceiro elemento estava por detrás de uma parede que impedia o contacto visual dos elementos associados; a comunicação era feita somente através de um microfone e um aparelho de som em cada divisão. Tal como nos relatos da *Experiência da Prisão de Stanford* (Zimbardo, 2008), o ‘Poder’ promovido, preservado e disposto nos contextos de teor altamente simbólico que envolveram os participantes, e que foi evoluindo de forma espiralada, foi o que incitou o cruzamento da ‘barreira comportamental’: ou seja, o ‘Mal’ que eles cometeram e que adotaram foi promovido por variáveis externas, pois todos os voluntários escolhidos nas duas situações eram cidadãos comuns, de forma a que pessoas ditas ‘normais’ fossem o tipo de perfil a fazer parte do teste. Poder-se-á pressupor, então, que o que criou ‘*Mr. Hyde(s)*’, seguindo o paralelismo literário previamente apresentado, foram contextos situacionais (externos) e não disposicionais (internos).

Os *abusos de Abu Ghraib*, também tratados por Zimbardo (2008) remetem para os atos de tortura e a incitação da degradação dos prisioneiros da prisão de Abu Ghraib, no Iraque. Os atos referidos foram conhecidos em 2004 e tiveram um impacto mediático colossal, causando danos na reputação das forças militares dos Estados Unidos da América assim como da administração George W. Bush, que se tentaram afastar do foco de crítica ao afirmar que as causas eram disposicionais e não situacionais.

2004: It started with a few disturbing pictures of naked prisoners piled on top of each other, others hooded and wired with electrodes. Worldwide revulsion at the scandal has forced the US president into a public apology and threatened the position of the US defence secretary, Donald Rumsfeld.

(The Guardian, 2004)

Nas fotografias evidenciava-se um fator que era inquietante: muitas das vezes, as mesmas continham os guardas que cometiam os abusos a pousar para a foto, junto dos prisioneiros, enquanto os mesmos estavam sujeitos à humilhação em questão.

Zimbardo (2008) esteve, também, envolvido neste episódio, ainda que em termos muito diferentes: neste caso, esteve envolvido enquanto testemunha especializada no caso de Abu Ghraib, tendo-se visto, como tal, involucrado num âmbito investigativo detalhado relativo aos vários tipos de abusos e torturas perpetrados. A sua reflexão proveniente do âmbito investigativo por si vivenciado remete para o contexto externo que terá promovido a situação, nomeadamente a falta de formação e, novamente, a conjugação de vários fatores mais ou menos simbólicos, mais ou menos explícitos, que implicam uma dinâmica de submissão, dinâmica essa que admite uma lógica crescente e envolve nudez, humilhação e desumanização a vários níveis. A legitimação dos abusos foi também feita com base nas diretrizes de patamares superiores - tal como na *Experiência de Milgram*, é evidente a complacência mais imediata caso alguém se assuma como legitimador perante aquele que está a ponderar se levará ou não a cabo determinada ação.

O episódio de Abu Ghraib continua a ter repercussões provenientes do tratamento desumano aplicado aos prisioneiros torturados; tal como notado pelo jornal britânico The Independent (2019):

Salah al-Ejaili, a 48-year-old former journalist who was detained and tortured at the notorious prison, still lives with the emotional pain of his time there. (...) In the years since, the case

alleges, Mr Ejaili and the other plaintiffs have suffered severe mental distress because of their treatment.

O fator ‘Poder’ é, então, claramente, o que impele a transição do ‘Bem’ para o ‘Mal’ em indivíduos considerados ‘normais’, ou seja, de comportamentos tendencialmente voltados para o ‘Bem’, fator esse que se insere dentro de linhas próprias que, invocando processos de desumanização, promove rotinas cada vez mais distanciadas do reconhecimento da dignidade dos que ficaram remetidos ao papel de vítimas.

A ponte com o contexto educacional será feita de forma adequada e extensa no ponto seguinte, mas, atalhando-a parcialmente devido a uma pertinência autoexplicativa, convém sublinhar que os alunos - que serão o público visado no seguimento da abordagem ao contexto educacional - poderão ser indivíduos pertencentes a vários quadrantes sociais e culturais e pressupõe-se que se deverão encaixar no espectro que caracteriza as ‘pessoas normais’. Como tal, poder-se-ão deparar com os contextos que, ainda que não venham a assemelhar-se necessariamente aos extremos que são a *Experiência da Prisão de Stanford*, a *Experiência de Milgram* e os abusos de Abu Ghraib, teriam o potencial para acionar os processos de corrupção que, no caso das experiências que foram detalhadas até agora, implicaram que várias pessoas ‘normais’ passassem a assumir o papel de opressores perante a liberdade de alguém cuja individualidade lhe foi sequestrada, sentindo-se legitimados pelo respaldo dado pela assimilação rotuladora de uma hierarquia/sistema que prontamente passava para a exploração de vulnerabilidades das vítimas aludidas:

The Stanford Prison Experiment (...) relied on the deindividuating silver reflecting sunglasses for the guards and staff along with standard military style uniforms. One important conclusion flows from this body of research: anything, or any situation, that makes people feel anonymous, as though no one knows who they are or cares to know, reduces their sense of personal accountability, thereby creating the potential for evil action. This becomes especially true when a second factor is added: if the situation or some agency gives them permission to engage in antisocial or violent action against others (...)

(Zimbardo, 2008: 301)

Este capítulo prestou-se, portanto, a oferecer uma cobertura transversal às formulações de Zimbardo (2008) relativamente às noções de ‘Bem’ e de ‘Mal’, e de como o ‘cidadão normal’ poderia ser corrompido pela força potencialmente desvirtuadora que pode ser o ‘Poder’; nesse seguimento, foram usados vários episódios para ilustrar, em termos práticos, em que é que essa

corrupção identitária se pode traduzir, nomeadamente através da *Experiência da Prisão de Stanford*, da *Experiência de Milgram* e dos abusos de Abu Ghraib.

2 – Educar para o ‘Poder’: um imperativo moral

No seguimento do capítulo anterior, urge criar uma ponte mais concreta que justifique a importância de perspetivar o fator ‘Poder’ de uma forma crítica e consciente no setor educativo. Para tal, no presente capítulo, utilizar-se-ão as bases teóricas e ilustrativas estabelecidas no capítulo prévio para se encontrar a pertinência de educar para o ‘Poder’.

Zimbardo aponta que o processo que implica a corrupção comportamental, “*begins with creating stereotyped conceptions of the other, dehumanized perceptions of the other, the other as worthless, the other as all-powerful, the other as demonic, the other as an abstract monster, the other as a fundamental threat to our cherished values and beliefs.*” (2008: 11). Nesse sentido, e partindo do pressuposto que as construções mentais que se formam, em modo de conceções estereotipadas, são o ponto de partida para todo o processo que se pretende evitar – a travessia de um perfil moral tendencialmente positivo para um corrompido –, convém que as mesmas sejam combatidas com uma desconstrução devida ou, preferencialmente, evitadas.

Fairclough (2011: 20) refere que “*any knowledge of a domain of social life is constituted as one discourse from among a number of co-existing or conceivable discourses (...) different discourses are associated with different perspectives on the domain concerned and different interests (...) discourses can work ideologically in social relations of power (...)*” e, como tal, o foco da questão deverá ser na modulação dos discursos e na seleção das narrativas apresentadas a um grupo que é, pela sua natureza estudantil e pelas idades que compreende, predisposto à assimilação de saberes e voltado para a formação de uma identidade ideológica que se deverá refletir nos seus perfis de cidadãos globais.

A cidadania global entra, concetualmente, nesta sequência de ideias com uma relevância considerável atendendo ao facto de que a emergente importância de assegurar que os jovens estão progressivamente capacitados para assumir um perfil transversal e, efetivamente, global, é, *per se*, uma das vias que valida a necessidade de se trabalhar com os jovens no sentido da perspetivação crítica do *status quo* que se traduz em variadas formulações preconcebidas que são, por si, fonte de imagens mentais estereotipadas.

2.1 – Educar para a cidadania global como via de consciencialização individual e coletiva

Relativamente à educação para a cidadania global, a Oxfam refere que a mesma se configura como:

(...) a framework to equip learners for critical and active engagement with the challenges and opportunities of life in a fast-changing and interdependent world. It is transformative, developing the knowledge and understanding, skills, values and attitudes that learners need both to participate fully in a globalised society and economy, and to secure a more just, secure and sustainable world than the one they have inherited.

(2015: 5)

Tal definição releva a educação para a cidadania global na formação das novas gerações, assim como a interliga com o potencial de assegurar justiça, segurança e sustentabilidade para a comunidade global. Invocando, relativamente à mesma citação, também as noções de “valores e atitudes”, a mesma veicula a sugestão de que a formação para a cidadania é passível de estruturar padrões de ações e interações humanas em sociedade. Adaptada a este contexto, enquadra-se a afirmação de Lederach que releva a importância do desempenho das pessoas enquanto cidadãos para a promoção de mudança: “*citizen-based peacemaking must be seen as instrumental and integral, not peripheral, to sustaining change.*” (1997: 94). Nesse sentido, tratar-se-á agora de estabelecer uma ponte direta entre a educação com o objetivo concreto de formar cidadãos globais e o imperativo moral que é combater o ‘Efeito de Lúcifer’ por via da consciencialização para o ‘Poder’.

Em termos educacionais, é crescentemente evidente o foco promovido no que diz respeito à formação de perfis conscientes e globais. Tal emergência reflete-se de uma forma plena em planos consideráveis de ação, de espetros vários de influência e abrangência, que reclamam a participação não só da sociedade civil no geral como também de educadores. Nessa linha inserem-se de forma exemplar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas que se configuram como um conjunto de metas de carácter universal que, de forma conjunta, se combinam para garantir uma sustentabilidade geral e transversal, nomeadamente em termos ambientais e sociais. Assim, ressalva-se a importância de educar os jovens para noções de empatia para com várias realidades existentes e de relevo, assim como se demarca a importância da juventude para marcar mudanças de paradigmas na sociedade humana global:

Investing in youth is also an investment in our future. Youth can be a positive force for development when the knowledge and opportunities they need to thrive are given. Likewise,

young people can create a dynamic force of political change and social transformation when they are included in decision-making processes. If we fail to realize the potential of youth, the entire society loses out greatly.

(Hwang e Kim, 2017: 30)

Note-se, também a título ilustrativo, compatibilizando com a emergente importância do que é pautado pelos ODS da ONU e aludindo aos mesmos, o caso de Portugal onde os alunos, segundo o *Perfil dos alunos para o século XXI* (Ministério da Educação, 2017), dever-se-ão capacitar e ajustar com base num novo paradigma que requer a formação e estruturação de um posicionamento que reconheça, por um lado, a postura de cada um como ser individual e autónomo, e, por outro, como parte integrante de uma entidade social coletiva em termos globais, zelando sempre por uma capacidade crítica crescente perante os desafios que se vão evidenciando e que requerem preparação por via da educação.

Similarmente, no Reino Unido, é esperada, por parte das escolas, a integração de PSHE (*Personal, Social and Health Education*) visto que “[it] helps pupils to develop the knowledge, skills and attributes they need to manage many of the critical opportunities, challenges and responsibilities they will face as they grow up and in adulthood” (PSHE Association, 2019). O Reino Unido tratou, também, de tornar obrigatório, a partir de 2020, “*Relationships Education*” para a Escola Primária e “*Relationships and Sex Education*” como parte integrante do programa de PSHE (UK Department for Education, 2019), o que denota o reconhecimento automático do crucial que é formar para a perceção consciente das sociedades humanas e das pessoas que as constituem, assim como do seu meio envolvente.

Convergindo-se estes pontos ilustrativos, pode, efetivamente, estabelecer-se uma ligação com a noção implícita de formação para a cidadania global, tendo em conta que “[g]lobal citizenship is the recognition that individuals in the 21st century have rights, duties, identity and the potential for representation on a global scale (Langran, Langran e Ozment, 2009: 5), afirmando-se, sequencialmente, que educar para a cidadania global autojustifica-se e autovalida-se atendendo a diretrizes existentes no contexto educativo. A sua pertinência é, então, evidente, e, ainda que vários outros sistemas educativos, para além dos breves exemplos mencionados previamente, possam não incluir textualmente a terminologia “educação para a cidadania global”, o cerne do conceito é, na sua essência, refletido (Tarozzi e Inguaggiato, 2018: 26-27).

Mais ainda, cabe evidenciar o vínculo que a educação para a cidadania detém, com o cerne concetual dos Direitos Humanos e com a educação para os Direitos Humanos - note-se, a título de exemplo, os eixos comuns explanados por Benedek (2012: 26):

Human rights are all about equality without discrimination. With the knowledge of human rights we can join in changing a world where the patriarchal system is prevalent, where justice is injustice, and where women as well as men exchange their equality for survival. (...) It is a gift given to humanity by many nations who have also made a commitment to implement them.

Pela compatibilidade das essências, eleva-se o referido vínculo que, em última instância, indicará que educar para a cidadania promove, tacitamente, a educação para os direitos humanos, ainda que, eventualmente, tal se possa traduzir somente de forma implícita. Atente-se, também, à interrelação evidenciada por via do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas, cujo propósito se prende com a "implementação de programas de educação em direitos humanos em todos os setores" (UNESCO, 2015: 9). O programa, cuja estrutura dividida em quatro planos de ação dirige grande parte do foco para o sistema educativo, subscreve a importância de uma "educação em direitos humanos e outros relacionados, como, por exemplo, para promover o respeito à diversidade, a cultura de paz e não violência, a educação cívica e a educação para a cidadania mundial" (idem: 13), realçando a compatibilidade e existência simbiótica das várias esferas concetuais. Na mesma vertente orientativa, sublinha que "[a] educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados" (UNESCO, 2006: 1).

O Programa Mundial para Educação para os Direitos Humanos apresenta-se, também, como uma forma de subscrever o papel inegavelmente prioritário dos jovens no cenário global, com princípios que visam "ser importantes para a vida diária dos alunos, envolvendo-os em um diálogo sobre caminhos e meios de transpor os direitos humanos expressos em normas abstratas para a realidade de suas condições sociais, econômicas, culturais e políticas.". (UNESCO, 2015: 10).

A fase mais recente (quarta fase: 2020-2024), disponível na presente data em forma de redação provisória, alicerça os seus princípios de ação ideológica nas fases prévias, dedicando-se à juventude (UNGA, 2009: 5-6) fraseando esse eixo prioritário em formulações como "[y]outh empowerment through human rights education" e "special emphasis on education and training in equality, human rights and nondiscrimination, inclusion and respect for diversity with the aim of building inclusive and peaceful societies" (2009: 5), remetendo-nos, implicitamente, para a necessidade de assumir um empoderamento consciente e pleno (individual e coletivo) dos jovens como forma de garantir sociedades locais e globais

interconectadas harmoniosamente, assim como uma cidadania global progressivamente mais transversal, presente e promissora.

A educação para o ‘Poder’ surgiria, então, por via da educação para a cidadania, tendo idealmente a mesma (educação para a cidadania) uma expressividade formalizada em termos curriculares mas, não sendo possível, sendo aplicada nas margens passíveis de tratar certos tópicos, nomeadamente de âmbito social, como resultado direto da assunção, por parte dos educadores, de que é necessário do ponto de vista moral fazê-lo e de que há estruturas curriculares suficientes para o viabilizarem e validarem. Zimbardo subscreve essa conexão entre ação consciente e o compactuar ou contrariar dinâmicas indevidas de poder afirmando:

I also endorse the power of people to act mindfully and critically as informed agents directing their behavior in purposeful ways. (...) [B]y realizing that any of us can be vulnerable to its subtle and pervasive powers, we can become wise (...) instead of being easily influenced by authorities, group dynamics, persuasive appeals, and compliance strategies.

(Zimbardo, 2008: 21)

2.2 – Educar para o ‘Poder’, para a Cidadania Global e para os Direitos Humanos: propostas de concretização aos níveis intra e extracurriculares

A proposta até aqui formulada pretende construir a noção de que educar para o ‘Poder’ conforme a conceção de Zimbardo (2008), de forma a evitar a corrupção das estruturas que caracterizam o ‘Bem’ na generalidade das pessoas, poderá passar por educar para a cidadania global e, por associação de esferas concetuais, educar para os direitos humanos.

Uma das vias possíveis e não exclusivas, dentro da educação para a cidadania, que se manifesta como sendo promissora para esse fim, é a instrução para a interculturalidade. A Direção-Geral da Educação (s.d.), define tal propósito como algo que:

(...) pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais, bem como desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.

Como foi previamente constatado, em abusos que impliquem dominância degradante e desrespeito por um terceiro, evidenciam-se lógicas e estratégias de desumanização e de despersonalização. Por contraste, promover uma formação que celebre e propicie a cimentação de uma noção de alteridade deverá criar bloqueios para que a posse de ‘Poder’ em alguém não

seja uma variável que acentue as probabilidades de manifestações negativas ao nível do perfil comportamental da pessoa em questão, no que toca à sua interação com quem possa estar vulnerável, comparativamente. Assim, para evitar a corrupção de um perfil potencialmente voltado para o ‘Bem’, torna-se inevitável potenciar o reconhecimento de todos como pertencentes a uma sociedade que assenta numa lógica interconectada de pessoas, detentoras das suas individualidades, mas partilhando direitos comuns e invioláveis.

O académico Michael Byram, cuja abordagem de muitos dos seus estudos cria pontes entre o ensino de línguas, a interculturalidade, e a essência subjacente à educação para a cidadania global, concretiza abordagens e reflexões que se manifestam em estratégias precisas, capazes de didatizar tais saberes. Ainda que os mesmos sejam pensados para o ensino de línguas estrangeiras, a sua essência é passível de ser readaptada para englobar o intuito mais lato que este artigo pretende ter ao invocar a realidade educativa no geral.

Byram (1997: 38), que teorizou o conceito da interculturalidade na esfera educativa, aponta que um ‘intercultural speaker’ se distingue por “*attitudes which sustain sensitivity to others with sometimes radically different origins and identities, and operate the skills of discovery and interpretation*”. Byram (1997) apresenta a dimensão intercultural como uma competência a ser tida pelos estudantes (neste caso, de línguas), priorizando a sua importância que assenta em capacidades, conhecimentos e atitudes canalizadas pelo utilizador/aprendente da língua, permitindo a proximidade e a interconexão de indivíduos e sociedades. A referida noção coaduna com a ênfase principal da educação para a cidadania pois o foco é, efetivamente, a promoção de uma sociedade global com uma perspetiva comum de coexistência harmoniosa, combatendo o binómio “nós” e “o(s) outro(s)” através da tomada de conhecimento da existência outras realidades e identidades cuja diferença não tem de representar necessariamente incompatibilidade e conflito, podendo e devendo proporcionar uma expansão da noção do “outro” como parte do “nós”.

O propósito será, conseqüentemente, que o desenvolvimento da dimensão intercultural nos estudantes acabe por proporcionar e promover uma noção de existência individual e coletiva, passando pela tomada de consciência das várias realidades existentes e traços identitários distintos, e permitindo que a interculturalidade afluja para uma noção de cidadania empática e crítica. Dever-se-á, assim, zelar por “*a degree of progression: from confrontation with stereotypes to engagement with the most complex cultural phenomena*” (Byram e Morgan, 1994: 50), mantendo vigente a noção de que o desenvolvimento da dimensão intercultural “*aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities*” (Byram, Gribkova e Starkey, 2002: 5)

Um potencial problema que se pode manifestar aquando da tentativa de concretizar, em termos práticos, a convergência deste conjunto de noções teorizadas é a forma de o fazer, permitindo que tal abordagem não seja incompatível com programas concretos ou metas curriculares. Reconhecendo que as circunstâncias educativas regem, em parte, a margem de ação do professor, Byram, Gribkova e Starkey (2002) sublinham a ideia de que há margem para evitar noções e ações prescritivas na dinâmica da aula, havendo técnicas que permitam que os estudantes estabeleçam uma postura e leitura críticas, ao nível dos valores e dos planos de significado que, inerentemente, podem fazer parte dos materiais presentes. A título ilustrativo, referem que “*teachers can start from the theme and content in the text-book, and then encourage learners to ask further questions and make comparisons*” (idem: 16).

De forma mais detalhada, dispõem propostas de abordagem para o ensino de línguas estrangeiras, cuja divisão se estabelece dependendo do que será lecionado na aula em questão (ibidem):

Com base nos temas

1 - A abordagem de um tema é passível de ser adaptada a uma análise ampla. Abordando a temática ‘desporto’, por exemplo, poder-se-iam levantar questões relacionadas com eventuais condicionantes particulares com base: no género da pessoa e/ou de eventual racismo do qual poderá ser vítima; *background* cultural ou religioso do participante em questão; acesso de oportunidades com base nas variáveis apresentadas, entre outros.

Com base nos tópicos gramaticais

2 - Aproveitar a margem ilustrativa para evitar a solidificação (e perpetuação) de estereótipos e noções que se manifestem em preconceitos, explanando formulações nos enunciados que tenham o intuito de desconstruir tais possíveis assunções. Imagine-se que no caso apresentado numa questão ou alínea da mesma, o exemplo presente replica noções comumente associadas a certas minorias sociais: adaptar proativamente e conscientemente tal questão pode ajudar a contrariar uma possível tendência preconceituosa. Pequenas mudanças poderiam ser suficientes: num cenário que implicasse a presença de um membro do sexo masculino, trocar por um membro do sexo feminino, ou simplesmente colocar os dois na mesma situação, para combater uma eventual representação de estereótipos de género.

Com base no léxico ensinado/abordado

3 - Explorar a possibilidade de destacar termos que criem, implícita ou explicitamente, pontes com as esferas dos direitos humanos, veiculem noções de diversidade cultural e permitam o conhecimento e posterior reconhecimento de questões que se liguem à promoção da igualdade e ao combate de, por exemplo, posicionamentos racistas ou hostis perante qualquer ser humano, incluindo especialmente os grupos que se configurem como mais vulneráveis em cada entorno social particular.

A pertinência destas sugestões autoevidencia-se pelo seu potencial ao nível da adaptação permitida para zelar pelo ensino para a cidadania, fazendo com que os cidadãos globais em formação entendam e conheçam as realidades existentes e contrastivas, aprendam a respeitar traços identitários e sejam críticos perante demonstrações de ‘Poder’ que descaracterizem e explorem uma pessoa ou um grupo, eventualmente num estado claro de vulnerabilidade, violando a noção transversal de dignidade inviolável para todos. Assim, dever-se-á inclusive prevenir que os próprios alunos, como adultos (ou mesmo ainda como jovens) que se poderão confrontar com situações em que se deparem com detenção de ‘Poder’, não sejam passíveis (ou, pelo menos, tão passíveis) de sofrer do nível de corrupção moral que os faria transitar do ‘Bem’ para o ‘Mal’, segundo a transição concebida por Zimbardo (2008), prevenindo-o com os pilares conceptuais e ferramentas de análise crítica que teriam formado ou estariam a formar e fortalecer.

A abordagem é formulada com as línguas estrangeiras como polo norteador; contudo, as sugestões são de um carácter plástico e, conseqüentemente, adaptável. O primeiro ponto, por exemplo, prendendo-se com ‘temas’, encontrará disciplinas que o conseguirão inclusive adaptar na íntegra, nomeadamente no círculo das humanidades. O segundo teria de ser perspetivado de uma forma alternativa, pensando nas abordagens equivalentes nas outras disciplinas, que seriam as abordagens com base em formulações e enunciados aparentemente mais inflexíveis – pense-se, a título ilustrativo, disciplinas que priorizem números e fórmulas: tais encontrariam um exemplo significativamente similar na apresentação de casos hipotéticos na introdução de uma questão/enunciado. O terceiro pode aplicar-se a virtualmente todas as disciplinas: caso haja abordagens particulares que assim o permitam ou, alternativamente, inserindo o léxico pretendido em oportunidades mencionadas no segundo ponto.

Logicamente, algumas disciplinas podem conter restrições mais acentuadas devido aos conteúdos programáticos predominantes, mas, ainda assim, poderá sempre haver uma margem

a reconhecer e a explorar para proporcionar algum nível de discussão ou debate, ou até uma menção assertiva, por mais breve que seja, ficando, em última instância, no limite do intra e do extracurricular para assegurar o sucesso da missão paladínica de qualquer educador que queira promover um perfil de cidadania global claro nos seus estudantes. Tal como Zimbardo (2008: 450) refere: *“altruistic role models increase the likelihood that those around them will engage in positive, prosocial behavior”*².

Byram, Gribkova e Starkey (2002: 23) reconhecem que:

Most difficult of all is to assess whether learners have changed their attitudes, become more tolerant of difference and the unfamiliar. This is affective and moral development and it can be argued that even if we can test it, we should not be trying to quantify tolerance. But quantification is only one kind of assessment.

Não havendo, portanto, meios definitivos para, através de uma avaliação quantitativa, assegurar que os sucessos vão sendo paulatinamente alcançados, convém explorar outras possibilidades, que poderiam passar por debates promovidos, reflexões escritas ou qualquer tipo de atividade interventiva que estimule um exercício de empatia e aplicação consciente de noções humanistas, nomeadamente a criação de clubes (ainda que isso seja, claramente, extracurricular) que tenham vertentes de abordagem que permitam ao professor a possibilidade de ir identificando algum tipo de manifestação de mudança e continuar a promover a mesma num ambiente *“which allows learners to take risks in their thinking and feeling.”* Byram, Gribkova e Starkey (2002: 28).

É, em suma, uma via de assegurar a interconexão eticamente consciente de pupilos que são, também, membros de uma sociedade global cada vez mais interdependente, promovendo o zelo pelos direitos humanos e concebendo pilares teóricos que se transponham em ações, por parte dos alunos, que deverão prevenir e combater ativamente dinâmicas em que o ‘Poder’ se manifeste como um elemento corruptor e desvirtuador – para o próprio ou para terceiros.

Zimbardo, que presenciou e estudou os efeitos corrosivos do ‘Poder’, projeta uma noção de esperança que se estabelece como um farol orientador perante o propósito maior desta sequência de raciocínio: *“I believe that any one of us is a potential hero, waiting for the right situational moment to make the decision to act to help others”* (2008: 21).

² Zimbardo, que no seu livro (2008) traça a “banalidade do heroísmo” como um contraste direto à “banalidade do mal”, alicerçando esperanças no potencial pró-social de cada ser humano, desenvolveu o projeto – que continua em funcionamento na presente data – designado *Heroic Imagination Project* de forma a celebrar e promover uma corrente normalizada e comum de intervenção cívica e “heroica” (website oficial do projeto: <https://heroicimaginationproject.squarespace.com>).

Em suma, canalizar pertinentemente pela via educativa a educação para o fator ‘Poder’, para a cidadania global e para os direitos humanos manifesta-se como uma rota promissora para capacitar os jovens – cujo impacto social com perspectiva de mudança é basilar e promissor, como previamente se mencionou – de noções e ferramentas empáticas, potenciadoras de análise e ação nos seus contextos sociais. Assim, possíveis abusos e ataques à dignidade de terceiros ou do próprio poderão ser objeto de escrutínio consciente e, eventualmente, prevenidos.

Conclusão

Neste artigo, foi criada uma sequência lógica que se pautou pela necessidade de educar para o poder como um imperativo moral de forma a promover harmonia social de caráter transversal e duradouro. Zimbardo (2008: 17) crê que “[w]e can assume that most people, most of the time, are moral creatures”, e, como tal, torna-se uma prioridade incontornável o impedir da corrupção que eventualmente poderá recair sobre essa moralidade.

A primeira secção, tendo invocado e ilustrado as conceções teóricas de Zimbardo (2008) relativamente ao ‘Efeito de Lúcifer’, pretendeu realçar a constituição vulnerável e frágil das estruturas comportamentais que definem a maioria das pessoas, apontando o ‘Poder’ como um potencial elemento corruptor. Dos episódios ilustrativos foi dado um destaque particular à *Experiência da Prisão de Stanford* (2008), onde contextos situacionais terão induzido os abusos perpetuados pelos ‘guardas’ da prisão aos seus colegas no papel de ‘prisioneiros’.

Na segunda secção, delineou-se uma abordagem voltada para os jovens, identificados como um grupo promissor para estabelecer mudança social, que segue sequencialmente a explanação inicial de ideias de forma a permitir pensar em vias para educar para o poder, de forma a que, caso se encontrem numa situação que promova uma lógica de subjugação (ou a presenciem), tenham ferramentas críticas de análise e ação conscientes.

“Teachers and school leaders have recognised that global citizenship education can develop and enhance values and skills they see as integral to their educational aims” (Oxfam, 2015: 7). A educação para a cidadania global manifesta-se, então, como uma argamassa que une a educação para o poder aos direitos humanos, perpetuamente invocados de forma implícita pois o entendimento do “outro” enquanto detentor de direitos igualmente inalienáveis deverá ser uma das vias mais promissoras para um posicionamento empático e interdependente na sociedade.

De forma a pragmatizar as abordagens, encaminhando-as para um formato aplicável em termos práticos, a noção de dimensão intercultural, conforme projetada principalmente por Byram, foi moldada a uma via passível de ser inserida no momento de ensino-aprendizagem – concluindo-

se, posteriormente, que tal via é adaptável não só ao seu propósito original (ensino de línguas estrangeiras), mas a um uso amplo e pertinente nas várias áreas do saber.

Assim, conclui-se que deverá ser viável incitar uma sociedade que proteja e cuide, que zele pelos direitos humanos, e que reconheça, conscientemente, dinâmicas e lógicas onde a detenção de ‘Poder’ seja clara, para que o mesmo não seja uma fonte provável de desvirtuação moral.

Referências bibliográficas

BBC (2002). The BBC Prison Study. Consultado a 25 de março de 2019 em <http://www.bbcprisonstudy.org/index.php>

Benedek, Wolfgang (2012). *Understanding Human Rights: Manual on Human Rights Education*. 3ª ed. Graz: Intersentia.

Byram, Michael e Carol Morgan (1994). *Teaching-and-Learning-Language-and-Culture*. Clevedon, Filadélfia, Adelaide: Multilingual Matters, Ltd.

Byram, Michael, Bella Gribkova e Hugh Starkey (2002) *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education Council of Europe.

Byram, Michael. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol: Multilingual Matters.

Direção-geral da Educação (s.d.). Educação intercultural. Consultado a 1 de agosto de 2019 em <http://www.dge.mec.pt/educacao-intercultural>

Fairclough, N. (2011). Global capitalism and critical awareness of language. In *The Language, Society & Power Reader*, Nova Iorque: Routledge, 17-26.

Hwang, Sunyoung e Jiwon Kim. (2017). “UN and SDGs: A Handbook for Youth.” *Comissão Económica e Social para a Ásia e o Pacífico da Organização das Nações Unidas*.

Consultado a 24 de abril de 2019 em http://www.unescap.org/sites/default/files/UN%20and%20SDGs_A%20Handbook%20for%20Youth.pdf

Langran, Irene, Elizabeth Langran e Kathy Ozment. (2009). 'Transforming Today's Students into Tomorrow's Global Citizens: Challenges for U.S. Educators'. *New Global Studies*, 3 (1): 1-22.

Lederach, John Paul (1997). *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. Washington, D.C.: United States Institute of Peace, 1997.

Maalouf, Amin (1999). *As Identidades Assassinas*. Algés: Difel.

Ministério da Educação (2017). Perfil dos alunos para o século XXI. Consultado a 4 de maio de 2019 em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf

Myers, D. G. (2012). *Social psychology* (11^a ed.). Nova Iorque: McGraw-Hill.

Oxfam (2015). *Global Citizenship in the classroom, a guide for teachers*. Oxfam Education. Consultado a 19 de julho de 2019 em http://www.oxfam.org.uk/-/media/Files/Education/Global%20Citizenship/Global_Citizenship_guide_for_Teachers_WEB.ashx?la=en.

PSHE Association (2019). Curriculum guidance. Consultado a 5 de junho de 2019 em <https://www.pshe-association.org.uk/curriculum-and-resources/curriculum>.

Tarozzi, M. and Inguaggiato, C. (2018) 'Implementing global citizenship education in EU primary schools: The role of government ministries'. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10 (1): 21–38.

The Guardian (2004). *Torture Scandal The images that shamed America*. Consultado a 30 de março de 2019 em <http://www.theguardian.com/gall/0,8542,1211872,00.html>.

The Independent (2019). *'It never really left me': Abu Ghraib torture survivors finally get their day in court.* Consultado a 20 de julho de 2019 em <https://www.independent.co.uk/news/world/middle-east/iraq-war-abu-ghraib-prison-court-torture-scandal-soldiers-a8831881.html>.

UK Department for Education (2019). Relationships education, relationships and sex education (RSE) and health education. Consultado a 2 de julho de 2019 em <https://www.gov.uk/government/news/relationships-education-relationships-and-sex-education-rse-and-health-education-faqs>

UNESCO (2006). Plano de Ação para a primeira fase (2005 - 2007) do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Consultado a 30 de abril de 2019 em http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf

UNESCO (2015). Plano de Ação para a terceira fase (2015 - 2019) do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Consultado a 2 de maio de 2019 em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232922>

UNGA (2019). *Draft plan of action for the fourth phase (2020–2024) of the World Programme for Human Rights Education: Report of the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights*, UNGA, 42ª sessão, DOC A/HRC/42/23. Consultado a 2 de março de 2020 em <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G19/227/36/PDF/G1922736.pdf?OpenElement>

Zimbardo, P. (2008). *The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil*. Ebury Publishing. Edição do Kindle.