

ANO 40-1, 2006

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

revista portuguesa de
pedagogia

TEORIA DA EDUCAÇÃO
I - MODOS DE PENSAR E FAZER HOJE

Mitos e educação

Carlos Fernandes Maia¹

O autor encontra em alguns mitos clássicos uma exemplaridade educativa. Com eles e com outros 'mitos' (no sentido lato de heróis, preconceitos ou configurações sócio-culturais), procura determinar os mapas e os horizontes de uma verdadeira educação. E alerta para o que pode ser uma aventura sem horizontes ou uma educação sem sentido. Propõe o conceito de antropologia.

Introdução

Um desafio lançado é uma exigência e uma oportunidade. Os desafios mais profundos vêm-nos das outras pessoas, pela exigência que o carácter dinâmico das mesmas implica: a resposta dada nunca é definitiva e, mais que isso, gera nos dois intervenientes humanos um incentivo ou uma inibição na dinâmica perfectibilizadora dessas mesmas pessoas. Daí que também pela oportunidade os desafios colocados pelas pessoas sejam a maior das oportunidades: contribuir para a confirmação do sentido desses desafios na perspectiva da realização dos intervenientes.

A todo o educador se coloca esse grande desafio de exigir a si e aos outros a diversificação da auto-consciência, a superação das limitações e o aumento das expectativas de formação.

Há vários anos esperava por este desafio. Não me sinto capaz de afirmar que responderei com a qualidade merecida por quem o fez; mas a resposta dada é, pelo menos, a confirmação do sentido pedagógico, ético e humano de quem o lançou. É, ainda, a manifestação da satisfação de uma exigência de consciencialização que um educador se deve pôr a si mesmo; e a resposta tem também a intenção de produzir noutros vontade de aumentar essa dinâmica de superar a mediocridade amesquinhadora de quem educa e de quem é educado.

As reflexões que se seguem enquadram-se no que na não longa tradição universitária se chama especificamente filosofia da educação. O enquadramento no título geral proposto para o número temático da *Revista Portuguesa de Pedagogia* será brevemente justificado

¹ Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

ou, antes, relacionado. O primeiro capítulo satisfará ainda um outro requisito, que é o de justificar o título escolhido, no âmbito do que podem ser as razões para a existência de uma filosofia da educação.

O título em si mesmo pretende abarcar não só o paradigma histórico-cultural do conceito de mito em sentido restrito – e tirar daí alguma exemplaridade construtiva para o ideal de formação da pessoa –, mas também um conceito amplo ou vulgar de mito. E neste último sentido incluir-se-ão tanto as reflexões sobre “mitos tecnológicos”, como sobre “mitos nacionais e sociais”, ou mesmo como sobre “mitos ético-religiosos” ou “mitos pedagógicos”. E neste âmbito lato de mito entram algumas chamadas de atenção para a insustentabilidade de preconceitos pedagógicos e/ou até falsos humanismos. Em muitos casos, a intenção inicial de uma proposta pedagógica ou ética é necessária, legítima e formativa. Mas os desvios introduzidos, o anacronismo ou a simples evolução semântica obrigam a que se torne indispensável uma análise crítica que remeta essas intenções para a bondade original, que determine o seu fim ou que simplesmente as traduza literariamente.

A par das reflexões que já foram objecto de maior aprofundamento anterior e de publicações (didácticas ou não), as que aqui se apresentam constituíram objecto de análise em muitas acções de formação de professores dos segundo e terceiro ciclos e do ensino secundário, promovidas pelo Centro de Formação de Professores Luís António Verney, da responsabilidade do Sindicato Nacional dos Professores Licenciados.

A formulação poético-alegórica do mito, quando perspectivado por aqueles que conseguem empreender alguma atitude epistemológica sobre o mesmo, justifica que os subtítulos escolhidos sejam também algo metafóricos. Na verdade, o ideal não é mero objecto e a poesia também traduz verdades – se não empíricas e de pouco rigor axiomático, pelo menos as mais importantes, que são as existenciais.

1. Caminhos a par

É por demais evidente que os hábitos não só comandam a nossa dimensão motora, relacional e afectiva como também geram inércia no modo de pensar, organizar e decidir. O que não impede que estes obstáculos epistemológicos sejam superados e surjam rupturas muito significativas para o momento em que se dão. Podemos dizer que isso mesmo sucedeu nos domínios das análises e reflexões sobre a educação. A Teoria da Educação respondeu a uma necessidade de fundamentação e até de análise científica sobre a ‘pedagogia’; e a Filosofia da Educação aproveitou do modelo filosófico da crítica e prospectiva antropológica da Filosofia geral para se debruçar essencialmente sobre o ‘para quê’ da educação.

Como nos hábitos - dizia-se -, há na manutenção destas duas áreas de saber específico sobre a educação uma resignação e uma economia de actuação. Mas também há um certo olhar de tolerância para as adaptações que se vão manifestando nesses domínios.

Uma análise breve de abordagens feitas sobre esta relação em causa permite-nos afirmar que: nalguns casos, a análise trata da Filosofia e da Pedagogia em geral (Cabanas 1988, 319-322); noutros, salientam-se os aspectos comuns (Puig, 1987, 15-19); e noutros, ainda, destaca-se a especificidade de cada uma das áreas, com especial incidência na Filosofia da Educação (Fullat, 1976, 70-74). Ao apresentar as razões para a existência de um Filosofia da Educação nos cursos de formação de professores, Pantillon (1981, 41-43) acaba por se inclinar para esta última posição.

De todas as informações recolhidas destes autores poderíamos retirar o carácter mais amplo e 'científico' da Teoria da Educação e o objectivo mais específico e 'especulativo' da Filosofia da Educação, a quem caberia, segundo Pantillon: reflectir sobre o sentido ou as finalidades que se dão nas mudanças do sistema educativo, colaborar na necessidade de os organismos destinados à formação pedagógica e à evolução da própria formação se auto-avaliarem e reflectirem sobre domínios que estão valorativamente acima dos actos administrativos e de gestão ou de mera busca de importância, pela quantidade de cursos ou influências desenvolvidas, e dar aos alunos e professores instrumentos de análise global do sistema em que se inserem. A reflexão profunda que requer a formação humana pessoal, a reflexão que requer a própria prática docente, a necessidade de globalizar toda a educação e até a necessidade de dar coerência a todo o sistema educativo são outro conjunto de razões para a *Filosofia da Educação*, encarada pelos alunos e pelos professores.

Uma reflexão sobre o tema, desenvolvida há poucos anos (Maia, 2004, 13-14) pode especificar-nos alguns aspectos de interesse. Aproveitando a tradicional disposição da Filosofia para criticar as práticas humanas, seria possível servir-nos dela para revelar correctas ou incorrectas intenções ocultas em muitas reformas, teorias pedagógicas, alterações curriculares, etc. Aproveitando a inconformidade e o conseqüente sentido prospectivo da Filosofia, seria possível ir buscar à *Filosofia da Educação* um ideal ou uma convicção capaz de superar a apatia, o desânimo ou o sem-sentido que parece ter-se abatido sobre o sistema educativo actual. E porque a Filosofia tem necessariamente presente um ideal antropológico, será nela que se poderão encontrar razões para as grandes convicções sobre ecologia, solidariedade, tolerância, liberdade, etc. Não são meras práticas, tantas vezes oportunistas, contraditórias ou simplesmente incongruentes, que desenvolverão ideais interiorizados como dignos de serem perseguidos. E porque a edu-

cação é fundamentalmente uma acção axiológica, a *Filosofia da Educação* terá o papel de se encarregar de apoiar a selecção dos valores mais válidos. Como atitude filosófica e como prática reflexiva sobre a educação, a *Filosofia da Educação* satisfaz a disposição já conquistada pelos alunos para a reflexão e desenvolve-lhes hábitos de crítica sobre o processo em que eles próprios são intervenientes, destinatários e responsáveis. Por isso, não se entende a separação da Filosofia e da Pedagogia: a pedagogia tem reflexão e a filosofia é uma mundividência também da vivência. E também não se entende uma referência de Fullat (*idem*, 74) à Filosofia da Educação, na qual se afirma que “a filosofia não cria educação; limita-se a reflectir sobre a existente, seja a pretérita ou a actual” (*ibidem*). Ora, antes de mais, da mundividência filosófica ou de uma antropologia filosófica derivará uma prática, pessoal e colectiva, uma organização social e até o dinamismo de realização humana concreta. E, por outro lado, é apanágio da filosofia incluir na “totalidade do real”, a que Piaget se referia, não só a realidade existente mas também a realidade possível. E se há esfera em que o domínio do possível seja importante, essa esfera é a da educação – quanto mais não seja pela ontologia humana da perfectibilidade.

Situar-se, compreender, relacionar-se e idealizar são tarefas humanas que exigem simultaneamente a vertente mais científica e prática da acção e a vertente mais especulativa e prospectiva da realização humana. Por isso, as dimensões praxica, reflexiva, poética e valorativa têm também um benefício evidente ao serem enquadradas nos moldes de análise feita quanto à dimensão propriamente educativa.

À Filosofia da Educação atribuiremos todas as responsabilidades enumeradas antes, mais uma que, feliz ou infelizmente, o tempo, a reflexão e a experiência profissional obrigaram a ter em conta: desmontar os mitos que prejudicam a mais comprometida, intersubjectiva e ontológica das dimensões humanas que é a educação. Pela positiva, tomaremos alguns ‘mitos’ na sua exemplaridade e incentivo de realização – a que o texto se referirá como *Mapas da Aventura*. Dentro dos ‘mitos’ pedagógicos que se desenvolveram sobretudo a partir de meados do século XVIII – e que se cristalizaram com um cariz por vezes radical após os anos 60 –, aparecerão referências ao que no texto se chamará *Aventura sem Horizontes*, isto é, finalidades propostas, processos recomendados e princípios orientadores que não se terão revelado os mais elevados, eficazes e fundamentados. A ligação entre os resultados, processos e finalidades da educação merecerá uma abordagem mais específica e pormenorizada. Neste contexto se desenvolverá todo o quarto capítulo, onde se procurarão enquadrar de modo mais nítido (para serem mais realistas e atraentes) os *Horizontes da Aventura*. A questão subjacente a todas estas reflexões é a procura de resposta ao ‘porquê’ e ao ‘para quê’ da educação. Sem se pretender antecipar parte do capítulo quarto, convém, no entanto, trazer para aqui, também como resposta

ao porquê e para quê da educação, o 'quem' da educação: quem educa, para quem se destina a educação e com quem o homem se educa ou é educado. Não chega analisar estatisticamente o número e as condições dos educadores e dos educandos; não chega falar na educação permanente; não chega alterar legalmente as relações educativas; nem chega sequer aumentar as qualificações dos educadores ou mudar o currículo dos educandos: é necessário aprofundar a constituição humana dos educadores (formais ou informais, permanentes ou circunstanciais, presentes ou representados), dos educandos e de todo o entorno humano. Educado com outros e pelos outros, o homem pode também ser visto como educado para os outros, ou em atenção aos outros. E daí que a ruptura que procuramos possa receber também estas duas variantes: porque os outros precisam e para que os outros se sintam bem ou melhor (ou, de preferência, bons e melhores). "Quem é o homem?" é a consequência da educação; mas é simultaneamente a condição. E isto não só, nem sobretudo, por uma questão de relação educativa, de preparação científica e pedagógica ou de consideração sobre o número e a origem dos educandos e educadores: mas por causa do efeito pedagógico que o grau de qualidade de ser homem produz. E é nos passos dados a par que o exemplo orienta, o apoio incentiva, o desvio se reconhece e o horizonte se aproxima.

2. Mapas da Aventura

Neste capítulo seguiremos duas referências: exemplificar o que se poderia chamar a sabedoria humana presente em alguns mitos clássicos; e recolher manifestações concretas de uma acção humana reconhecida como exemplar em alguns dos 'mitos nacionais'. Neste sentido amplo de mito se incluem também as lendas e os heróis da nossa história.

2. 1. Submissão e compromisso nos mitos clássicos

Começemos por responder aos objectivos de situar-se e compreender enunciados em 1. Situamo-nos hoje num conjunto de circunstâncias que acrescentaram às dos nossos antepassados não muito remotos as que foram construídas e as que derivaram de efeitos colaterais dessa construção. Vivemos perante essas circunstâncias, umas vezes sentindo os seus obstáculos, outras sentindo o seu apoio e outras ainda sentindo o seu desafio para a superação. Definimo-nos hoje pelo controlo dessas circunstâncias: conhecendo-as com lógica e ciência, superando-as com astúcia e técnica, enquadrando-as em paradigmas de absoluto humano ou simplesmente relativizando as insuperáveis.

O mundo de hoje é o mundo da diversidade procurada e consciente, mas é também o mundo dos riscos sobre a redução ecológica, dos medos sobre a extinção da diversidade cultural e dos fracassos sobre tantos ideais que entusiasmaram a humanidade desde o *logos* grego ao modernismo iluminista – para já não falar do marxismo, do existencialismo e do liberalismo concorrencial.

A relativização é encarada simultaneamente como a consequência de uma crise de valores em que se perderam referenciais estereotipadamente considerados seguros e como a absolutização da disposição individual. Mas se podemos associar esta relativização à procura consciente da diversidade, também deparamos com uma generalização da uniformização (estética, alimentar, tecnológica, legislativa, política e até ética), que é objectivamente o oposto da autonomia ou singularidade tanto procurada. A perda de identidade e as manifestações de marginalidade extrema são duas consequências desta contradição entre a não segurança conseguida através desta uniformização inconsciente e a não coerência na assumpção consequente de uma verdadeira relatividade.

Na diversidade de referenciais da nossa sociedade contemporânea continuam presentes arquétipos mitológicos clássicos e surgem também novos arquétipos tecnológicos, sociais, pedagógicos e éticos que assumem frequentemente um papel e uma força de mitos. À educação compete aproveitar da sua exemplaridade, consciencializar os seus limites e superar a suas dicotomias e contradições. O critério para a escolha dos exemplos clássicos foi o exemplo dos seis mitos muito referidos por Miguel Torga: os que talvez mais directa e especificamente apontem para a identidade e a liberdade na realização humana – deixando de fora Orfeu, símbolo da orientação pessoal, da tenacidade, do que dá sentido à corrente do rio – mas também da pouca segurança e pouca confiança em si mesmo; e Prometeu, pela complexidade possível da sua análise e porque já fora título de capítulo para aplicação à educação (Maia, 2000, 189-242). A esses quatro, junta-se a simbologia das cinco idades do homem e do nascimento de eros: o primeiro, pela exemplaridade na condução/formação/estruturação do homem; e o segundo pelo apelo à força individual e colectiva que move essa formação. E não poderia deixar-se de fora a narrativa genesíaca da Bíblia judaico-cristã.

Pode-se bem dizer que a sociedade contemporânea é, pelo menos fenomenicamente, a sociedade do efémero, da contradição, da subjectividade inconsequente e da marginalidade destrutiva. Mas não será que todas as sociedades o foram, embora talvez com estes fenómenos confinados ao interior específico de cada classe social? Recordemos a bravura dos romanos na batalha e a barbárie dos circos. Apiedemo-nos do papel da religião medieval e tenhamos o efeito do comportamento de muito clero; sonhemos com a cortesia cavalheiresca e com o tratamento dado à mulher medieval; exaltemos a libertação da Bastilha e lamentemos a guilhotina.

Mas a nossa sociedade é seguramente a da procura, a do inconformismo e de grandes ideais colectivos ou universais. Faltar-lhe-á a segurança do passado, a durabilidade do presente e o interesse do futuro. E se é uma sociedade do descartável, deverá sê-lo porque não encontrou referenciais certos, incentivos credíveis e ideais válidos. Aqui aparece a educação ou, antes, os educadores – porque, como diz o texto novotestamental, “se o sal se tornar insípido, com que se há-de salgar?”.

Reconhecendo a dimensão inquestionável do facto educativo, temos também de reconhecer a dimensão questionável do processo e a dimensão complexa da(s) finalidade(s) da educação. Mas a complexidade das condições educativas é também um dado com que podemos contar, se bem que seja difícil delimitá-la como o espírito experimentalista gostaria.

Vejamos nos exemplos seguintes o que há de mito e de ‘realidade’, o que há de exemplaridade para a identidade do homem e o que se encontra de apelo ou realização da liberdade humana. Isto é, vejamos em que consiste a sabedoria que os mitos nos propõem como sendo a melhor forma de ser homem.

As cinco idades do homem mostra-nos o homem ligado à terra e aos destinos divinos de pacificação; e, na idade de ouro, homens que tinham uma realização diversa e equilibrada, sem medo, adaptados ao tempo. Mas aqueles que mais elogios recebem na sua dimensão verdadeiramente humana são também os homens de bronze, que reconheciam a sua dimensão mortal e faziam o que de heróico estava ao seu alcance.

O nascimento de Eros mostra-nos a importância de um bom início (apesar de nunca ter sido considerado suficientemente importante e forte para fazer parte dos doze deuses do Olimpo), mas ao mesmo tempo personifica a tarefa de ser homem, assim como a tarefa de ser educador: homem, porque sempre inquieto; educador, porque se mantinha sempre por perto. E a tarefa de ser homem educado porque implicava com todos, independentemente da idade ou da classe.

O mito genesíaco do paraíso. Para além do capítulo 2, 5-25 do Génesis, em que é descrita a criação do paraíso, interessa recordar a criação dos seis dias: o céu e a terra, e a luz; o firmamento; a terra e o mar; a flora; o sol, a lua e as estrelas; a fauna marítima e terrestre; o homem e a mulher (cap. 1). O capítulo 3 apresenta a queda original e a expulsão do paraíso, com as consequências previstas, nomeadamente o trabalho e a dor. Embora com uma perspectivização de criação original, tanto das coisas como do homem, este mito não deixa de apresentar uma exemplaridade de sequência que pode ser encarada como hierarquizante na ordem genética e na ordem axiológica. A mesma necessidade de ordem e de compromisso, juntas com a iniciativa individual e o apoio numa relação

de amizade profunda, perpassam todas as provações a que a Bíblia se refere para que a aliança com Javé se mantenha e a humanidade prospere². O mito do paraíso perdido ou o mito do eterno retorno poderão associar-se entre si e os dois com este mito do paraíso genesíaco³.

Anteu. É apresentado com a definição de implorado com preces, filho da terra e é também um apelido de Dioniso ou Baco. Também se lhe atribui a construção de um templo com crânios.

O desfecho da sua vida pode levar-nos a considerar que só foi vencido por Hércules ou Héracles, ou ainda que lutou com o mais poderoso dos homens ou dos deuses, aquele que tinha libertado Prometeu.

Dele nos fica a recordação da incessante tarefa humana de enfrentar os obstáculos: os que são colocados ao homem e contra os quais exercita a vontade; e os que o próprio homem estimula para afirmar a sua identidade. E dele nos fica sobretudo a dimensão da realidade, da qual o educador não pode abster-se, mesmo querendo superá-la.

Proteu. Proteu é apresentado por definição como o primeiro homem, também Nereu, profeta de Faros; acolheu Dioniso, que estava demente e passou pelas mesmas fases deste. Embora só forçado por Menelau, a conselho da ninfa Idoteia, profetizou o futuro e indicou o caminho seguro daquele para Esparta. Proteu representa a procura da verdade, embora sem a certeza; representa o esforço do homem para se adaptar e superar as dificuldades; representa o compromisso com uma tarefa considerada um grande ideal.

Na educação, encontramos essas necessidades de: ser homem e transcender-se; de olhar para longe e estar perto; de procurar autonomia e aproveitar da norma; de enfrentar desafios colocados e de construir desafios feitos de ideais pessoais e inter-subjectivos (sem nunca se esquecer da terra em que se move, que são as pessoas); de revelar a verdade possível e, sobretudo, não esquecer o que é ser homem; e de lutar com confiança e perseverança por um ideal que tenha em conta a verdadeira libertação dos outros.

Será interessante, para além deste resumo, olhar um pouco mais especificamente para a exemplaridade de Proteu. O silêncio de quem não tem a certeza da verdade é um dos dilemas com que os educadores se confrontam: é necessário falar e responder às questões que os educandos formulam; é até muitas vezes necessário adivinhar as perguntas

2 Seria interessante relacionar estas provações, as pragas do Egipto e os trabalhos de Prometeu.

3 O mito apresentado no Génesis é também o mito de um paraíso. Este mito não é exclusivo do texto judaico cristão e tem uma versão africana muito idêntica, com a diferença de ser o homem a ser tentado primeiro e a tentar ele a mulher a seguir.

que não conseguem ser formuladas e as questões inibidoras mas insuperáveis; e é até muitas vezes imprescindível inventar as questões que o futuro poderá colocar para nos anteciparmos tanto quanto possível a um imprevisto de alienação ou aniquilamento.

A diversidade de manifestações que o educador deve apresentar e a unidade da coerência estrutural interna são outro dilema que o acompanha: sem se perder na diversidade das exigências que se lhe colocam e sem se alhear da diversidade das personalidades com que se confronta, tenta manter e indicar uma identidade, corresponder a uma expectativa e perseguir um ideal – que sirva para si, para a sociedade e para cada um dos educandos em particular.

Sísifo. Sísifo é definido como o muito sábio, embora também seja recordado como temido e até cruel. É indiscutivelmente muito ardiloso, algo interesseiro e pouco medroso. O nosso esforço será o de descobrir o conteúdo e o porquê dessa sabedoria, na aparência de um condenado ou até derrotado; e também o de descobrir a necessidade de uma adaptação adequada à sobrevivência e até a importância de um amor-próprio.

2. 2. Esperança e altruísmo nos mitos nacionais

Para além de outras, as *Lendas e Narrativas* de Alexandre Herculano trazem-nos à memória a determinação algo insubordinada de D. Afonso Henriques, com o Bispo Negro, e o patriotismo do Mestre Afonso Domingues na reconstrução da sala do capítulo no Mosteiro de Santa Maria da Vitória. Dele recebemos também a bravura e coragem d'O Lidaador. Há outros exemplos cujo contexto bélico não os recomendaria para aqui, mas que não deixam de metaforizar virtudes que se impõem como necessidade e ideal: Deuladeu Martins, os Alcaides de Faria, ... Sabemos também o significado camoniano do Velho do Restelo e do Adamastor.

Miguel Torga afirmava que os heróis não existiam para que nós procurássemos os seus pontos fracos ou defeitos – que os teriam – mas para que aproveitássemos da sua exemplaridade no sentido de nos melhorarmos a nós. São de Miguel Torga, e ficam bem numa iniciativa luso-espanhola, os exemplos de figuras que o autor retratou na obra *Poemas Ibéricos*⁴.

Nun'Álvares (Torga, 1982, 38) – É a personificação da defesa de um ideal (aqui a terra pátria) e da importância da afectividade para a convicção com que o homem se empenha. É o modelo de obstinação na procura da libertação e da procura dessa libertação

4 Não se transcrevem os poemas por questões de direitos de autor e porque o acesso aos mesmos é muito fácil.

pela transcendência pessoal. Este importante compromisso teve um antecedente, que foi a submissão à condições impostas anteriormente, embora tendo-as superado: vencer os 'inimigos' e a própria 'fraqueza'.

Vasco da Gama (idem, 44) – É um hino à vontade e persistência pessoais: “Somos nós que fazemos o destino./ Chegar à Índia ou não/ É um íntimo desígnio da vontade./ Os fados a favor/ E a desfavor,/ São argumentos da posteridade”. E, por isso, é a negação da desculpa por falta de condições, de incentivos, de valor ou mesmo de sentido.

Goya (idem, 61) – A definição de “Homem oposto aos homens/ Que o não souberam ser” expressa a força da esperança que orienta a existência de um grande ideal. A singularidade da condenação pessoal por esse ‘crime’ de não se deixar corromper remete-nos para essa dimensão altruísta da procura de elevação do próprio nível moral dos outros.

A educação é a procura a que Arsénio Pacios chama o paradoxo ontológico do nunca se chegar a ser o que tem necessariamente de se procurar: ser educado, ou ser pessoa. É uma transcendência que se realiza pessoalmente e que daí transborda para o conjunto da sociedade. Essa acção pessoal para concretizar um ideal (ou simplesmente, como se dirá mais adiante, cumprir o dever de ser homem) está bem patente nos três exemplos. Mas ela é especialmente ideal e ascese em Nun’Álvares, força de vontade em Vasco da Gama e recusa da mediania em Goya.

3. Aventura sem horizontes

A função crítica que a Filosofia da Educação tem de assumir vai ser especialmente necessária neste capítulo. O que nos ocupará aqui será reflectir sobre o que os vários mitos nos dizem que não é educativo. Na própria escolha dos ‘mitos’ nacionais está a justificação para que eles não sejam aqui chamados. Mas nos mitos clássicos, tecnológicos, sociais, religiosos, éticos e pedagógicos veremos o que eles nos dizem que não é educativo.

3.1. Sem regra, sem palavra, sem rumo e sem dor, nos mitos clássicos

A grande exemplaridade clássica que nos vem dos mitos analisados não esconde também o contrário do que sucede quando o homem não segue essa ‘ordem natural’ que eles traduzem. Nas cinco idades do homem, o que se torna repulsivo e indigno é o não ter iniciativa para tarefas de libertação (combater no cerco de Tebas), ou de aventura (expedição dos Argonautas), perder a dimensão humana (não ser filho de mães mortais) ou perder os atributos divinos (ser injusto, malicioso, dissoluto, ...). No nascimento

de Eros, desconhecer a conexão profunda com o sofrimento é negar a constituição do ser homem: a ferida das setas e o fogo das tochas são condição para que se pegue e transmita o fogo do amor. E não é necessário muito esforço para se perceber uma semelhança imediata com o que se passa na escola quando se relaciona o aproveitamento ou não com o trabalho (e sua qualidade) a que se foi ou não sujeito: recordemos que Eros é contemporâneo da terra e do sofrimento, isto é, da natureza e do condicionamento. E será também por isso que sobre o nascimento de Eros se impõe uma pergunta de sinal aparentemente contrário: a crença no valor de uma panpedagogia não será igualmente um mito e a fuga a uma responsabilidade pessoal na própria formação ou até a justificação para um controlo colectivo sobre a identidade pessoal?

O mito genesíaco do paraíso é de novo a representação das consequências da não regra e da não palavra: a dor e a falta de comunicação. Isto porque, se o capítulo 3 do Génesis é claro no que toca às consequências da queda (trabalho e dor), permite igualmente compreender o sofrimento de Adão e Eva que passaram a não ter resposta quando chamavam por Deus - nem, muito menos, a segurança comunicada pela Sua presença sentida. E aqui já não pensamos só nos alunos que viram as costas à escola e depois não se orientam profissionalmente; falamos de tudo o que é indicador de falta de educação (não civismo, não aproveitamento do aprendido e atentados conta a vida alheia e/ou pessoal), e que conduz, em último caso, à perda da identidade pessoal e colectiva.

Se em Anteu se adivinha a dor por que ele passava na luta para se afirmar e ser o que era, não nos pode deixar de marcar o facto de ele necessitar literalmente de manter os pés assentes na terra. O que impressiona na análise da situação actual da educação é que tanta gente diga que ela está desajustada e que simultaneamente não se aceitem medidas para a tornar ontologicamente mais humana - e não ficticiamente mais atraente. E mais ainda: o dilema de Anteu (estar quieto no seu canto com os pés assentes ou afirmar-se pela luta e arriscar-se à separação da fonte de vitalidade) encontra-se também no encarar contraditório da prática e análise actual: discordamos de teorias, métodos e até finalidades; mas procedemos de modo semelhante e sujeitamo-nos aos mesmos vícios administrativos e educativos quando se trata de exigir resultados para os educandos familiares, próximos ou verdadeiramente amigos.

Proteu pode ser considerado como o homem de palavra e sem medo do silêncio. Numa época de muitas palavras (de comentadores, conferencistas, propagandistas e publicitários), os silêncios de conformismo e os comprometedores não são o melhor exemplo pedagógico. Por isso, o que de Proteu nos não interessa é o metamorfosear-se para não encarar ou partilhar a verdade; e muito menos interessa desistir de usar a palavra para corrigir. O silêncio de não avaliar não é pedagógico nem educativo e o silêncio da indi-

ferença não é ético; como o silêncio da não exigência é destruturador. Na convicção expressa pela palavra pode estar o início da caminhada de alguém para o que mais interessa – como era o de Menelau, perdido, para Esparta, a sua pátria.

E Sísifo é aparentemente tudo o que possamos imaginar de finalidade, astúcia, crueldade, etc. Mas salientemos o que ele não é necessariamente de exemplo: homem sem personalidade. É certo que o segredo revelado por Sísifo não tem o valor humano do fogo roubado por Prometeu; mas o que Sísifo não faz é deixar-se aniquilar só porque o pedregulho nunca estabiliza no cimo do monte. A identidade de Sísifo faz-se porque ele se não deixa aniquilar; e a liberdade é a possível: negativamente, pela sua afronta a quem o procura aniquilar; e positivamente porque vai vencendo a força do pedregulho. Ir ao sabor da corrente só pode ter dois sentidos: não ter força para remar em sentido contrário – e é o homem no seu fim (σκοπός – scopós); ou ter a certeza que o destino está nesse sentido – e é o fim (τέλος – télos) do homem. Mas em educação nem o fim nem os meios estão definitivamente fixados.

3.2. Liberdade e prisão nos mitos tecnológicos

Há um vastíssimo e fértil campo neste domínio. Sem pretendermos fazer conexões com os mitos clássicos – que nos poderiam levar a encontrar arquétipos de análise auxiliares para os nossos dias – fixemo-nos só em alguns destes ‘mitos’ modernos. O progresso, a eterna juventude, a vida indolor, o não-limite da distância e do tempo, a total fabricalidade e o total consumismo e até o endeusamento da ciência e da técnica em si mesmas são, além de outros, mitos que nos condicionam a ponto de lhes darmos a dimensão de ‘naturalidade’ ou até natureza, como acontecia nos mitos clássicos do tempo em que o homem não tinha outra alternativa de visão nem, muito menos, distanciamento epistemológico para o fazer.

As vantagens para o bem-estar, a autonomia face aos obstáculos vitais ou de qualidade de vida, a libertação do esforço penoso e até degradante e as potencialidades introduzidas pelos recursos científico-técnicos são inumeráveis. Mas os sintomas de um mal-estar também são vários. E não é preciso recordar os primeiros movimentos sindicais destinados a destruir máquinas, acusadas por eles de serem as causadoras do desemprego – sabendo nós que o uso que for dado a estas é que facilitará a libertação do homem ou acrescentará a sua dependência.

Queixamo-nos de horários, do trabalho em série, do ritmo do próprio trabalho; mas revoltamo-nos contra o não cumprimento de horários pelos outros e fazemos hoje do trabalho rentável financeiramente um voluntário ponto de alienação perante a constituição da família, o progresso na carreira, o convívio e a solidariedade, etc. Justificamos

até com o mito do progresso o sacrifício da natureza, da cultura espiritual, de valores e ... de pessoas.

O mito de uma escola virada simplesmente para a profissionalização técnica esconde muitas vezes a falta de coragem para implementar uma educação em que a responsabilidade profissional seja um de muitos outros valores que ela tem de incrementar e exigir. Além do mais porque não é a técnica que forma o homem, mas é a formação deste que procura uma técnica para o apoiar na concretização de ideais e que dá sentido à mesma técnica.

3.3. Descompromisso e individualismo nas configurações sociais contemporâneas

No contexto da contradição que afirmámos marcar a sociedade contemporânea, Redon (1998, 9-11) diz que “a ética está na moda” e ao mesmo tempo diz que “o fim de toda a moral” e outras manifestações caracterizam a nossa sociedade e os valores radicais que nele emergem. De entre os muitos valores que Peiffer (1998, 167-171) diz terem mudado ao longo do século XX e dos que acha indispensáveis para o século XXI, o que mais parece preocupar é que tenhamos perdido o contacto com o senso comum, que prefiramos o politicamente correcto à tomada de posição clara e que usemos eufemismos para não sofrermos discriminação pelo uso rigoroso da linguagem referente ao apreço ético.

A análise seguinte abordará três configurações ou modos de pensar, agir e valorar, que marcam a sociedade contemporânea: a liberdade, o trabalho e a tolerância. Caberia no capítulo segundo a apresentação das perspetivações positivas destas dimensões humanas. Aqui não se desconhece a importância da liberdade e da tolerância nem o novo papel que, sobretudo após a visão marxista, o trabalho representa. Não se desconhece, como diz Ruíz (2001, 101-102), que a liberdade tem um duplo sentido: como estilo de vida e como tarefa ou conquista pessoal e social. Embora ‘estilo de vida’ seja algo muito vago, a segunda componente do sentido é a que nos interessa salientar aqui. De facto, sem aprofundar outras análises do conceito e das práticas, importa pelo menos referir que autores vários abordam a questão em dois sentidos: liberdade de e liberdade para, associando o primeiro a uma libertação, e o segundo a uma admissão de outras possibilidades e, sobretudo, à dimensão de responsabilidade pela construção de algo perspectivado como melhor e não só diferente. Um terceiro sentido, o da liberdade sobre si, como controlo, ascese e aperfeiçoamento é já muito referido. Por isso, o mito da liberdade como condição de partida do homem ou como possibilidade ilimitada ou, ainda, como hipótese de fazer, situar-se ou conduzir-se sem atenção aos outros, não tem sentido nem justificação. Falar da liberdade da condição humana tem simplesmente o

sentido da dignidade da sua natureza – a qual precisa de ser, na terminologia aristotélica, atualizada. O homem é livre conforme se liberta; não está livre conforme é abandonado. Quanto à escola, esta ideia sobre a liberdade aparecerá na abordagem da questão dos direitos e do dever de (se) educar, do quarto capítulo.

Também não se desconhece a importância da tolerância, a que tão bem Redon (*idem*, 55-56) se refere. Mas o que nos interessa aqui é reafirmar o que está subjacente à pergunta que o mesmo autor faz: “a tolerância é permitir tudo?”. Podendo entrar numa categoria de valores que receberiam a designação de ético-sociais, importa enquadrar aqui a tolerância para a podermos relacionar com a possibilidade do seu desvio para a indiferença. Por isso, a tolerância com as pessoas apresenta-se como uma conquista da humanidade a caminho da humanização; mas a tolerância que, nas palavras do mesmo autor, significasse que “tudo seria possível e nada seria censurável” seria admitir o relativismo absoluto de ideais e valores, a desresponsabilização ético-pedagógica ou, simplesmente, a indiferença. Ora, esta é a forma mais desumana das relações intersubjetivas, que tanto a psicologia como o senso comum consideram destrutiva da relação e da realização humanas. Ao nível escolar, o benefício do multiculturalismo está a ser subvertido pela perda de identidade cultural, pelo elogio da diferença pela diferença, pela indiferença perante a multimarginalidade. Ora, no mínimo, a indiferença perante os agressores à dignidade humana é um desrespeito pelas vítimas (onde se incluem indivíduos e sociedades na qualidade e dignidade do presente e na dignidade e hipoteca do futuro). E, finalmente, também não se desconhece o papel do trabalho para as várias facetas em que o indivíduo e a sociedade se manifestam e realizam. O mesmo Redon (*idem*, 214-217 e 220) procura alertar para os perigos da sua falta: empobrecimento das famílias, atraso na emancipação das mulheres e conservadorismo das famílias. Sabemos que o esforço da humanidade para acabar com o trabalho foi demasiado bem sucedido nas sociedades ditas desenvolvidas. Mas se hoje o mito não é acabar com o trabalho, é o do panlaborismo, isto é, a dupla ideia de que o trabalho resolve tudo e que os que dele carecem são inferiores ou menos dotados, e a ideia de que a ele tudo se pode sacrificar (descanso, família e outros valores, como a dignidade). Estranho, no entanto, é outro mito paralelo que perpassa a nossa escola em especial, a educação em geral: se o trabalho bem remunerado é um deus a quem tudo se sacrifica a toda a hora, o esforço para conseguir melhorar (financeira, cultural, eticamente, ...) é denegrado – porque só o trabalho imediatamente rentável é reconhecido como válido. A escola sem esforço e o sucesso sem sacrifício parecem ser o ideal dos educandos e a grande tarefa dos educadores – traduzido historicamente na pedagogia do jogo e, no limite, nos currículos falsamente alternativos.

3.4. Presente e futuro nos mitos ético-religiosos

As reflexões sobre a tolerância podiam ter cabimento também aqui pela sua dimensão ética. Mas reservamos para este subtítulo três outros temas: o do pecado, o do bem comum e o das éticas de sobrevivência⁵.

Ufana do seu racionalismo, a sociedade contemporânea vangloria-se de não ter limites, nem medos, nem pecados (e nem demónios). Até acreditaríamos, se as marcas de irracionalismo não acompanhassem o dia-a-dia do homem. E não é necessário ir aos grandes conflitos bélicos: basta ir ao tabaco e à droga, ao risco incontrolado, aos atentados contra a vida e dignidade humanas. Até acreditaríamos, se os mitos do progresso, da eterna juventude, da igualdade abastada, do não-limite, não tivessem consequências dolorosas e profundas. E até acreditaríamos, se o medo da poluição, da falta de emprego, da velhice e da dor, da solidão, etc., não produzissem ritos desconexos e perturbações de consciência que tantas vezes se encobrem com o nome depressão. A ideia moderna do homem sem pecado salientou o valor da sua natureza (como aconteceu com as propostas pedagógicas de Rousseau), mas também lhe retirou a convicção ética. E se em educação se passou a ter medo de educar por se ter perdido a educação pelo medo, o certo é que também ao nível ético a perda de referências seguras acinzentou o valor moral das acções e não propicia o arrependimento – que é um posicionamento cíclico claramente identificável na progressão em relação a um objectivo. O mesmo se poderia dizer do medo: perdida a proibição sobre algo, perde-se o incentivo que advém do estranho e a concentração de energia necessária para superar os obstáculos – sobretudo com ‘esperteza’.

Todo o individualismo que sucede ao homem dos direitos do fim do século XVIII é apoiado pelo aumento das condições individuais de sobrevivência. Esta alteração teve repercussões directas na organização familiar, na mobilidade pessoal e no intercâmbio de culturas. Mas o risco do individualismo e da marginalidade foram e são companheiros destas mudanças. A questão do bem da pessoa e do bem comum não pode ser colocada no pé em que a fábula das abelhas ou dos vícios privados, virtudes públicas, de Bernard de Mandeville, reproduzida por Llano (1991, 91-92), a apresenta. Se todos viviam bem com vícios privados, não haveria necessidade de considerar que isso fosse mau – critério que, a estar vivo, impediria o vício ou impediria considerá-lo bom; ou, então, esse bem colectivo que daí derivava era meramente aparente ou subproduto do muito bem de uns à custa de prejuízos de outros. E aqui importa ainda esclarecer que, se bem que o colec-

5 A análise que deu origem a estas reflexões é feita também sobre os direitos das gerações passadas e futuras e sobre o dever de ser feliz. E poderia sê-lo ainda sobre a contradição entre a defesa de grandes ideais em relação a pessoas anónimas e o não respeito e auxílio em relação ao próximo. Como poderia ser sobre o respeito pelos animais e a indiferença pelas pessoas.

tivo derive do particular, o comum é ponto de referência e de identificação do pessoal. E o que a sociedade da fábula não tinha era referências colectivas que apelassem ao ideal intersubjectividade: na preocupação da melhoria intersubjectiva está a realização pessoal e a garantia da segurança futura. Na escola põe-se hoje este dilema, que pode ser enquadrado no contexto pedagógico da competição ou da empatia, mas sempre como sentido de melhoria – que é exigente para os educandos, que a devem perseguir, e para os educadores, que a devem promover, depois de a perseguir também eles.

É esta melhoria ontológica que permite situar a crítica de António Marina (1997) às éticas de sobrevivência ou processuais, como a da justiça de Rawls e a do consenso de Habermas. De facto, nunca os ideais menores foram atractivos para o homem ou para estabelecer patamares superiores de realização humana; e nem sequer serviram como fonte de inspiração para superar dificuldades ou impasses existenciais. Em oposição a éticas de sobrevivência (*Ética para Naúfragos* é o título da obra!), Marina defende uma ética de dignificação, ou o que também designa como ética constituinte ou ética poética. Esta é uma ética que pressupõe a invenção da possibilidade, já que o facto não fundamenta o valor e o presente ou o passado não determinam o futuro. A invenção da possibilidade implica uma atitude inteligente e livre: livre para as possibilidades; inteligente, porque afirmar o direito implica aceitar tudo o que lhe diz respeito. As éticas de sobrevivência têm interesse ao nível constituinte, mas não ao nível criador. De facto, “os grandes inventores éticos foram pessoas isoladas ou grupos minoritários”. Este reparo é importante no que se refere à educação porque ela deve consistir na proposição de grande ideais, por parte dos educadores, que possam despertar atracção nos educandos. Por outro lado, temos exemplos históricos bastantes dessa proposição de valores ‘valiosos’ mas não estimáveis numa época; e sabemos como ainda hoje certas figuras são exemplares em vários domínios que reconhecemos como indispensáveis à afirmação e ao próprio ser do homem.

Uma escola em que a proposta de saber seja a mediania e uma educação em que a proposta de ideal antropológico seja a circunstância não têm possibilidade de se apresentarem como dignas de esforço – além de mais porque o imediato do agradável não responde ao mediato do ideal. É, também a este respeito, muito interessante a chamada de atenção que já há alguns anos Boavida e Formosinho (1997) fazem neste sentido. E é significativo que, perante a mediania todos se queixem (educadores e educandos), ficando mesmo à mercê de falsos profetas ou falsos pedagogos que, qual charlatães, vendem gato por lebre (ou, antes, quimeras por ideais) ou descontextualizam ideias e experiências que já antes foram ineficazes ou mesmo prejudiciais.

4. Horizontes da aventura

O que nos ocupará agora não será propor teorias ou práticas específicas que possam balizar a validade de um processo e de uma finalidade educativas. Nem o capítulo anterior poderá servir para invalidar todo o resultado e atitude pedagógicos. Mas não poderíamos deixar de esclarecer alguns parâmetros que marcam e especificam uma atitude, uma prática e um ideal verdadeiramente educativos.

4.1. O melhor para o maior número

A rejeição primária de elites e a referência actual à sua necessidade para o progresso social, bem como a conotação de massificação do ensino com baixa qualidade do mesmo exigem algumas desmistificações.

Entende-se por massificação do ensino a possibilidade de acesso ao mesmo por parte de toda uma população ou de toda a humanidade. O sentido da mesma pode ter motivações diferentes, mas no fundo está a mentalidade democrática de igualdade de acesso a um meio indispensável à liberdade pessoal. A visão mais pragmática e funcional das sociedades ditas desenvolvidas vê nesta massificação a possibilidade de alargar o leque de quadros superiores capazes de acrescentarem mais-valia à actividade produtiva, com vista à criação de mais riqueza, que será indispensável à melhoria generalizada das condições de vida. Num sentido negativo, a massificação escolar tornou-se sinónimo de baixa qualidade, deixando as sociedades e os responsáveis numa espécie de dilema: abrir a escola a todos e torná-la ineficaz; ou seleccionar o benefício escolar de modo a que os seus utentes disponham de condições para a excelência.

Por outro lado, o conceito de elite pode ser entendido como uma restrição injustificada à partida no acesso à escola; ou como o desenvolvimento máximo das capacidades possíveis no maior número possível.

O dilema sobre a massificação é falso e a confusão sobre elite é perversa. Primeiro, porque pode haver muitos a frequentar a escola e ela pode ser boa, desde que: os educadores não descuidem a sua qualidade e não se faça a massificação de conteúdos desajustados das capacidades do educando e das necessidades da sociedade. Também grande parte da eficácia de uma escola não massificada não estará na qualidade dos educandos, mas no interesse que ela desperta nos mesmos, com vista às vantagens futuras! O que tem sucedido é que a escola passou de desejada a imposta. E, por outro lado, nivelá-la pela mediania só interessa a quem pode escapar-lhe e servir-se de outra com qualidade. O válido é que da massificação de qualidade se espere com mais razões uma elite em quantidade.

A confusão de elite é perversa porque identifica uma elite de partida (de que ninguém garante a qualidade) com uma elite de chegada ou de mérito (que é indispensável a uma sociedade). E isto quer se procure negar sem mais a elite (atitude pseudo-revolucionária, conotada normalmente com a esquerda política e que nega a própria esquerda, que a si mesma se considera vanguarda cultural), quer se considere a maior parte da população incapaz de ascender a ela (atitude pseudo-conservadora, conotada politicamente com a direita, e que também é perversa por se apresentar como garante de um bem social que possui e não considere como bem distribuí-lo, negando assim a perpetuação de uma aristocracia que tanto preza).

Entenda-se, portanto, que o importante é partir de uma massificação inicial para se chegar a uma massificação de elite – objectivo que não se alcança sem a qualidade dos conteúdos e sem a exigência dos processos na escola. A optimização pessoal e social é, como dizia antes Roberto Carneiro, um grande desafio das cidades educativas, isto é, um grande desafio colocado à democracia; mas é incompatível com falsos ideais, como o de estandardização e de desnivelamento. Desta clarificação resulta um benefício para a concepção de democracia, cujo verdadeiro fundamento não será o da maioria quantitativa mas o da melhoria para a maior quantidade possível de pessoas.

4.2. O dever de se educar

É possível encarar o direito à educação sob o ângulo do educador e sob o ângulo do educando. O mesmo será feito quanto ao dever de educar e de ser educado.

O direito de ser educado é o direito de usufruir dos conteúdos culturais disponíveis numa época ou sociedade, e que devem ser postos ao alcance de todos, sem distinção. Já o direito de educar é muitas vezes conotado com a imposição que uma família, um regime, uma casta, um sistema, etc., fazem aos membros ou às novas gerações que deles dependem. Convém, no entanto, ressaltar este direito no sentido de a sociedade poder dispor de uma organização que de algum modo garanta a sua perpetuação, salvaguardando inclusive os meios e as condições para evitar a sua deterioração ou aniquilação. Na nossa perspectiva, este direito derivará directamente do dever de educar, que, por seu lado, assenta na legitimidade da educação – que, em último caso, tem na base o dever de se educar.

O dever de educar é também sobejamente reconhecido, sobretudo na perspectiva da responsabilidade que os pais, professores, mais velhos, responsáveis sociais, etc., têm para com os mais novos em especial e, genericamente, para com todos de quem se diz terem o direito de serem educados. O dever de ser educado ou de se educar é encarado com uma certa dose de superficialidade, deixando muitas vezes à livre disposição de

cada um o cumprimento ou não dessa obrigatoriedade. Ora, a educação não pode ser objecto de recusa: não ser educado é sinónimo de abdicar de ser homem no sentido de pessoa ou entidade consciente e livre, desenvolvida no maior grau de aperfeiçoamento possível. Mesmo o dever de ser educado no sentido de polido ou delicado é uma consequência da disposição geral de ser educado.

Importa, no entanto, encarar o que supomos ser a vertente fundamentadora de todas as outras, dentro deste polinómio de termos. Como o ponto de partida que defendemos é o do dever e não o dos direitos, todo o processo começará pelo dever de se educar, isto é, pelo dever de desenvolver em si qualidades dignas de ser pessoa, sejam elas quais forem de acordo com épocas, situações, condições, potencialidades, etc. Daqui resulta o dever de educar os outros, isto é, o dever de partilhar essas qualidades desenvolvidas com os que as não têm, na perspectiva de que lhes sejam proveitosas. E, concomitantemente, como se disse, o direito de educar, o direito de organizar conteúdos e estímulos a serem transmitidos aos outros com vista à sua educação; e o direito a que os outros se disponham a receber essa orientação dos que têm o dever de educar. Ao direito que o educador tem de educar corresponderia o dever do educando de ser educado. Porque o educando precisa também de desenvolver-se como pessoa, terá o direito de ser apoiado, ou o direito de receber esses conteúdos culturais que os educadores tiveram obrigação de desenvolver. O desenvolver-se como pessoa corresponde ao dever de se educar, que é a outra face do direito que os educadores têm de educar.

A questão vulgarmente colocada referente ao educar-se a si mesmo ou ser educado pelos outros tem de situar-se na reflexão anterior e resumir-se em três pontos: primeiro, a educação é um processo realizado por duas ou mais pessoas em que, pelo menos no início, uma toma a iniciativa de passar para a(s) outra(s) o que nesta(s) falta e o que pode desencadear na(s) mesma(s) um processo de aperfeiçoamento; segundo, a autonomia não é um dado recebido com a natureza e, por isso, o apoio da hetero-educação não deve ser encarado como uma limitação, mas como um incentivo; e, terceiro, a autonomia conseguida permite acentuar a capacidade de auto-educação.

Assim sendo, colocar em posição antagónica um dos vértices do triângulo pedagógico professor/aluno/saber em relação a outros dois não tem justificação – embora tenha sucedido historicamente: ensinar, aprender e formar são níveis de educação da pessoa em que o papel do educador, dos meios e da relação é de maior ou menor importância conforme as matérias, o grau de autonomia e a duração do processo⁶.

6 A explicitação desta relação triangular, na perspectiva da indicação de quem ocupa 'o lugar do morto', pode ver-se em Carvalho (2001, 129-134).

4. 3. Da dependência à liberdade

Entendida toda a argumentação anterior, resulta como consequência da mesma que os conceitos de sociabilização e liberdade, que são frequentemente apresentados como antagónicos, na verdade não são assim compreendidos pelo processo educativo e de formação da pessoa. A não ser encarada como orientação sociocrática de doutrinação, a sociabilização é uma finalidade educativa e é um elemento indispensável para a informação e para a identidade de cada um dos membros de uma comunidade. Construtiva da identidade colectiva, a sociabilização beneficia ao mesmo tempo do contributo do individual. Mas o benefício maior da identidade colectiva está no apoio da mesma à identidade pessoal.

Como autonomia pessoal, a liberdade será o grande objectivo da educação; mas ela não se constitui no vazio nem é alheia à dimensão solidária. Com certeza que o respeito pela iniciativa pessoal e o incentivo da mesma são objectivos a ter em conta; e o que alguém recebe da sociedade (por exemplo, códigos linguísticos rigorosos) é que permite revelar a faceta e o contributo pessoais. A dimensão de colaboração e partilha em relação aos outros é a medida mais construtiva e reveladora da liberdade pessoal.

4. 4. Uma antropogogia

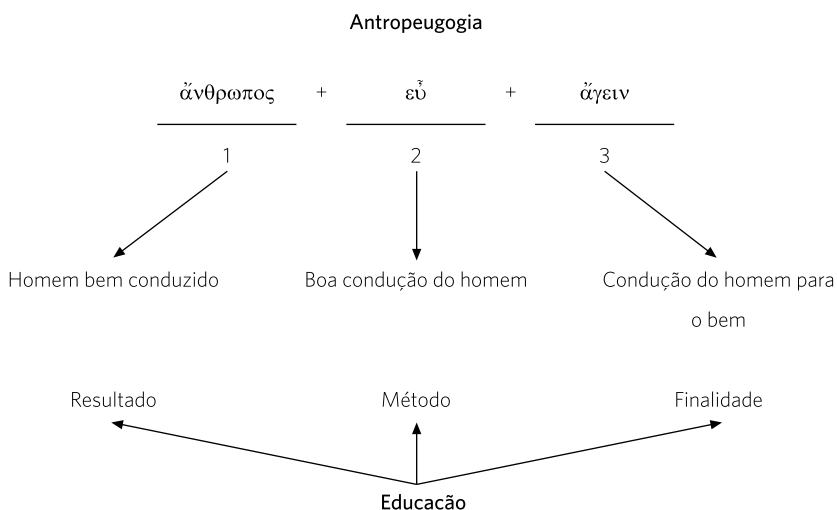
Determinar objectivamente o que seriam as melhores normas ou padrões de conduta foi e será um objectivo inatingível. Por outro lado, a história da educação e da pedagogia mostra-nos que nem só os conteúdos de ensino e educação foram objecto de alteração e de debate: até sobre os métodos há desacordo. Em resumo: nem tudo é educativo; e também nem tudo o que se pode considerar educativo tem o mesmo valor para orientar o homem no sentido perfectibilizador.

Há já alguns anos, e a propósito do ideal da escola cultural, o Professor Manuel Patrício literalizou esta condicionante e necessidade a que o processo educativo se sujeita: o termo antropogogia, que ele propôs, traduz essa exigência de educação necessária para o homem (*ἄνθρωπος* - *ántropos*), isto é, enquanto for homem (o que significa durante toda a vida). De modo que a consciência da condução (gogia, de *ἄγω*⁷ - *agô*) do homem deve marcar a preocupação do adulto consigo mesmo e não só com a criança (*παιδός* - *paidós*). Antes de avançarmos um pouco na perspectiva que propomos, convém tecer duas considerações: a primeira para dizer que não podemos confundir *ἄνθρωπος* (que significa homem no sentido de ser humano) com *ἄνδρός* (*andrós*), genitivo de *ἄνῆρ*

7 O verbo *ἄγω* apresenta, segundo o dicionário de grego de A. Bailly, quadro grupos essenciais de significados: levar, conduzir; guiar; dirigir, governar, mandar e comandar; e dirigir, educar e elevar, e formar.

(anér), que significa masculino⁸; e a segunda para concordarmos com a não opção por *paideucia*: a palavra, derivada de *παιδευσις* (paídeucis, acção de instruir a criança), apresentaria a novidade do εὖ (eu, igual a bem, bom), mas manteria o que o Professor Manuel Patrício bem retirou, que foi a limitação da educação à *παιδός* (paidós, criança).

Se todos os termos tendem a expressar uma clarificação, pelo menos de um ponto de vista, então o termo apresentado terá sentido; e se é válida a função apelativa da linguagem, sobretudo num contexto de ideal educativo, então ele terá interesse. O termo chamaria a atenção para o valor simultâneo de três componentes inseparáveis no processo educativo: o homem (ἄνθρωπος), o bem (εὖ) e a acção de orientar (ἄγειν). Na tríplice leitura do termo, representada no Esquema 1, teríamos: primeiro, o resultado ou a dimensão eficaz da educação – homem bem conduzido (1, 2, 3); segundo, a qualidade do método utilizado – boa condução do homem (2, 3, 1); e, terceiro, a finalidade última da educação – condução do homem para o bem (3,1,2). As circunstâncias, as expectativas, as concepções antropológicas, a disponibilidade cultural, a concatenação lógica, etc., poderão fazer pender o processo para a dependência maior de uma ou outra componente; mas: não são indiferentes os resultados esperados da educação, nunca caminhos maus podem conduzir a resultados melhores e nunca a finalidade se pode apresentar sem ser como boa.



Esquema 1

⁸ Mesmo sem nos alargarmos para muitas outras considerações possíveis, convirá chamar a atenção para a ideia que, mais do que tratar-se de educar não só o ‘masculino’, se trata, na educação, de mexer na natureza do ser homem (o que significa não tratar só da aparência).

Conclusão

Duas afirmações muito simples poderiam resumir todo o objectivo deste trabalho: aproveitar da exemplaridade mítica e desmistificar logros ideológicos e práticos em educação. Nem a exemplaridade mítica é panaceia, nem é de má-fé toda a proposta de alteração educativa; mas desprezar o apelativo à superação de limitações e não corrigir trajectórias ou não propor novos ideais perfectibilizadores não é educativo. Toda a formulação tendente a aliviar a responsabilidade por se educar sofre de dois defeitos simultâneos: não valoriza a dimensão pessoal e não estimula a identificação colectiva. Sabendo-se que a educação é um processo de repercussões com efeito de inércia, quem for apanhado por um processo de mediania sente-se mal no presente e sem energia para o futuro.

Mas o pior é que atingir um grau razoável de auto-educação não é tarefa espontânea – se bem que seja indispensável para evitar a alienação e para cada um construir os seus ideais. E, assim, a quem menos se der oportunidade de revelar o máximo de potencialidades está-se a criar dependência e baixa estima, cuja consequência é o descompromisso e a falta de iniciática.

Questões como as do direito e do dever de educar e de ser educado merecem uma atenção especial, para que frases-feitas, aparentemente bonitas e cheias de conteúdo, não façam mais estragos do que enganarem educadores bem-intencionados. Porque há estragos maiores: desmotivar de ideais, desprezar o esforço, correr o risco de fundamentalismos e cultivar o desrespeito pelos outros – entre muitos outros.

Insistir no que está errado ou que prejudica é cobardia; recusar a educação é desumano; e não procurar a melhoria é negar o acto educativo, ou seja, a ontologia humana.

E é aos educadores que compete a responsabilidade maior de se educarem para poderem contribuir para a educação dos outros.

Bibliografía

- Veiga, M. A. (2005). *Um Perfil Ético para Educadores*. Braga: Palimage.
- Boavida, J. e Formosinho, M. D. (1997). “Velozees sem rumo e poderosos sem causa”? *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 31, (1-3) , 59-87.
- Cabanas, J. M. Q. (1988). *Teoria de la Educación*. Madrid: Dykinson.
- C.E.B. (1998). *Bem da Pessoa e Bem Comum: um desafio à bioética*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Carvalho, A.(Org). (2001). *Filosofia da Educação: temas e problemas*. Porto: Afrontamento.
- Fullat, O. (1976). *Filosofías de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- Graves, R. (1990). *Mitos Gregos I, II e III*. Lisboa: Dom Quixote.
- Llano, A. (1999). *Humanismo Cívico*. Barcelona: Ariel Filosofía.

- Maia, C. F. (2000). *A Dimensão Ética e Educativa na Obra de Miguel Torga: um poeta do dever*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Maia, C. F. (2005). *Cultura Axiológica Contemporânea: contributos para uma antropeugogia*. Série Didáctica de Ciências Sociais e Humanas (54). Vila Real: UTAD.
- Maia, C. F. (Org.) (2002). *Educação e Cidadania*. Chaves: SNPL.
- Maia, C. F. (2000) *Para Além da Utopia: o dever*, In Alte da Veiga, M. Magalhães e J. Magalhães (Orgs), *Prof. Dr. José Ribeiro Dias: homenagem*, 191-200. Braga: Universidade do Minho.
- Maia, C. F. - *Para uma Pedagogia do Dever*, In *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Consultado em Maio 2005, <http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/>
- Maia, C. F. (1996). Uma Ética para um Futuro. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30 (3), 165-186.
- Maia, C. F. (Org) (2004). *Valores para a Educação*. Chaves: SNPL.
- Maia, C. F. (2004). *Elementos de Filosofia da Educação: da reflexão à convicção*. Série Didáctica de Ciências Sociais e Humanas (46). Vila Real: UTAD.
- Marina, J. A. (1997). *Ética para náufragos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Pantillon, C. (1981). *Une Philosophie de l'Éducation: pour quoi faire?* Lausanne: Éd. l' Age de l'Homme.
- Peiffer, V. (1998). *La Trampa del Deber: cómo decir no; cuando nos sentimos obligados a decir sí*. Barcelona: Kairós.
- Puig, J. M. (1987). *Teoría de la Educación*. Barcelona: PPU.
- Redon, J. M. (Coord). (1998). *La Bolsa de los Valores: materiales para una ética ciudadana*. Barcelona: Ariel.
- Ruiz, P. O. e Vallejos, R. M. (2001). *Los Valores en la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Torga, M. (1982). *Poemas Ibéricos*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- VERBO: *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*.

Resumen

El autor encuentra en algunos mitos clásicos una ejemplaridad educativa. Con ellos e con otros "mitos" (en el sentido lato de los héroes, prejuicios o configuraciones socio-culturales), busca determinar los mapas y los horizontes de una verdadera educación. Y llama la atención para lo que pueda ser una aventura sin horizontes o una educación sin sentido. Propone el concepto de antropeugogia.

Résumé

L'auteur trouve dans quelques mythes classiques une exemplarité éducative. Grâce à eux et grâce à d'autres mythes (au sens le plus étendu de l'héros, des préjugés ou des configurations sociales et culturelles), il cherche à déterminer les cartes et les horizons d'une vraie éducation. Et alerte pour ce qu'il peut être une aventure sans horizons ou une éducation sans conscience. Il propose l'idée de antropeugogie.

Abstract

The author finds an educative edification in a few classic myths. With these and other 'myths' (in the broad sense of heroes, pré-concepts or sócio-cultural configurations), he seeks to trace the maps and horizons of a true education. And he alerts for what might be an adventure with no horizons or an education with no direction. He proposes the term 'anthropeugogy'.