

EDU

PERSPETIVAS  
E DESAFIOS

MARIA FORMOSINHO  
JOÃO BOAVIDA  
MARIA HELENA DAMIÃO

CA

CAO

,

IMPrensa DA  
UNIVERSIDADE  
DE COIMBRA  
COIMBRA  
UNIVERSITY  
PRESS

**Carlos Maia**

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

## **SUSTENTABILIDADE EDUCATIVA: CIRCUNSTÂNCIA, IDEAL E SINGULARIDADE**

### **Introdução**

Qualquer das facetas por que se possa abordar a temática educativa situa-nos numa teia de implicações e desencadeia um turbilhão de medos, anseios, propósitos, alertas e... também desânimos. Estes últimos puxam-nos para desencantos sobre convicções, tanto as que nos orientaram como boas como as que repudiamos como más: instala-se a dúvida sobre a bondade das primeiras e aligeira-se a condenação sobre os malefícios das segundas. E todos esses sentimentos podem ofuscar a lucidez, diminuir a responsabilidade e promover o conformismo – que passa facilmente da dimensão pragmática à construção ético-moral.

A sociedade contemporânea dita evoluída, civilizada ou progressista, teve o mérito claro de avançar na negação legal de comportamentos amesquinhadores da dignidade humana: acabou com a escravatura, a pena de morte (nos países mais civilizados), a discriminação racial, e até os maus tratos a animais; mas também aderiu a preconceitos de tolerância, de ética indolor, de moral de conveniência e de responsabilidade hedonista ou naturalismos de ocasião. E esta espécie de compromisso de moda dispensou o esforço aturado de seleção axiológica e facilitou a aceitação de uma vida sem heroísmos de exigência sobre si mesmo e de moscardo socrático sobre os outros.

Não é justo depreciar o esforço histórico para eliminar formas de indignidade antropológica, para superar atitudes e crenças sociais discriminatórias, para corrigir métodos e até finalidades educativas e mesmo

para promover ideais axiológicos utópicos; mas também não é justificável dispensar o sentido crítico sobre exageros, cinismos e falácias de crenças, atitudes e práticas contemporâneas em que o grau de degradação, o tipo de discriminação e o efeito de desânimo se espalham às vezes já explícita e não só subliminarmente.

As linhas que se seguem procurarão ser a expressão desse desejo e vontade em torno de alguns parâmetros já abordados e de alguns paradoxos agora retomados. Abordagens anteriores sobre a urgência de uma atenção explícita quanto à bondade de resultados, meios e finalidades em educação (a antropologia<sup>1</sup>) dispensam aqui essa referência e permitem que, embora em moldes menos acadêmicos, possam ser expressas conexões mais filosóficas sobre o alcance dessas inquietações companheiras de trinta e oito anos de docência (e alguns de educação). Ao mesmo tempo, estas linhas assentam na legitimidade de criticar práticas e ideais que se afastaram de ideais e práticas com que se configurou a evolução ético-pedagógica e testemunham o esforço por cumprir o dever de continuar a procurar sentido para a validade das práticas pedagógicas presentes como artesãs de pessoas sem a ingenuidade de pretender vislumbrar o horizonte no cume da montanha, mas com a firmeza para o alcançar cada vez mais adiante.

## **1. O todo do educar no todo educativo**

Há uma evidente contradição nas sociedades contemporâneas abertas entre operacionalização pedagógica e preocupação educativa: para além da utilização tecnológica, insistimos na sistematização de conteúdos através de objetivos e de técnicas didáticas; e pretendemos mesmo transportar para a escola o ensino de regras de trânsito, de alimentação 'racional', de relação cívica, de informação e educação sexual, etc. Isto é: queremos uma sociedade pan-pedagógica; mas confundimos comunidade

---

<sup>1</sup> Veja-se Maia, 2000 (cap. VI), 2005, 2006a e 2010, onde é explicitada a relação de bondade dos resultados, meios e finalidades da educação.

educativa com representantes de instituições, fornecemos informação sem preocupação de formação e trocamos por tarefas de fazer-de-conta a interiorização prática dos valores relacionais e estruturantes.

As palavras são símbolos cuja arbitrariedade de construção pode ser ilimitada, mas cujo sentido e eficácia de uso são condicionados pela história e circunstância – a não ser que queiramos reavivar o antagonismo da disputa sobre os universais de Abelardo, S. Tomás de Aquino ou Descartes. E é por isso que a pedagogia deve ser entendida como boa orientação do homem e não só acompanhamento da criança; é também por isso que a democracia é um governo para benefício da maioria e não a imposição de um poder ao povo (ou mesmo da imposição, pelo povo, de um poder qualquer); e é ainda por isso que a demagogia não se entende como a orientação do povo para o melhor coletivo, mas para apoio a interesses pessoais. Preferimos, assim, o poder do povo e não a orientação do povo; mas não deixamos de cair no risco de subjugação pelo poder dos educandos, embora recusemos teoricamente uma paidocracia.

Ao mesmo tempo, reconhecemos a cada individualidade uma disposição ou capacidade para se orientar pelo e para o melhor: assim pensou Rousseau e daí parte a pedagogia não-diretiva de influência rogeriana. Mas não promovemos a construção efetiva de novos saberes na escola nem elevamos o nosso grau de exigência cívica e moral sobre as nossas relações, as relações humanas com a natureza física e o nosso sentido existencial. De modo que aumentamos a escolaridade da qual tudo se espera e na qual tudo se tolera (para além do limite intrínseco de aprendizagem e moratória de vida ativa), mas não aproveitamos da escola para o progresso social e para a excelência moral: para além da literacia não ser proporcional ao diploma, o civismo também não o é, a formação académica não é aproveitada no mundo laboral e os atentados contra a qualidade de vida, ou mesmo contra a vida própria e alheia, não dependem dos currículos técnicos e científicos.

Pegemos em dois exemplos de análise fornecidos pela história da educação europeia e por uma interpretação mais simbólica de um autor português e façamos uma pequena aplicação do que podem ser consideradas as condições externas e internas da educação para a construção de

um todo educado. O primeiro desses exemplos é o de Pantagruel. De certo modo considerado pai de toda a pedagogia moderna (pela influência em Comênio e em Rousseau e pelo simbolismo da educação de Pantagruel), Rabelais apresenta, de facto, a libertação deste educando de métodos repressivos; mas o novo educador também o orienta e Ponócrates significa etimologicamente domínio, esforço ou poder (pónòs) do trabalho, da pena, da fadiga (crátòs). E se Pantagruel se admirava com tudo, se aproveitava desse espanto e dele se desenvolvia, o certo é que os meios ou motivos desse espanto tinham existência real e quem o admirava no aproveitamento eram outros educados ou homens. Podemos ainda aprofundar a etimologia dos nomes no papel de educando e de educador e retirar algumas conclusões com consequências teórico-práticas mais profundas. A justificação da ineficácia da educação repressiva tem duas explicações. Por um lado, se Pantagruel é aquilo que é tudo (panta) falta, desejo (crêô), solicitação (crêxô), é também o que se vê do corpo, o que pode ser manejado ou até colorido (cròà) e o que tem necessidade, mas ao mesmo tempo restitui ou cumpre uma promessa (crêòs); e daí que ele precise de mais do que repressão e possa ser alterado por efeito de outrem. Por outro lado, Ponócrates não é só o que domina ou dá ordens, mas também aquele que é dominado pela pobreza (penía) ou pela teia (pênê) em que se encontra. De modo que Ponócrates também fará esforço por satisfazer solicitações de Pantagruel e a resposta deste compensará a pobreza de partida no processo educativo.

O que tem sofrido alteração profunda e marcado o peso relativo dos intervenientes e dos procedimentos é a mudança de perspectiva sobre quem inicia o processo de satisfação da necessidade: os educandos são desejo e necessidade de aprender, mas os educadores não são também todos marcados por essa necessidade ou indigência? Ou os ponócrates têm domínio ou controlo sobre a carência e satisfazem toda a necessidade ou solicitação dos pantagruéis? Quer dizer: é o direito dos pantagruéis à educação que inicia, determina e dá sentido ao processo educativo, ou são os ponócrates que descobrem essa necessidade e tecem uma rede de segurança e proteção para orientar as necessidades dos pantagruéis? E a grande questão da educação do todo humano e com todos os

elementos ainda não tem uma resposta satisfatória: a teia de Ponócrates tem falhas, que outros educadores terão de colmatar e com a consciência de outras necessidades que são descobertas e tentadas aperfeiçoar por esses outros educadores não formais.

Um conto de Miguel Torga poderá servir-nos de segunda base para preenchermos essa visão incompleta e para acrescentar dois outros elementos indispensáveis: a consciência da necessidade; e, sobretudo, o apelo à superação. Isto porque, se ao educador compete descobrir carências (e, na pedagogia otimista, descobrir potencialidades), ele não é o “satisfeitor” completo das mesmas; e, ao mesmo tempo, se há uma disposição do educando para a melhoria ou superação dos limites, o educador formal pode não ser capaz de lhe responder ajustada, cabal ou concordatamente.

Então, teremos de abordar a dimensão de consciência de partida sobre as necessidades e a extensão dos capazes de satisfazê-las e de assegurar o dinamismo de aperfeiçoamento e a avaliação do mesmo. Olhemos para o conto *Jesus*, de Miguel Torga (1987, pp. 81-84) – a história de um pequeno que põe mais empenho na revelação da descoberta de um ninho do que na própria ceia, que põe a mãe em sobressalto diferido com a narrativa da subida ao cedro, que desperta o interesse da distância autoritária do pai e que adormece no regaço da mãe, dando ao pai a certeza de que o filho descobrirá a origem e o sentido da vida a partir da descoberta enigmática que fez. O que vemos neste conto é a exemplaridade do paradigma pedagógico global: as condições, os meios, os suportes, bem como a finalidade, os intervenientes e a avaliação. O pequeno tem as condições sociais do seu trabalho apascentando a cabra e vivendo na sua família; o meio de que dispõe é toda a natureza e o tempo mais livre de que usufrui no caminho de regresso a casa; e o apoio estará na sua agilidade e na possibilidade de regresso ao descanso físico e à segurança afetiva da família – donde partirá no dia seguinte e aonde regressará ao fim de novo dia de vivência. E a singularidade exemplar do conto surge especialmente aqui: a pequena parte da realidade física exterior, sobre ela desenvolve a sua intuição em relação ao que essa realidade possa revelar e será na segurança da família que encontrará a valoração do seu esforço e mesmo o sentido da sua descoberta.

Conjugando as duas referências, encontramos o ter em conta e o aproveitar de todas as condições impostas ou propostas; e sobressai o empenho total do educando com mobilização de todas as suas capacidades. Ao mesmo tempo, salientam-se dois dos pressupostos essenciais da educação global e dinâmica: a sobrevalorização da intuição em relação à dedução; e a avaliação. Neste particular, o pai acaba por considerar de interesse o assunto, a mãe sossega com os cuidados postos pelo filho na subida à árvore e os dois progenitores (educadores) entreolham-se com a certeza de que o filho descobrirá o essencial da vida, deixando lugar a que ele intua a bondade do seu procedimento e o sentido das descobertas de amanhã.

## **2. Sustentabilidade ética e educativa**

Falar de homem educado, bom ou adulto deveria e pode ser sinónimo. Na referência à prática, essa identificação parece ser um facto: não consideramos adulto quem não é bom e educado; não consideramos educado quem não é bom e revele crescimento em adulez; e não consideramos bom quem não é educado e assuma responsabilidade de adulto. Mas nos discursos sobre ética e pedagogia essa concordância pode não surgir: ou porque se sobrevaloriza mais um dos termos ou porque se discorda do conceito específico de um deles. Numa análise interessante desta relação entre discurso e realidade, Orbe et al. (2007, p. 387) salientam essa disparidade e advertem para o prejuízo de o discurso pedagógico considerar a educação como o processo (mesmo técnico) de relatar a experiência de alguém e não de apontar para a construção da singularidade de alguém; isto é, a educação terá de ser mais uma criação poética e não um mero processo. Mas, ao mesmo tempo que salientam o papel e a necessidade da educação “no mundo e... com os demais, para os demais e frente aos demais” (*ibid.*, p. 404), acabam por não cuidar da avaliação ética da ordem desta relação e, pior ainda, fundamentam a ética na ambiguidade da natureza, na conclusão que fazem sobre o aforismo de Octavio Paz (*ibid.*, p. 406): “se tudo é natural, não há lugar

para a moral”. Ora, se toda a educação é situada porque o homem a educar é o homem concreto, ele tem raízes num passado e sentido de futuro. Por outro lado, sendo certo que a ética só tem sentido para a vida ou bem-ser do homem (incluindo o bem-estar, o bem-fazer, o bem-querer, etc.), também é verdade que a ordem ética da realização humana é a que passa do eu frente aos demais e com os demais a caminho do eu para os demais: na capacidade de ser para os demais pode ver-se o grau de realização de alguém e o potencial de aperfeiçoamento da sociedade. E daí que a ética não se fundamente na pura ambiguidade da natureza<sup>2</sup> humana, mas no esforço para maximizar a disposição natural para o aperfeiçoamento (que não dispensa o apoio na exemplaridade e se potencializa com o incentivo de outrem). A medida concreta desse aperfeiçoamento situado é dada pela moral, mas sabendo-se também que a moral tem de ser objeto de avaliação por ideais ou éticas poéticas, a que A. Marina (1997) também chama inteligentemente livre – porque se adaptam a essas alterações a que Orbe et al. se referem, mas que nunca podem dispensar a superação das exigências presentes.

E neste contexto tem sentido encontrar a rotura para a pelo menos aparente tautologia aristotélica sobre o bem ético e o bem educado ou homem bom – que Stuart Mill vai repetir no século XVIII quando acrescenta ao utilitarismo materialista de Franz Bentham a dimensão de dignidade concretizada na prática do bem determinado pelos homens bons. Ora, essa rotura não pode ser encontrada no facto de os homens não serem maus ou bons por natureza, nem porque sejam ambíguos, mas sim porque a educação é (e só o é se for) poética, ou seja, se construir uma singularidade de proposta ideal de perseguição concreta da excelência ético-moral. A circunstância e, mais ainda, a circunstancialidade, não pode substituir nem, muito menos, sobrepor-se à necessidade de aperfeiçoamento; e a condição circunstancial de natureza física e social recebe sentido humano se não impedir cada singular de se aproximar da

---

<sup>2</sup> Eis as palavras dos autores: “a ética é possível porque os seres humanos não somos nem bons nem maus por natureza, mas sim radicalmente ambíguos, isto é, culturais, históricos, situacionais” (*idem*, 406).

humanidade a que a natureza obriga, sobretudo se entendermos a natureza como esse conceito filosófico-teológico da paideia grega ou da patrística como sinónimo de ordem e de harmonia que estão na génese ou na teleologia da perfeição. Daí que não pareça lógico teoricamente nem benéfico pragmaticamente aceitar duas associações de Orbe et al. (*ibid*, p. 407): realce da pedagogia da finitude (com condições de possibilidade nos contextos e situações) e “ações educativas... constitutivamente éticas”; e consideração das ações educativas como constitutivamente éticas no começo da ação educativa e redução da ética à relação. Porque a ética é vivida e justificada (confirmada ou infirmada) pela relação, mas é estabelecida e procurada como ideal anterior e posterior à prática, não só no plano individual, mas também no coletivo.

O que seja aperfeiçoar-se não é um conceito unívoco nas formas concretas; mas é uma catalogação que não abdica dessa formas – julgadas pelos critérios de uma circunstância, mas abertas à percepção racional e afetiva de melhoria.

Os dois grandes critérios de aferição do que seja aperfeiçoamento moral podem resumir-se à globalidade do ser homem e à universalidade da extensão: na valorização dos itens ou qualidades estimáveis de alguém e na expansão dessas qualidades ao todo social estará a medida qualitativa e quantitativa de bondade de uma época e o critério de avaliação concreta de uma série de ações – a avaliação moral, dado que uma ação concreta é avaliada pela consciência moral.

Sendo evidente a saliência de dimensões diversas em épocas ou sociedades diferentes, é evidente também que o que poderíamos chamar virtudes acentua mais uma ou outra dessas dimensões. Mas de comum está a realização dessas formas concretas e abertas de experientiação do bem no dever de atender aos outros. Sabendo que o cuidado<sup>3</sup> com e pelos outros é eticamente superior ao cuidado pela natureza, o sentido de sustentabilidade que mais interessa (e do qual todos os outros dependem) é o ético. E como não parece possível confiar à natureza

---

<sup>3</sup> O termo é aqui referido no sentido dado por Alte da Veiga (2003) à palavra *obediência*, como atenção e preocupação pelo que possa ser necessário e melhor para os outros.

física e à relação social neutra ou anónima a tarefa de aperfeiçoamento individual e coletivo, ficará para a educação essa responsabilidade. Natural ao homem educado será a tentativa de expandir aos outros um ideal e incentivo de bondade – que, pela disposição e dinâmica pessoal, se orientará para a abertura a novas formas de humanidade concreta e de bondade possível. A isto chamaremos educar. Deste enquadramento ético resultam duas ordens de consequências que são, ao mesmo tempo, pressupostos e condições de educação. A primeira é a implicação do valorar e do aperfeiçoar-se para ser educador (com o direito e o dever de fazer juízos de valor e com o aperfeiçoamento pessoal como legitimador último do educar). A segunda é a da admissão da necessidade e possibilidade de transcendência – donde resultam também duas consequências: a escolha dos meios e das finalidades melhores e a confiança na capacidade de transcendência pessoal e coletiva em relação aos limites e imposições externas (não legitimando o conformismo da mediania e iniciando no contributo pessoal a extensão para o coletivo).

Só de passagem, podemos invocar a simbologia de dois contos de Miguel Torga. Um, *Maió Moço* (Torga, 1993, pp. 95-102), apresenta o reconhecimento coletivo do valor do pobre e desconsiderado pastor Gonçalo, que se superou perante o lobo na defesa do rebanho e por falta do cão pastor; e isto porque deu à responsabilidade sobre o coletivo um valor que apelou ao mais íntimo das suas forças individuais. O outro é a figura transsubstanciada do Garrinchas, do conto *Natal* (Torga, 1988, pp. 121-126), que concretiza o gesto humano mais profundo da partilha da comida (de que tinha pouco) e da amizade (de que pouco era alvo) com a Virgem e o Menino da ermida erma; e donde resulta a ascensão dele ao papel de S. José, ausente do altar. O que a educação acrescenta a estas cenas são as implicações dessa responsabilidade assumida: o Gonçalo irá inserir-se noutros parâmetros de bondade que a comunidade também tem: a escola, a catequese e a admiração romântica; e o Garrinchas transpôs para a relação com os pares esse apelo e experiência pessoal da transcendência: ceou como eles em família e realizou em grau mais elevado psicológica e emocionalmente em relação aos outros a doação que lhe tinha sido feita com as esmolas pedidas.

### 3. Pressupostos e paradoxos da dignificação

O sentido de aperfeiçoamento singular é a síntese de três conceitos que têm tanto de unívoco entre si, como vimos, numa perspectiva dinâmica, como de equívoco, numa perspectiva estática: educado, bom e adulto. Quanto ao aperfeiçoamento coletivo, essa identificação estática é uma condição para a educação. Mas a identificação dinâmica é exigência de sustentabilidade: se, por um lado, o progresso coletivo se faz por iniciativa singular, por outro o aperfeiçoamento coletivo fornece os conteúdos iniciais de educação, suporta os ensaios de aperfeiçoamento e é referência avaliativa de bondade constituída.

Sem repetirmos os tradicionais paradoxos associados à educação (nomeadamente à educação formal e escolar) ou aos fundamentos da educabilidade (pela maleabilidade e perfectibilidade, pelo menos) e sem entrarmos nas questões específicas de concepções sobre o bem e o mal (origem, expressão e avaliação), tentaremos analisar alguns paradoxos inerentes às dimensões ética e educativa do homem, na maior conexão possível. E seguiremos o ideal de abordagem já proposto por Boavida e Formosinho (1999, p. 15) quando afirmavam que “a ação que (o professor) terá de exercer será simultaneamente construtiva, reflexiva e crítica”. Um dos autores especificará posteriormente essa construção como valorização e não meramente desvalorização pós-modernista (Boavida, 2000, p. 718). Nalguns pressupostos e paradoxos tentaremos encontrar uma distinção entre o que num primeiro subtítulo pensado para este trabalho era referido como o risco do lixo ético e educativo e como o luxo ou ideal de dignificação humana.

A diferença entre *a assimetria da ação educativa* e qualquer outra ação interpessoal (de poder, saber, divinação, técnica, ...) está na origem, no dinamismo e no efeito diferente dessas ações ou relações: na relação educativa, a consciência da assimetria é originariamente posta ao serviço da melhoria dos outros, expressa-se no crescendo dessa melhoria (que, simultaneamente se torna mais exigente para o destinador da educação) e é avaliada pela dispensabilidade do educador (com a eliminação da assimetria inicial e a elevação dos dois a um patamar superior de qualidades).

Na relação não educativa (mesmo de paixão), a necessidade de diferença mantém-se e tende a acentuar-se.

Daí que ao longo da história da educação se possa descobrir um confronto entre *o explícito e o implícito* da relação educativa (e mesmo dos conteúdos) só porque a organização e até as finalidades se centraram no poder da assimetria deslocada ora para o educador, ora para o educando: partir do direito de ser educado e do direito de educar pressupõe o recurso ao explícito da cultura (saber, técnicas, valores, ...); mas ao mesmo tempo o implícito da educação ou aparece como consequência natural de um processo que não precisa de procura explícita pelo educando ou é encoberto pelo educador como forma de manter a autoridade da distância. Iniciar o processo no dever de (se) educar permite dar conteúdo e sentido a esse mesmo processo: o conteúdo do explícito ou cultura disponível e a dinâmica do implícito ou sentido de aperfeiçoamento.

E, assim, da assimetria funcional inicial entre educador e educando chega-se a uma assimetria ética e ontológica dos dois em relação ao ponto de partida para a excelência procurada por exigência da dignidade da condição humana e operacionalizada pela relação educativa.

Porque é constitutivo da educação passar de uma posição inicial de menor valor para uma construção de finalidade (télos) ideal – com valoração dos passos intermédios por falta de um ponto ou nível terminal (scòpós) –, tem sentido abordar o equívoco entre *tolerância e indiferença*. Este equívoco teórico de crença (que pode consubstanciar-se numa atitude prática de desresponsabilização) é acompanhado de uma conceção teórica de igualitarismo, que se traduz na prática por um conformismo com a imediatez da circunstancialidade – apesar da afirmação teórica do progresso moral e de práticas de diferença em relação à maioria, ao habitual, ao ‘normal’. Este equívoco pode derivar da confusão entre as dimensões ontológica e pragmática do homem, mas radica essencialmente no que se pode entender como assimetria ética. Na perspetiva da excelência moral, esta análise comporta duas implicações. A primeira é a distinção entre dignidade de condição (pela humanidade de cada um) e dignidade de realização (pelo empenho na tarefa de hominização e de humanização) – com a consequente justificação do direito e do dever

de ajuizar as ações próprias e dos outros e do dever de arrependimento e correção<sup>4</sup>. A segunda implicação é a legitimidade e necessidade de ‘marginalidade moral’ em função de uma excelência ética ou excelência humana global. Em termos simples, o que se afirma é o seguinte: em vez de dar à diferença o estatuto superior de bondade, conforme bem critica Alain Renault (1998)<sup>5</sup>, reconhece-se a imperiosa necessidade de ultrapassar morais conformistas<sup>6</sup>, em função de princípios éticos mais exigentes ou dignificadores. A história liga os santos, heróis e carismáticos passados a essa rotura e ao inconformismo com a mediania reinante – mesmo bem avaliada nas virtudes objetivadas. E daí que os ideais expressos no fim da escravidão, da pena de morte, das discriminações, e outros, tenham exigido crítica teórica e ações concretas a favor dessa maior expressão de liberdade, igualdade, etc. – valorizando o ideal ético-antropológico ou o fundamento dinâmico da própria virtude e contrariando práticas correntes. Modos de pensar e agir considerados impróprios numa época justificam-se (e só assim!) como válidos em função de novos ideais e práticas de dignidade. Como na prática pedagógica, também no domínio ético tem cabimento e é indispensável a avaliação, isto é, a formulação de juízos de valor – sem os quais não se aferem aproximações ou distanciamentos a modelos e sem os quais não se formulam ideais. A formulação de juízos de valor faz parte da inevitável componente de lucidez, indispensável para a decisão de agir ou não e para a escolha do sentido dessa decisão. Se bem que o pensar seja eticamente complementado pelo agir responsável, este não pode ser feito sem critério, como aquele não pode reduzir-se ao abstrato: a ética é uma decisão vivida ou uma vivência

---

<sup>4</sup> Do arrependimento pessoal deriva o direito ao perdão por parte dos outros, que, com este, se avaliam a si mesmos e se comprometem no incentivo à melhoria alheia e própria. O perdão sem arrependimento é uma forma de indiferença e de vazio moral e não tem sentido psicológico sobre quem deveria iniciar o processo ético e intersubjetivo de compromisso, porque não revela consciência da responsabilidade nem teleologia de aperfeiçoamento.

<sup>5</sup> Diz o autor que se sobrevaloriza a diferença pela diferença ou o que chama “optimismo beatífico ou crença e confiança nas virtudes formativas da transgressão” (idem, p. 74).

<sup>6</sup> Não foram usados os termos ‘naturais’ ou ‘consensuais’ para não entrar em contradição evidente com o conceito etimológico de ética ou moral e para expressar o comodismo de não se esforçar para superação dos padrões vigentes.

decidida<sup>7</sup>. É por isso que a tolerância só tem sentido sobre pessoas e não quanto à recusa ou regressão referente a ideais – que, à falta de novos, estão tipificados em práticas morais mais ou menos consensualizadas e percebidas como boas.

A afirmação de A. Marina (1997, p. 219) de que “a inteligência e a liberdade não crescem no vácuo” permite-nos aprofundar um terceiro fundamento e paradoxo ético-educativo: o da relação entre a *liberdade constituída*, de que o particular usufrui por inserção no coletivo, e a *liberdade constituinte*, que cada um tem de construir a partir da constituída e para acréscimo da coletiva. E, assim, da indispensabilidade de uma ética de virtudes e de uma ética de responsabilidade – que já pressupõem uma realização coletiva e um compromisso singular, mas que, encaradas em alternativa, acentuam vertentes aparentemente opostas – temos de caminhar para uma ética de excelência constituída pelo aproveitamento e realização do melhor presente e pelo desejo e ensaio do melhor possível com sentido futuro – ou para um futuro com sentido. Sendo a educação um processo de autonomia e libertação, ela não se constituirá como desprendimento do que é válido, mas como opção pelo melhor. Daí que o melhor presente possa não ser o melhor possível e motivador do homem, mas que o ponto de partida da educação ética seja esse melhor cultural de que os outros são arautos e exemplo e a que cada um aspira acrescentar qualidade. A legitimidade de educação, e especialmente de educação ética, assentará nessa aproximação teórica e prática do educando (perspetivando-se também como educador) a um ideal e dará sentido e fundamento ao aforismo de A. Marina (*idem*) segundo o qual “a dignidade é um vento poderoso, mas temos de lhe indicar o rumo”.

A legitimidade para indicar o rumo é sinónimo da *legitimidade da hetero-educação*, incluindo da educação em valores. Se, como fundamenta Alenteja Veiga, a legitimidade ontico-ética de educação (de toda) se situa nas qualidades estimáveis que alguém possa disponibilizar para benefício dos outros, o seu pressuposto e os paradoxos mais profundos têm de ir

---

<sup>7</sup> Alonso (2001) refere-se a esta relação com os termos lucidez e responsabilidade. Pode ver-se algumas implicações em Maia, 2011 (pp. 128-131 e pp. 147-154).

buscar-se à dimensão educativa do homem e têm de esclarecer-se pela disposição e autoimposição de se educar antes de mais a si mesmo, ou ser educado, para realizar a globalidade dessa dimensão (educar também os outros). A dimensão educativa apresenta, portanto, como a racional, também duas vertentes: uma, fundamentadora ou ética e ontológica, coloca o homem na necessidade constituinte de ser educado (e, implicitamente, de o poder e dever ser); a outra, constituída no educado(r) e constituinte para o educando, ou ética e deontológica, reconhece no homem o direito de espalhar aos outros um ideal de bondade em parte realizado e em parte perfectível – que pressupõe o dever de aumentar no educado esse ideal a expandir, com o qual se legitima o ser educador. A esta capacidade de passar de uma educação constituída para uma constituinte sem necessidade de, pelo menos, interferência formal de outro educado(r), chama-se *autoeducação*. Mas a este patamar de educado só se acede depois de um processo e tarefa mais ou menos longos de heteroeducação<sup>8</sup>.

Os modelos (ou meios, instrumentos, conteúdos) da educação incluem os valores. Nestes está centrada a seleção do que pode ser a *perspetiva do luxo ou do lixo da educação*. Porque, sendo certo que se presume educar a pessoa que acrescenta qualidades estimáveis às disposições naturais ou às características antes manifestadas, também é certo que pode haver má educação. Assim sendo, nem tudo é educativo, porque nem tudo tem o mesmo valor. E, na sequência, embora haja muitas e diversas manifestações que caracterizam o homem, nem todas são constituintes de hominidade (o andrópode – (andrópeios) – com que Xenófanes de Cólofon se preocupava) nem dignificadoras da humanidade. Donde também deriva a necessidade de ensinar e de aprender, bem como a necessidade de superação humana da circunstância (física, social, psicológica, ...) limitadora. Por outro lado, se associarmos os interesses às circunstâncias e o bem à superação engrandecedora das mesmas, somos levados a: primeiro, a acentuar a *diferença ética entre interesse e bem*; e, segundo,

---

<sup>8</sup> É neste sentido que se entende a caracterização de vários autores, como Hubert-Hannoun, segundo a qual o professor trabalha para o seu fim, isto é, a validade ou eficácia da função docente é diretamente proporcional à sua dispensabilidade pelo educando.

a reconhecer que a opção pelo segundo produz maior dignidade<sup>9</sup>. Pelo que, primeiro, a educação se preocupará com o desenvolvimento do maior grau possível de dignidade construída – o que não pode ser feito sem nem contra a de natureza –; segundo, a ética se preocupará com a seleção do natural que seja bom e do cultural que possa fazer a natureza melhor; e, terceiro, as finalidades educativas apontem para um horizonte mais longo mas possível e assente nos conteúdos mais valiosos de hoje.

Numa abordagem mais formal academicamente, não poderá deixar de referir-se o resumo em quatro itens que Marta Corbella (Amilburu, 2003, pp. 250-253) faz do papel da educação no processo de passagem do ser ao dever ser: a dimensão moral faz parte da maturidade humana e nela se conjugam a inteligência, a afetividade e a vontade para fazer com que o homem seja o que é, repetindo, diríamos, o ideal de Píndaro. O segundo elemento da relação refere-se à *impossibilidade de melhorar a liberdade de cada pessoa se cada uma “não assumir o dever de manter e melhorar a comunidade”*. Na educação está o elemento *liberdade ou libertação*, que não terá sentido se não incluir o *obrigar-se a algo* ou a colocação da vontade ao serviço de um projeto. Finalmente, o quarto item estende “a responsabilidade das próprias ações... para além do âmbito individual”, e isso implica que a maturidade compreenda a liberdade e que a educação se deva dirigir nesse sentido – no pressuposto de que a liberdade possa ser aprendida.

#### **4. Formalismo e materialismo ético-pedagógico**

Os parâmetros apresentados por Marta Corbella podem ser considerados como os pressupostos para a realização do ser homem, ou como as consequências de uma assunção consciente do dever de ser homem. Entende-se, como foi afirmado em reflexões anteriores<sup>10</sup>, que a perspe-

---

<sup>9</sup> Considera-se imprescindível acrescentar à condição humana recebida as manifestações de humanidade possível, onde está incluída a superação da busca natural do interesse pela procura esforçada do bem.

<sup>10</sup> Ver referências também da nota 1.

tiva antropológica de dever é mais ampla do que a do dever ser: ela é já a disposição interiorizada (isto é, tornada consciência e vontade) de abertura, ultrapassando o patamar de realização do dever ser referenciado a modelos heteroeducativos – embora não se possa desenvolver sem eles.

Poderíamos dizer que a relação entre o dever ser homem e o homem do dever será semelhante à que se estabelece entre deontologia e teleologia: a primeira é condição de dinamismo para a orientação para a segunda, mas esta é o fundamento da própria exemplaridade deontológica concretizada – e sem a qual não se pode falar em homem educado.

O que nos ocupará especialmente agora será procurar uma saída para um dilema ou paradoxo específico, muito abordado sob os mais diversos ângulos e incontornável sobretudo quando se perspectiva a educação como processo de autonomia ou processo de sociabilização entendidos antagonicamente. Referimo-nos a uma explicitação do que será o conteúdo do terceiro item de Corbella.

Partamos de três postulados elementares, embora mais ou menos relevantes individualmente para os muitos autores que os referem: a humanidade progressiva de alguém depende da dos outros e interfere com a deles; não é possível educar com conteúdos inexistentes; a educação constituída no presente deve ter validade e sentido de constituição de futuro. Estes três postulados permitem inferências ético-pedagógicas também elementares: a educação não é egocrática nem sociocrática, mas singularizante; os conteúdos culturais existentes têm de ser escolhidos numa hierarquia de possibilidade do educando e de eficácia atual e futura; os outros têm influência e papel avaliador na seleção dos conteúdos e na sua afetação à humanidade; tem de haver reconhecimento de validade axiológica às manifestações comportamentais presentes; e tudo o que possa inibir ou simplesmente prejudicar o dinamismo de aperfeiçoamento não pode ser valorado do mesmo modo que uma marginalidade responsável e perfetibilizante.

Aplicando esses postulados e algumas inferências possíveis, poderíamos tecer algumas críticas muito devastadoras a uma pedagogia experimentalista, comportamentista, skineriana, por objetivos, para competências, etc., como a uma doutrinadora, laxista, infantilizadora, desresponsabilizadora, etc. O seu caráter ‘material’ ou pragmático (drasticamente breve e profundamente

descrente das capacidades do educando) pode assemelhar-se ao que rege uma ética material. Se bem que a experimentação pedagógica, a repetição didática, o estabelecimento de metas, etc., sejam propedêuticos e constituintes de habilidades e disposição, o certo é que a redução da pedagogia ou da educação a esses aspetos conduziu às limitações que encontramos tanto numa pedagogia tradicional doutrinária como numa pedagogia moderna funcionalista – e não criou autonomia de inovação nem capacidade de maleabilidade profissional, para além de reduzir a possibilidade de sentido crítico existencial (inerente a uma educação humanista ou integral).

E também poderíamos desenvolver críticas profundas a uma pedagogia que apela ao formalismo da aprendizagem sem conteúdo ou da relação sem responsabilidade ou da escola sem trabalho. E isso porque a aprendizagem não se faz por infusão nem no vazio, mas progressiva e gradativamente sobre conteúdos adquiridos; ou porque o carácter se forma com treino da responsabilidade e da identificação autoconsciencializadora; ou porque a aprendizagem do esforço é possível e na escola pode ser realizada a mediação entre o ser criança e o ser adulto, funcionando como tempo em que a sociedade aceita essa moratória no dever pessoal e o próprio se não sente amesquinhado pela aparente inutilidade social<sup>11</sup>.

Deste modo, todo o ato pedagógico concreto (ação didática, material, conteúdo, ...) deve revestir-se de uma eficácia e validade imediatas (porque o homem tem de ser educado em cada momento) e de um sentido prospetivo (porque a educação é aberta a formas mais amplas e profundas de ser homem). Quer dizer: no ato educativo concreto deve realizar-se todo o sentido formal da educação, ou da libertação de que falava Marta Corbella – de onde essa prática recebe significado individual e humano.

Questão mais complexa é a da caracterização ética dessa ação educativa: primeiro, porque nem toda a aprendizagem é formativa e nem todos

---

<sup>11</sup> Mesmo que só por homenagem, ficam aqui algumas palavras do recentemente falecido Ernâni Lopes: “Um sistema ou uma pessoa que, quando está a transmitir conhecimentos e a educar, rejeita transmitir exigência está a auto-negar-se. Nega-se a si própria e perante os alunos. O aluno, com o tempo, vai verificar que foi enganado e nunca perdoará aos seus professores. Eu não sei o que faria se me lembrassem dos meus professores como me tendo enganado” (Entrevista a M<sup>a</sup> João Alexandre, na Cx n.º 02, Out./Dez. 2010).

os conteúdos têm igual grau de influência perfetibilizadora, isto é, nem tudo é educativo; segundo, porque os critérios de avaliação pedagógica têm mais componentes técnicas, didáticas e instrutivas do que de avaliação moral; terceiro, porque o caráter residual da educação é longo, mas o da sua componente ética e o da disfunção moral são muito mais e com mais implicações; e, finalmente, porque a ação educativa tem de revestir-se de uma disposição de bondade, mas continua na esfera (embora gradativa) do fazer-de-conta, enquanto a ação moral não pode deixar de ser avaliada em si mesma em cada momento do ser pessoa (criança, adolescente ou adulto). Por isso, se no âmbito pedagógico os ensaios, tentativas, erros e desvios são compreensíveis, utilizáveis com acertos metodológicos, ou mesmo integrados no processo de aprendizagem, no âmbito moral todo o ato tem valor final e sentido prospetivo de formação. Em último caso, pode-se ser mais ou menos ensinado num conteúdo, ter-se aprendido mais ou menos numa idade, ou estar-se mais ou menos sociabilizado num sistema, mas não se pode ser menos bom do que o exigido para certos comportamentos, em certa idade ou dentro de certo grupo ou contexto – mesmo sem pensarmos na dimensão global da pessoa.

Não deixa, no entanto, de haver também uma conexão profunda entre a dimensão ética e a pedagógica, na perspetiva inversa. Isto é: a materialidade dos conteúdos pedagógicos só tem sentido na relação com a formalidade ou sentido universal dos seus efeitos benéficos. Se um ideal ético pode ser lucidamente elaborado, mas tem de sujeitar-se ao duplo critério da responsabilidade (ou prática condizente) e da viabilidade (ou possibilidade de ser vivível), também a teoria pedagógica deve harmonizar uma prática e ser avaliada pelos resultados produzidos e ao mesmo tempo manifestar ideal. De modo que os parâmetros ou critérios éticos de materialidade e de formalidade podem aplicar-se ao domínio pedagógico; e estes dois domínios interpenetram-se, se bem que possam ser perspetivados e, sobretudo, estudados de forma distinta. Tomemos dois exemplos simples. O primeiro, de cariz essencialmente ético, refere-se à não eficácia pessoal e social de uma moral relativista, isto é, sem conteúdos materiais coletivos e sem referências formais culturais: os comportamentos de risco, os atropelos à dignidade dos outros e os atentados gratuitos ou fúteis contra a vida

própria e a dos outros não abonam a favor de uma sociedade eticamente evoluída, como se pretendia com a recusa dos valores tradicionais e com a negação da legitimidade de modelos em educação. E isto tem implicações especiais na educação em valores – embora nos possamos referir também a modelos figurativos, funcionais, estereótipos, atitudes, etc. O outro exemplo, de origem essencialmente pedagógica, refere-se à crítica muito corrente da dimensão instrutiva da escola. Por um lado, é contraditória a defesa do não ensino (que dificulta nos educandos o acesso ao conhecimento) com os conhecimentos de que os críticos da escola ‘tradicional’ precisam e que revelam sobre história, psicologia, sociologia, etc., quando preconizam a não instrução. Segundo, a escola que ensinava todos os que a ela chegavam<sup>12</sup> dava a todos um poder que era público, baseado num saber ora mais imposto, ora mais desejado pelos escolares, mas também publicitado: ricos, ou remediados, apetrechados com o saber escolar funcionavam socialmente mais iguais do que se não tivessem escolaridade. Ao contrário, se a escola não estender o saber, só alguns terão posses para o comprar ou disposição mais ou menos inata (ou de influência parental) para o procurar; e o saber ficará só nas mãos de alguns, que dele farão fonte de poder, usado por e contra classes, etnias, comunidades, países, etc. Democratizar o acesso ao saber não consiste em esperar por possíveis interessados, perguntar-lhes o que querem aprender ou limitar o ensino ao nível mais imediato de que o aluno parece ser capaz, mas em fazer com que o aluno possua na maior quantidade e qualidade que lhe (a cada um) seja possível o saber e o melhor modo de ser. As sociedades ditas democráticas já contrariam globalmente há muitas décadas o ensino centrado nos interesses do aluno quando impõem a obrigatoriedade da escolarização e penalizam os encarregados de educação pela ausência dela. De modo que negar a alguém o acesso ao saber (e de qualidade) é um ato moralmente reprovável porque é um ato egoísta e desresponsabilizador do educador e prejudica a formação da pessoa educanda. E é eticamente inaceitável por contrariar a exigência de aperfeiçoamento.

---

<sup>12</sup> Aqui é que pode entrar a necessidade de alteração de ideologias ou de práticas, de políticas, de crenças antropológicas, religiosas, étnicas ou outras, para que o acesso à escola não seja condicionado por elitismo de partida. Mas a formação de elites de chegada terá de ser objectivo social, político, psicológico e pessoal.

O mesmo se dirá de uma educação sem validade axiológica: não se exige ao educador as qualidades inerentes à função educativa (espalhar aos outros um ideal possível de ser homem); e priva-se o educando de estruturas formativas basilares da sua singularidade (constituída por relação, conhecimentos e incentivo) e da sua solidariedade (possível porque tem qualidades doáveis aos outros). Tendo o ato educativo um efeito de singularidade, ou hominidade, apesar de realizado em comunidade, é na materialidade de cada educado que se concretiza a formalidade de uma humanidade mais perfeita, como é daquela que parte o dinamismo para o aperfeiçoamento desta.

Haverá pelo menos tanta legitimidade em formular critérios formais de bondade educativa como teve Kant no seu apriorismo. Mas no campo ético-pedagógico existe uma vantagem e uma desvantagem significativas em relação ao esforço e modelos kantianos: por um lado, nunca haverá falta de práticas e de intuições inteligíveis e, por isso, não se chegará à redução metafísica (que seria a impossibilidade de ser educado); por outro, a desvantagem é maior por não se poder ir buscar fora do homem nem as categorias de bondade nem a prática exemplar sobre que se construa a dialética que transcenda e implique ao mesmo tempo o homem concreto e o modelo para o qual ele tenda (que seriam postulados extra-humanos). E isto porque é no efeito sobre os outros que, no campo da ética e da pedagogia, está também o critério de validade da ação humana – sem dispensar a universalidade da esfera da ação.

## **Conclusão**

As presunções de bondade ou de maldade natural do homem parecem insustentáveis fora de uma perspectiva religiosa fundamentalista ou de uma moral maniqueísta. Por um lado, a bondade natural aparece sempre condicionada à ausência de contaminação social ou ao meio psicológico favorável em que as boas disposições individuais se possam revelar: eram essas as condições de Rousseau e as da pedagogia não-diretiva. Deriva daqui também que os defensores desta perspectiva ficam sem poder atribuir aos sujeitos singulares a responsabilidade pelos crimes ou simples

desbaratar de aptidões pessoais – como não lhe poderá ser atribuído o mérito das boas ações ou das invenções. Por outro lado, a concepção de maldade natural colidiria em absoluto com a concomitante proposta de ação educativa sobre o educando e assentaria numa contradição ontológica insanável ao fazer do educador (que também seria de natureza má) um agente de bondade (sobre quem não poderia vir a sê-lo).

Assim, parece não haver outra alternativa de encarar o ser homem senão tomando-o como um perfectível dinamizado por fatores internos e externos. Mas se o fundamento da ação e da dimensão ético-pedagógica é a perfectibilidade, não é arbitrária a escolha do ponto de partida quanto aos meios e às finalidades. Como ser constituído, cada homem tem de ser encarado perfeito em dignidade; daqui decorrem exigências deontológicas sobre os educadores e morais sobre os outros homens. Como ser constituinte, cada homem obriga-se ao aperfeiçoamento e carece também do apoio exterior, cuja necessidade será inversamente proporcional ao grau próprio de educação ou de perfeição que vá alcançando. Ao mesmo tempo, enquanto portador de um dinamismo interno de aperfeiçoamento, tende a ultrapassar uma moral constituída no sentido de uma ética de excelência; e enquanto carente de apoio externo obriga-se aos modelos morais vigentes e postula a necessidade de aperfeiçoamento já constituído nos educadores – ou no todo da sociedade adulta, considerando a perspectiva de responsabilidade solidária.

Tomando o sentido ético de excelência como a expressão interdependente do dinamismo de aperfeiçoamento singular constituinte e das realizações de perfectibilidade coletiva constituídas, esclareceremos muitos paradoxos (reais ou virtuais) da sociedade no contexto ético-pedagógico, justificaremos a necessidade de avaliar e de legitimar a avaliação ético-moral e daremos peso a um alerta para a necessidade de constituir, propor e defender ideais (singulares e humanos). A singularidade individual (chame-se liberdade, libertação, autonomia, educação, ...) não pode ser construída contra a circunstância exigida por uma cultura e uma ética vivíveis, mas o ideal é componente intrínseca dessa ética e cultura; e, no mesmo plano, sem os conteúdos de bondade e saber concretos não se constitui a consciência pessoal da solidariedade e dimensão educadora de cada um – onde se revela a construção de si, a consciência dos outros e o sentido de futuro.

## Bibliografía

- Alonso, A. H. (2001). Ética de las profesiones, ética y vida universitária. In J. H. S. Brito (Coord.) (2001). *Temas fundamentais de ética: Actas do colóquio de homenagem ao Prof. P. Roque Cabral, S.J.* (pp. 59-72). Braga: Faculdade de Filosofia.
- Alte da Veiga, M. (2003). *A obediência como matriz da Autoridade* (lição das provas de agregação). Edição do autor.
- Amilburu, M.<sup>a</sup> García (Ed). (2003). *Claves de la Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson.
- Boavida, J. (2000). Norma e Liberdade: para uma compreensão dos seus pressupostos educativos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 34, n.ºs 1,2, 3, pp. 673-729.
- Boavida, J. & Formosinho, M. (1999). “Náufragos” ou “astronautas”?: Pós-modernidade e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 33, n.º 1, pp. 5-17.
- Hannoun, H. (1989). *Paradoxe sur l'enseignant*. Paris: Les Éditions ESF.
- 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. (2003). Realidade, intuição e família: o paradigma educativo no conto *Jesus* de Miguel Torga. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 37, n.º 3, pp. 83-107.
- Maia, C. F. (2003<sup>a</sup>). Para uma Pedagogia do Dever. In *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, disponível em: [http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_03/n3\\_art\\_fernandes.htm](http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_03/n3_art_fernandes.htm).
- Maia, C. F. (2005). *Cultura axiológica contemporânea: Contributos para uma antropeugogia*. Série Didáctica das Ciências Sociais e Humanas, n.º 54. Vila Real: Universidade de Trás-os-Monte e Alto Douro.
- Maia, C. F. (2006). Altruísmo e educação: condição, consciência e dignidade, in *Revista Portuguesa de Educação*, ano 19 n.º 2, pp. 185-215.
- Maia, C. F. (2006a). Antropeugogia. In A.D. Carvalho (Coord.) (2006). *Dicionário de filosofia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Maia, C. F. (2010). A Educação como antropeugogia: o dever e a sustentabilidade educativa. *Itinerários de Filosofia da Educação*, n.º 8, pp. 19-40.
- Maia, C. F. (2011, 3.<sup>a</sup> ed.). *Elementos de ética e deontologia profissional: Um estudo alargado à educação*. Chaves: SNPL.
- Marina, J. A. (1997). *Ética para náufragos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Orbe, F.B.; Bondía, J. L.; Sangrá, J-C. M. (2007). Pensar la educación desde la experiencia. In J.J. Boavida & A. García del Dujo (Coord.). *Teoria da educação: Contributos ibéricos* (pp. 381-415). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Renault, A. (1998). *El futuro de la ética*. Barcelon: Galaxia Gutemberg.
- Torga, M. (1987, 17.<sup>a</sup> ed.). *Bichos*. Coimbra: Gráfica de Coimbra (conto *Jesus*, pp. 81-84).
- Torga, M. (1988, 14.<sup>a</sup> ed.). *Novos contos da montanha*. Coimbra: Gráfica de Coimbra (conto *Natal*, pp. 121-126).
- Torga, M. (1993, 5.<sup>a</sup> ed.). *Contos da montanha*. Coimbra: Gráfica de Coimbra (conto *Maio Moço*, pp. 95-102).