

EDUCAÇÃO E VALORES – CONTRIBUTOS DA FILOSOFIA

*Ana Paula Pedro
Universidade de Aveiro*

Introdução

A interrogação actual sobre os valores morais na escola coloca-nos um conjunto de problemas filosóficos fundamentais que pareciam não ter sido abordados até aqui, dado o carácter determinista com que esses valores se impunham.

A inevitável contestação desse carácter abriu, por isso, um novo campo de reflexão filosófica sobre os valores no ensino, nomeadamente quanto às condições de acesso ao saber, indagando em que medida é que o ensino actual não desempenhará, também ele, uma finalidade essencialmente doutrinante na medida em que o doutrinamento é, sobretudo, uma forma de ensino, como procuraremos demonstrar.

Mas, dado que é impossível encetarmos este estudo sobre a educação para os valores morais sem que tal envolva a escolha de uma determinada concepção moral fundamentada num conjunto de teorias filosóficas sobre os valores morais, é nesse sentido, então, que procuraremos desenvolvê-las de seguida.

Os pressupostos teóricos de que partimos permitem-nos, ainda, considerá-los um antídoto doutrinante simultaneamente delineador de um pensamento fortemente anti-dogmático, possível em educação.

As diferentes abordagens fundamentadoras da educação para os valores a que nos referiremos de seguida — axiológica, humanista, personalista, existencialista e antropológica — demonstram, assim, que é na distância existente entre o que o homem é e o que pode vir a ser que se inscrevem possibilidades infinitas de ser geradoras da re-invenção do homem, inaugurando novos modos de ser, re-escrevendo-o, produzindo novos sentidos de existência, face a um conjunto de opções a realizar sobre o tipo de homem que queremos desenvolver.

1. Dimensão axiológica da educação para os valores

De acordo com esta perspectiva, é impossível considerar o acto educativo dissociado do acto valorativo: a pessoa “educada” reconhece-se pelas interpretações valorativas que faz.

Importa, pois, saber como se caracterizam os valores; isto é, qual a natureza, estrutura e hierarquia dos valores; qual o lugar que ocupam no contexto pedagógico e de que modo é que influenciam o desenvolvimento integral do sujeito.

Partiremos do pressuposto de que a educabilidade, ou a capacidade permanente do sujeito para adquirir novos conhecimentos, constitui uma condição essencial à aprendizagem, em geral, e ao ensino dos valores, em particular.

Segundo Cabanas (1988), é precisamente na diferença de significância que se estabelece entre o valor e a valoração, ou seja, entre o valor que um objecto possui e o conjunto de atribuições efectuadas pelo sujeito relativamente ao objecto, que se situa a fonte do problema pedagógico pela natureza da sua intervenção.

O que verificamos factualmente é que as atribuições valorativas do sujeito adquirem uma diversidade e uma pluralidade de carácter (relativismo axiológico) independentemente do objecto (universalismo). Quer isto significar que consoante considerarmos a natureza do valor como objectiva ou subjectiva, assim teremos, por consequência, um relativismo ou um universalismo axiológicos e que a valorização de cada uma destas posições comporta necessárias consequências pedagógicas. Vejamos: se partirmos do relativismo moral, então, aceitaremos como valores igualmente válidos todos os valores propostos, quer porque nos devemos abster do juízo crítico relativamente a qualquer valor de uma dada sociedade (princípio do respeito mútuo) elevando, assim, todos os valores a verdades podendo, portanto, chegar a admitir o inadmissível e a tolerar o intolerável; quer, ainda, porque não devemos impor (=ensinar) nenhum valor (=verdade) a ninguém (princípio de liberdade). É o estado do absoluto *laissez-faire, laissez-passer* em nome do respeito pela diversidade de opiniões.

Mas, tal como Quintana Cabanas (1988) demonstra, o que efectivamente se passa é que os relativismos partem do reconhecimento do “facto” dessa diversidade, segundo o critério da evidência¹, para a sua “necessidade” quando, afinal, o que parece é que a diversidade apenas mostra não a relatividade do valor, mas a das valorações dos sujeitos.

Afigura-se-nos impossível, assim, defender uma postura relativista em educação segundo a qual tudo seria admitido, o que equivaleria a afirmar, em última análise, que nada de absoluto poderia ser ensinado.

A contradição do relativismo moral está em, pelo facto de não pretender impor nenhum valor, propor-se aceitar cegamente os que lhe são ditados pela sociedade em que cada indivíduo se encontra inserido não se abrindo, por isso, à possibilidade de novos valores.

É por esta razão que assistimos ao aparecimento de algumas metodologias que visam corrigir as formas estruturais do pensamento moral julgando, deste modo, não exercer qualquer influência ao nível dos conteúdos morais. Mas a impossibilidade de separar o conteúdo da forma postula o princípio de que é impossível não influenciar, tal como é impossível não comunicar². Por isso, a autenticidade do acto de educar não radica, em nosso entender, numa

influência arbitrária, relativamente à qual o sujeito estaria permanentemente submetido a todo o tipo de condicionalismos provenientes, quer do contacto com os outros sujeitos, entre os quais o professor, quer de condicionalismos do meio ambiente, ou, ainda, dos do próprio sujeito, e que só evidenciam a precaridade da sua existência. Nesta sequência de ideias, a educação em nada estaria a contribuir para o aperfeiçoamento do ser humano.

A diversidade de valorações só justifica a riqueza dos valores face aos quais os sujeitos apenas conseguem captar parte do seu significado havendo, assim, diferentes opiniões sobre o mesmo objecto; ou seja, a diversidade de valorações atribuídas pelo sujeito não corresponde na mesma proporção à diversidade de valores, o que nos permite deduzir, na linha de pensamento de Cabanas, que os valores são relativos quanto à sua vivência, mas absolutos quanto ao seu acesso que é fundamentalmente racional, sobretudo se tivermos de nos posicionar perante um problema que temos de resolver. Tal significa, em nosso entender, que nenhuma destas posições é realisticamente viável por si só, pelo que a solução reside no seu carácter relacional ou dialéctico.

Todavia, reconhecer que só existe uma forma correcta de raciocinar moralmente contém em si o perigo da manipulação e de imposição de verdades (receios do relativismo): se há alguns valores que são absolutos, como não impor verdades? E se os valores são absolutos quem determina a escolha desses mesmos valores? Neste caso, o Relatório da Unesco sobre *A la recherche d'une sagesse pour le monde. Quel rôle pour les valeurs éthiques dans l'éducation?* (1987b: 29) é esclarecedor ao enunciar alguns dos valores universais representativos de um espírito internacional. Por outro lado, parece-nos que a existência de uma única forma de raciocínio como fonte de manipulação e de imposição de verdades é afastada pelo carácter universal e necessário de tudo quanto é racional.

Daqui decorre, em nosso entender, que a educação para valores deve ser feita intencionalmente não para agravar a manipulação incorrendo em doutrinação, mas para influenciar positivamente o sujeito, propondo-lhe espaços de reflexão sobre os problemas morais que impliquem uma realização actuante em conformidade³. Com efeito, “tomar uma posição serve, principalmente, para tomar consciência dos seus valores e fundamentá-los, actualizar ou reconhecer a importância dos conhecimentos ou informações, ou seja, desenvolver o seu próprio quadro de referências, criando a possibilidade de o expressar fundamentadamente num contexto de conflito. E tomar uma decisão vai geralmente para além disso, facultando oportunidades em que o indivíduo se compromete a agir consistentemente com os juízos de valor que decorrem do seu quadro de referências, e pode, ainda, possibilitar o desenvolvimento de capacidades na elaboração de um plano de acção e até mesmo da sua implementação e consequente avaliação posterior” (Andrade, 1992: 81-82).

Assiste-se, assim, a uma alteração do sentido de educação que já não consiste somente no desenvolvimento das capacidades cognitivas do sujeito, mas procura o desenvolvimento de uma nova lógica (ética) de pensamento que lhe permita enfrentar os obstáculos da realidade.

É neste sentido que Francine Best afirma que “l' 'éducation, outre sa fonction d' instruction, de transmission des connaissances et du savoir de l'humanité, a pour finalités la compréhension et l'émergence de valeurs (...). C'est parce que tout être humain, pour émettre un jugement de valeur dans le but d'agir au mieux dans la société, se réfère à une éthique, met en oeuvre une réflexion d'ordre éthique” (Unesco, 1991a: 13).

2. Dimensão humanista da educação e valores

2.1. Humanismo existencialista e valores

Acabamos de verificar que a perspectiva da axiologia pedagógica considera a educação como um processo de promoção integral da pessoa, ela própria um valor a desenvolver e a promover. Na realidade, é à pessoa do sujeito da educação que o educador se dirige, a qual tem uma vocação axiológica a cumprir.

Embora este termo seja originário de Mounier e empregue num contexto personalista, como veremos, o mesmo termo é preferencialmente utilizado por Manuel Patrício quando se refere à dimensão axiológica inerente à pessoa definindo-a desta forma: “A ‘vocação’, tal como a entendo, é o apelo nascido nas entranhas axiológicas da pessoa para se realizar como valor através da promoção e realização de valores (...). O apelo vocacional é, em si mesmo, uma garantia da capacidade para adquirir competências: de ‘vida’, ‘sociais’ e de todas as ordens de competências que o apelo envolve. Esse apelo é um chamamento infalível para o que o indivíduo humano melhor é capaz de fazer” (Patrício, 1990c: 104).

A perspectiva humanista da educação, por seu lado, procura reflectir sobre o tipo de homem⁴ que se pretende educar, isto é, quais os valores que devem estar subjacentes à sua formação⁵. Assim, a concepção teleológica de educação para além de axiológica é, também ela, humanista ao interrogar-se sobre quem é o homem: deste modo, não somos apenas o que valorizamos mas também como valoramos a partir do que somos.

Podemos ver aqui uma oportunidade pedagógica que esta dimensão nos oferece e que é a possibilidade de reflectir em profundidade sobre o sentido da nossa existência. É nesse sentido que encetamos um estudo sobre os pressupostos fundamentais dos humanismos existencialista e personalista⁶, onde a existência e a pessoa, respectivamente, são afirmadas como um valor fundamental que precede e naturalmente condiciona a essência do homem.

Por isso, para “Heidegger, o homem experimenta o sentimento radical do estar-aí (Dasein), projectado no mundo sem consentimento pessoal (...) sabendo que o existir será, para ele, fruto de uma conquista, luta que só com a morte acabará. Radicalmente histórica, a existência humana é algo sempre inacabado. O homem é o ‘ser das lonjuras’ (Heidegger), é insaciável, é tarefa (Ortega Y Gasset), é projecto (Sartre)” (Rocha, 1984: 343-344).

O homem é, portanto, um projecto⁷ em construção permanente — podemos perspectivar aqui a possibilidade de uma educação permanente — e é o que decide ser pela ausência de ser:

“elegir ser esto o aquello es, al mismo tiempo, afirmar el valor de lo que elegimos” (IEPS, 1983: 113-114).

O homem aparece, então, como o criador de si mesmo investido de uma autoridade que apenas se reconhece no exercício da sua própria liberdade e não de outras entidades superiores ao homem. Consequentemente, se o homem é a fonte da sua autodeterminação de existência(s) e de sentido(s), do mesmo modo também o será na criação de valores negando-lhes, contudo, a sua objectividade. Como refere Heidegger (1980: 98), “todo o valorar, mesmo onde é um valorar positivamente, é uma subjectivação (...). O esdrúxulo empenho em demonstrar a objectividade dos valores não sabe o que faz”.

Nesta linha se situa Sartre, por sua vez, ao negar a possibilidade de Deus determinar a nossa existência, acentua o facto de nos encontrarmos sós diante dos valores: “nenhuma moral geral pode indicar-vos o que há a fazer: não há sinais no mundo (...). Sou eu mesmo, em todo o caso, quem escolhe o significado desses sinais” (Sartre, 1978: 235). E, mais adiante, referindo-se explicitamente aos valores existencialistas, Sartre (1978: 266) afirma: “dizer que inventamos os valores não significa senão isto: a vida não tem sentido *a priori*. Antes de viverdes, a vida não é nada; mas de vós depende dar-lhe um sentido, e o valor não é outra coisa senão esse sentido que escolherdes”.

A ideia do homem como um ser de liberdade que instaura o sentido da sua própria existência, ou seja, como liberdade criadora, aponta, a nosso ver, algumas consequências pedagógicas importantes que residem, sobretudo, na valorização da liberdade conduzindo à realização autónoma, embora relacional, e independente do sujeito; por outro lado, é importante sublinhar também a aplicação desta ideia na pedagogia da criatividade e na pedagogia funcional.

Mas, se o ser deve ser, não podendo, por isso, não ser (responsabilidade), Sartre parece prescrever a existência de uma moral ontológica que se funda na liberdade, origem última de todos os outros valores. Com efeito, é na realização do ser que ocorre a valorização ou a desvalorização do que se pretende ser manifestando-se a existência de responsabilidade: “O homem faz-se; não está realizado logo de início, faz-se escolhendo a sua moral, e a pressão das circunstâncias é tal que não pode deixar de escolher uma” (Sartre, 1978: 258); o homem escolhe e decide sobre o que é bom ou mau consoante as circunstâncias renunciando, assim, à objectividade dos valores.

Diferentemente de Sartre, quanto ao facto de o homem ser o criador arbitrário de sentido para a sua existência, Heidegger considera que se trata antes de apreender e interpretar o ser (hermenêutica). Com efeito, enquanto para o primeiro a questão se coloca em relação a si mesmo, para o segundo, a existência é iluminada pelo Ser, mas que não se identifica com Deus. Registe-se, aliás, que a concepção de Deus varia de acordo com estes dois autores, pois, se para um, Deus é um ideal irrealizável e, por isso mesmo, não existe, sendo possível perspectivar aqui a eclosão da liberdade, para Heidegger, verifica-se um silêncio relativamente ao

mesmo, embora fale em Ser e lhe atribua algumas características divinas (omnipresença e dotação de sentido para o homem). Não se trata, contudo, de as transferir para o homem, como em Sartre. Para aquele, a existência é sinónimo da presença do Ser, não existindo nenhuma ruptura entre o em-si e o para-si, mas um diálogo de permanente descoberta (desvelamento) e interrogação.

Deste modo, a leitura do sentido da existência do ser possui um carácter pré-dado à ek-sistência e, na medida em que a existência é situada como “ser-no-mundo”, é-o na sua implicação com os outros: “ser-com” os outros. “Longe de destruir o horizonte intra-mundano, a face do outro supõe-no como pano de fundo necessário à sua aparição. Não há, no Ser, vazio que provenha de uma causa exterior ao Ser” (Resweber, 1979: 95).

Todavia, em Sartre, a liberdade pode constituir, por vezes, fonte de angústia para o sujeito pela impossibilidade de comunicar com os outros: “O inferno são os outros”. A solução residiria, no entender de Buber, numa filosofia do diálogo. Também para Mounier como em Heidegger, a pessoa é definida como um “ser-em-relação” e um “ser-com”; por isso, a autenticidade da pessoa não reside na sua reserva, na sua separação ou na sua afirmação solitária, mas na comunicação autêntica, que não reduza o outro à visão egocêntrica do eu. A pessoa só se desenvolve, verdadeiramente, na sua abertura ao outro, de tal forma que só existimos na medida em que existimos para os outros.

Consideramos que a oposição destas posturas existencialistas e personalistas nos permite extrair algumas implicações significativas a ser consideradas na educação, uma vez que a vida humana revela também facetas negativas. Educar, então, não é apenas mostrar aspectos positivos da vida, mas também o revelar de uma postura essencial de aprendizagem de superação de obstáculos. Por isso, a valorização do diálogo, em Buber, onde o sujeito permanece como sujeito para o outro e não é reduzido a um objecto que se manipula, é essencial, a nosso ver, em contexto pedagógico. É considerar o sujeito escolar como pessoa e não como objecto o que revela uma postura personalizante, respeitadora do ser humano.

Definido como um “ser-com-os-outros” é, portanto, no diálogo, na comunicação que se estabelece com o outro, que o ser se descobre e se realiza. Assim se pode ver na pedagogia personalizadora e da sociabilidade bem como em alguns dos seus teóricos, o efeito da aplicação destes princípios.

Neste sentido, tal como ser é existir e existir é valorar, também existir é comunicar, valorando. Em contexto pedagógico, a pessoa do professor já comunica valores antes mesmo de comunicar sentidos de conteúdo: o que ele comunica, então, é uma vivência de valores e é precisamente esta vivência de valores que o aluno capta primeiramente para depois reflectir dialogicamente. O professor não impõe, por isso, os sentidos a definir permitindo ao aluno construir a sua própria perspectiva valorativa com a qual mais se identifique num ambiente de liberdade.

2.2. *Humanismo personalista e valores*

Se, para Sartre, a tarefa do homem era criar a determinação da sua própria existência, para Mounier, a vocação fundamental do homem é a sua singularidade jamais realizada, embora o ser pessoal tenha uma orientação de abertura à transcendência.

Mas, tal como no existencialismo a liberdade é um valor fundamental, também em Mounier a liberdade significa conquista de sentido do ser, todavia, acrescentada da adesão a uma hierarquia de valores livremente adoptados, assimilados e vividos num compromisso responsável.

A construção do homem, enquanto pessoa — personalização — que procura constantemente transcender-se a si próprio, revela uma tensão característica de um ser inacabado mas, ao mesmo tempo, inexorável: “a pessoa (...) é a única realidade que conhecemos e que, simultaneamente, construímos de dentro. Sempre presente, nunca se nos oferece. Não nos precipitemos, contudo, arrumando-a no reino do indizível (...). Sendo os recursos da pessoa indefinidos, nada do que a exprime a esgota, nada do que a condiciona a escraviza” (Mounier, 1960: 17).

É precisamente esta possibilidade real de personalização constantemente conquistada que constitui o modo de ser por excelência. Por isso, a pessoa não se identifica com indivíduo, pois este é apenas realidade biológica, nem com personalidade ou mesmo com consciência de si: “a pessoa é, desde as suas origens, movimento para os outros, ‘ser-para’ (...). Também (...) nos surge caracterizada em oposição às coisas, pelo pulsar de uma vida secreta onde incessantemente parece destilar a sua riqueza” (Mounier, 1960: 77): a pessoa é, assim, uma realidade espiritual que age livremente, um valor absoluto que ninguém pode utilizar como meio.

Na sua caminhada existencial, a pessoa realiza-se através de um processo de recolhimento de si (meditação) em busca da sua vocação, de abertura ao outro e de compromisso na acção. Cada pessoa, ser insubstituível que é, tem por tarefa existencial realizar modos mais perfeitos de ser. Ela é um ser inacabado, por isso a sua vocação reside na procura de ser cada vez mais, e não de ter: “Sou um ser singular, tenho um nome próprio (...). Não é a identidade dum todo que uma fórmula pode compreender (...). É preciso descobrir dentro de nós, sob o amontoado das dispersões, o próprio desejo de procurar essa unidade viva (...), de a experimentar no esforço e na penumbra sem nunca estarmos absolutamente seguros de a possuir (...). Eis porque a palavra vocação lhe é mais adequada do que qualquer outra” (Mounier, 1960: 87-88).

Todavia, se a descoberta da sua vocação essencial depende de uma atitude de interioridade, já a sua realização efectiva pressupõe uma abertura à exterioridade, à relação com os outros: “As outras pessoas não a limitam, fazem-na ser e crescer. Não existe senão para os outros, não se conhece senão pelos outros, não se encontra senão nos outros” (Mounier, 1960: 59).

Esta capacidade de se descentrar de si próprio (egocentrismo, individualismo) e de se dar ao outro, colocando-se no lugar dele, compreendendo-o, constitui uma resposta face ao individualismo e ao existencialismo, abrindo uma nova possibilidade de relações autênticas.

Os valores promovidos neste processo de personalização — dignidade da pessoa e impossibilidade da sua substituição, interioridade, relação de autenticidade com os outros e de compromisso na acção — assinalam e acentuam a importância da liberdade na realização do ser.

Reconhecendo a historicidade desta, a qual pode condicionar mais ou menos a existência do sujeito pois dele depende a sua persistência de autonomia, Mounier começa por distinguir a liberdade como liberdade de escolha e de adesão, definindo a primeira como o resultado do poder daquele que opta e a segunda como decisão criadora que rompe com as facticidades e os determinismos. Mas, “o movimento de liberdade é também repouso, permeabilidade, disponibilidade. Não é somente ruptura e conquista, é também e finalmente adesão (...). Não é o ser da pessoa, mas o modo como a pessoa é tudo o que é, e é-o mais plenamente do que por necessidade” (Mounier, 1960: 119).

Mas este movimento de formação da personalidade parece dirigir-se para uma realidade de qualidade superior à alcançada, realizando-se nela. Consequentemente, o sentido desta transcendência habita em nós mas não se encerra em nós, como acontece em Sartre, realizando-se através das actividades; à sua determinação, Mounier aponta os valores como sendo fundamental incorporá-los no coração das pessoas, sem os quais elas não saberiam viver plenamente.

Da mesma forma que em Sartre, também em Mounier os valores são subjectivos: “são-no na medida em que não existem senão em relação a um sujeito, que precisam de ser por ele recriados, sem estarem ligados a este ou àquele (...). Não podem pois ser confundidos com projecções do eu (...). São (...) o sinal de que a pessoa não é realidade local e separada” (Mounier, 1960: 127).

Para Mounier, a nossa existência é definida, guiada e orientada por um conjunto de valores resistentes às modernas exigências da sociedade. São valores a felicidade, a ciência, a verdade e os valores morais. No topo destes últimos, está a liberdade, da qual todos os outros valores derivam, tal como em Sartre.

O conjunto de valores promovidos pelo personalismo permite-nos prever com alguma evidência a natureza do seu impacto desejável no campo educativo: assim, a ideia do homem inacabado e a sua vocação na construção e conquista do seu ser, leva-nos a desenhar a possibilidade de existência de uma educação permanente e de criatividade.

Por outro lado, a necessidade de um compromisso na acção em liberdade conduz ao empenhamento efectivo de coerência e responsabilidade. Recorde-se a pedagogia da liberdade de Paulo Freire que propõe o desenvolvimento de uma consciência crítica e responsável como prática de liberdade, valores estes que ao serem vividos criam futuros espaços de liberdade já conquistados para os homens.

A valorização da pessoa em situação permite-nos considerar que a educação terá de partir também da realidade concreta do sujeito a educar — preocupações provenientes já desde a Escola Nova — e a valorização da relação de comunicação com os outros, através do diálogo como um dado a fomentar pela escola actual, alterarão inevitavelmente a função do professor que passaria a desempenhar o papel de coordenador de debates.

Reconhecemos, no entanto, que ao avanço científico-tecnológico da sociedade não correspondeu um paralelo desenvolvimento humano e personalizador constituindo, por isso, esta situação, um desafio maior para superar os aspectos despersonalizadores da prática educativa⁸. Todavia, há também alguns aspectos positivos dessa situação a realçar, tais como a valorização da dignidade da pessoa como reacção aos factores de despersonalização; a promoção do respeito da pessoa humana pelo movimento da Escola Nova; a existência de pedagogias libertárias (Neill) e não-directivas (Rogers).

Assim, na esteira de Patrício, podemos concluir que o personalismo foi uma influência forte na história do pensamento pedagógico e que “só uma límpida filosofia da pessoa pode garantir, no domínio do pensamento, a eminente dignidade da pessoa humana. Só o personalismo pode fazer a síntese da promoção da individualidade — contra a estimulação negativa do individualismo — e da promoção da sociedade solidária — contra a estimulação negativa do colectivismo” (Patrício, 1995: 323).

Como mais adiante teremos oportunidade de verificar, um exemplo da concepção personalista de Educação (de escola, de professores e de alunos) é aquele que aparece inequivocamente expressa na Constituição portuguesa, na LBSE, no DL n.º 286/89, de 29 de Agosto e no Desp. 155/ME/89, de 12 de Setembro.

Estes documentos assentam, por isso, no princípio básico de que a educação deve ser personalizada, basear-se no respeito da pessoa humana, na sua natureza irreduzível e singular, na sua dignidade e na relação de abertura autêntica com os outros, recusando, portanto, qualquer hipótese de coisificação redutora do outro; no respeito pela condição intrínseca de liberdade da pessoa, negando, deste modo, a sua manipulação pelo Estado e assumindo a necessidade explicitadora da antropologia na construção integral do homem. Neste sentido, a educação não pode mais reduzir-se a uma mera actividade de acumulação de conhecimentos devendo ensinar, também, a sua vivência, assumindo-a, mesmo apesar desta não poder ser neutra.

3. Dimensão antropológica da educação e valores

Na problemática educativa é imperioso responder à questão — quem é o homem? — isto é, depois de analisadas as repercussões das dimensões axiológica e humanista (existencialismo; personalismo) na educação, importa conhecer profundamente o homem para o poder educar. Compete, por isso, à antropologia fornecer teorias acerca do homem à educação a fim de que esta possa decidir sobre quais deve incidir a sua acção: em última análise, trata-se de um problema de teleologia educativa que tende, naturalmente, para a optimização do homem⁹.

Neste sentido, não é de admirar que o modelo de homem criado em cada sociedade influencie a escolha dos fins educativos, no sentido em que “origina todo un cúmulo de influencias y perspectivas que inciden en el desenvolvimiento del hombre en sus tareas existenciales y, a la vez, conforman — y son configuradas por ellos — modelos de sociedades que otorgan validez a unos u otros valores, orientan una particular cosmovisión del hombre, una filosofía específica y, en definitiva, persiguen unos fines acordes con aquella concepción concreta, ya sean éstos éticos, ya axiológicos o estrictamente teleológicos” (Peris, 1990: 467).

Considerando o pressuposto de que a essência da natureza humana é uma unidade integradora para a qual as nossas explicações devem tender, sucede, no entanto, que ainda não foi possível construir um modelo pedagógico ou antropológico válido e universal do homem, emergindo, deste modo, uma pluralidade de teorias.

Na verdade, sendo o homem incompleto e estando, por isso, a fazer-se constantemente¹⁰, impossível seria captá-lo na sua globalidade, dado que esta não existe definida. Partir deste princípio significa, portanto, reconhecer que cada perspectiva contribui significativamente para a compreensão do homem sem cair em dogmatismos e subjectivismos exagerados. Daí a pluralidade de teorias antropológicas que recorrem a vários elementos que ajudam a clarificar o problema do homem, a saber: a cultura, o naturalismo, a sociedade e a liberdade.

A perspectiva cultural da antropologia define o homem como um ser de cultura que “implica una *intencionalidad*, en el sentido de adquirir una dirección, y también una *historicidad*, como proceso que es realizado en el tiempo. Notas, ambas, que contrastan y se oponen a la noción de naturaleza. Así, pues, también cabría añadir el carácter *artificial* y, por otra parte, humano que posee la cultura en oposición, igualmente, a la naturaleza” (Peris, 1990: 471).

Através da cultura, o homem tem a possibilidade de criar novas realidades, moldando-as à sua livre vontade exercendo, assim, o seu poder de transformação social o que, já de si, implica uma valoração de princípio. Todavia, se o homem cultural exerce as suas influências sobre o meio ambiente, também as recebe da sociedade em que está inserido. Esta relação bi-unívoca entre cultura e sociedade aparece como sendo igualmente válida para uma outra-cultura/naturalismo¹¹ — constituindo a perspectiva antropológica rousseauiana a expressão máxima do naturalismo que recusa a cultura.

O problema de fundo que se coloca no campo educativo reside na já antiga, mas sempre presente, polémica expressa nas dialécticas da hereditariedade/meio ambiente, inato/ adquirido, determinismo/ liberdade.

Não podendo desenraizar nenhum dos pares das referidas dicotomias no que diz respeito ao sujeito humano educável, dado o sistema de relações recíprocas que estabelecem entre si, nem a perspectiva da antropologia cultural nem a perspectiva da antropologia biológica constituirão uma resposta plausível na compreensão do homem. Entendemos, porém, que a primeira permite, em larga escala, ultrapassar alguns dos obstáculos da realidade — como o

homem que supera a sua animalidade dando provas da sua educabilidade — chegando mesmo ao ponto de recorrer à criatividade para melhor se adaptar, como já referimos. No entanto, há o perigo da manipulação ocorrer; as implicações pedagógicas daqui decorrentes são, pois, significativas, ao permitirem uma reflexão crítica sobre a realidade.

Neste sentido, se a educação é realizadora de cultura, também a cultura é realizadora de educação: “esto significa, en definitiva, que ambos términos — educación y cultura — interaccionan, se influyen recíprocamente y resulta difícil determinar dónde comienza la acción de uno y dónde deja de actuar el otro. La confluencia de los dos en el hombre hace que constituyan elementos indisolubles en la praxis” (Peris, 1990: 492).

A construção de uma antropologia pedagógica corresponde, assim, à preocupação da formação global do homem. Nesta linha de pensamento, situa-se Patrício ao definir a pedagogia como uma antropagogia, cuja raíz se encontra inevitavelmente na antropologia, pois “o homem é quem é mas é, inseparavelmente de ser quem é, quem faz de si. Ser homem é fazer de si um certo homem. Mesmo que um homem não queira fazer de si homem nenhum faz inapelavelmente de si esse homem nenhum que é, evidentemente, ainda um certo homem (...). Portanto, ser homem — domínio da Antropologia — é inseparável de fazer de si um certo homem — domínio da Antropagogia” (Patrício, 1995: 304).

Por isso, a perspectiva educativa do homem consistirá não em permanecer constantemente arreigado nos modelos que a antropologia nos fornece mas, mais radicalmente, em ser capaz de criar novas configurações de ser.

A decisão sobre o modelo antropológico que a educação deve seguir, consagra-se, como postulávamos de início, numa perspectiva integral, total, mas não totalizadora de formação do homem, onde cada uma das perspectivas aqui apresentadas contribui significativamente para melhor conhecer o homem na sua unidade.

O discurso de legitimação da concepção pedagógica na antropologia, no humanismo e na axiologia não constitui uma adesão, sem mais, a cada um dos seus princípios orientadores, transformando a pedagogia num mero instrumento representativo de uma determinada visão do mundo vendo, assim, ameaçada a sua identidade, originalidade e autonomia, subordinando-se culturalmente àquelas. Na verdade, “a educação é na hora actual, de facto, política. Porém, na medida em que, através da pedagogia, toma em mãos questões que dizem respeito à humanidade no seu conjunto, precisamente, para as submeter às exigências típicas dos projectos antropológicos, evita a sua diluição ou o seu afunilamento. Não é, pois, um mero segmento de projectos políticos, externos ou lateralmente participados, na expectativa de contribuir para a sua realização. Adere a eles, mas para moldá-los e interrogá-los, quanto à sua natureza antropológica, no seio de projectos pedagógicos. Isto é, a educação adquire finalmente a capacidade para não se submeter passivamente e *a priori* ao universo das directrizes culturais, sociais, económicas ou ideológico-políticas, adquirindo, pelo contrário,

um perfil que, sendo autónomo, poderá contribuir para o aprofundamento dos objectivos de qualquer um desses sectores ao imprimir-lhes a sua própria originalidade” (Carvalho, 1992: 10).

Notas

1- Com efeito, a relatividade axiológica, moral e ética parece ser comprovada pelos dados sociológicos e pelos dados antropológicos, deixando de lado a pretendida uniformidade valorativa que mais parece não existir em parte alguma, pois as teorias morais são provenientes das normas ditadas pelos grupos sociais.

2- Il n'y a pas de “non-comportement”, ou pour dire les choses encore plus simplement: on ne peut pas *ne pas* avoir comportement. Or, si l'on admet que, dans une interaction, tout comportement a la valeur d'un message, c'est-à-dire qu'il est une communication, il suit qu'on ne peut *ne pas* communiquer, qu'on le veuille ou non. Activité ou inactivité, parole ou silence, tout a valeur de message. De tels comportements influencent les autres, et les autres, en retour, ne peuvent pas *ne pas* réagir à ces communications, et de ce fait eux-mêmes communiquer. En résumé: *on ne peut pas ne pas communiquer*” (Watzlawick, P. & Jackson, D. 1972:46).

3- Dado o carácter activo que as decisões morais implicam, a área-escola surge como o espaço por excelência para a actualização do “saber moral”. Nesse sentido, reenviamos a leitura para o nosso artigo (Pedro, 1996:793-800).

4- Assim, em educação, a imagem do homem que se pretende formar corresponde ao perfil cultural de aluno que pretendemos educar e que terá de ser suficientemente aberta e flexível para permitir a plena realização do ser humano. Para um estudo mais aprofundado sobre este assunto deve consultar-se a publicação do ME (1988).

5- Associado ao contexto de formação, encontramos o de educação que, mais do que instruir, visa ajudar e desenvolver o sujeito em todas as suas dimensões dirigindo-se, por isso, ao ser humano na sua globalidade.

6- As razões da preferência por estes dois tipos de humanismos prendem-se com o facto de considerarmos serem aqueles que mais respeitam e contribuem para a compreensão da natureza holística do ser humano.

7- “Porque o que nós queremos dizer é que o homem primeiro existe, ou seja, que o homem antes de mais nada é o que se lança para um futuro. O homem é antes de mais nada um projecto que se vive subjectivamente: nada existe anteriormente a esse projecto” (Sartre, 1978:217).

8- No entender de Patrício, “um primeiro factor negativo a evidenciar é o carácter massificado e massificante da educação contemporânea; outro é a preparação das mentes e das estruturas para o aumento de conhecimento; relacionado estreitamente com este fenómeno da massificação aparece-nos o da estatização; um outro importante factor de despersonalização educativa é o gigantismo urbano; as ideologias; a tecnificação da vida é um fenómeno contemporâneo igualmente característico e fortemente despersonalizador” (1995:317-319).

9- Partindo do pressuposto de que o homem é um animal incompleto e imprevisível e postulada a sua educabilidade como superação de animalidade e conseqüente formação da sua “humanidade”, a natureza do acto educativo assume-se na necessária definição de objectivos, ou fins, para que deve tender a formação do homem. Tal facto pressupõe, todavia, um exercício de reflexão permanente, aberto e flexível pois, em última análise, trata-se de escolher o perfil desejável do homem do futuro. Por isso, “el acto educante es búsqueda, pero jamás encuentro. Únicamente las educaciones dictatoriales aseguran *haber acertado* en el vientre de la Historia” (Genis, 1990:707).

10- Tal facto permite-nos, assim, reconhecer a existência de limites biológicos, psicológicos, sociológicos, culturais e morais da educação como condicionantes inevitáveis desta, mas que não devemos deixar de considerar na permanente construção do ser.

11- "De una manera general se define el naturalismo más que como una filosofía, como una cosmovisión, una actitud o una tendencia que intenta dar cuenta del desarrollo del hombre y de la sociedad por las leyes que rigen la Naturaleza. Esto es, se afirma que la naturaleza es el valor supremo, constituye la norma de toda actuación" (Peris,1990:472).

Bibliografía

- Andrade, J. (1992). *Os valores na Formação Pessoal e Social*. Texto ed.. Porto.
- Cabanas, Q. (1988). *Teoría de la educación: concepción antinómica de la educación*. Dykinson. Madrid.
- Carvalho, A. (1992). *A educação como projecto antropológico*. Ed. Afrontamento. Porto.
- Heidegger, M. (1980). *Carta sobre o Humanismo*. Ed. Guimarães. Braga.
- IEPS (1983). *Educación y valores. Sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo*. Narcea Ed. Madrid.
- Mounier, E. (1960). *O Personalismo*. Moraes Ed. Lisboa.
- Patrício, M. (1990). Educação, valores e vocações. A.A.V.V. *Actas do I Congresso AEPEC*, 10, 11 e 12 de Setembro. Évora. 65-112.
- IDEM (1995). Quatro meditações filosófico-pedagógicas de pendor personalista. *RPF*. Faculdade de Filosofia. Braga. 293-324.
- Peris, H. (1990). Principales modelos antropológicos. A.A.V.V. *Filosofía de la educación hoy*. Dykinson. Madrid. 465-488.
- Resweber, J. (1979). *O pensamento de Martin Heidegger*. Liv. Almedina. Coimbra.
- Rocha, F. (1984). Perspectivas pedagógicas da filosofia existencialista. *RPF*. Braga. Fasc.4 337-360.
- Sartre, J.P. (1978). *O existencialismo é um humanismo*. Ed. Presença. Lisboa.
- UNESCO (1987). *A la recherche d'une sagesse pour le monde. Quel rôle pour les valeurs éthiques dans l'éducation?* BEP. Paris.
- IDEM (1991). *Atelier l'éducation face à la crise des valeurs*. Budapest. 10-13 Oct. BEP. Paris.

