



# PARA UMA PEDAGOGIA DO DEVER

*Carlos Fernandes Maia*  
*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*  
*cmcamaia@netc.pt*

## 1. Introdução

Cada época sente as perturbações, as expectativas e as suas dores em especial, apesar de poderem ser semelhantes às dos homens anteriores. E esta crise actual estamos a senti-la na pele, não só pelos comportamentos presentes, mas também pela ameaça em relação ao futuro. O não-sentido de um passado é um remorso na consciência do homem de hoje; e um futuro que se apresenta hipotecado é a maior ameaça ao sentido de realização pessoal e à responsabilidade dos educadores presentes.

As revoltas ou os momentos mais agudos da crise contemporânea apresentam claramente um novo paradigma de revolta/revolução: não se fazem contra o que é negado, mas a favor do que parece poder ser melhor, apesar de as coisas parecerem estar bem. Revoltar-se contra o consumismo, como fizeram os hippies, e revoltar-se contra o sistema de ensino, como fizeram os estudantes, é diferente de revoltar-se contra os senhores que consomem e negam bens aos outros (ou que com o consumo exagerado colocam em risco o futuro) e é diferente de lutar pelo ensino. Este é um ponto fulcral e que parece dever ser analisado com uma profundidade e uma especificidade maiores do que o têm sido. E isto porque este novo paradigma apresenta-se ao mesmo tempo como contraditório quando se avalia o conformismo actual (na procura de papeis e estatutos muito idênticos aos dos adultos ou das classes favorecidas [1] ); ou até o sentido não construtivo da revolta (com repercussões mutiladoras para a sociedade e, sobretudo, para o próprio). E apresenta-se também como uma espécie de ideal de aperfeiçoamento ou exigência de melhoria. Era notório o nível de vida a que a sociedade francesa e os estudantes em especial tinham ascendido em 68. E isso não os impediu de exigirem condições para uma melhor preparação académica com vista a uma maior participação na sociedade.

Mas um dos caracterizadores da cultura e até da orientação existencial contemporâneas é a contradição. Por isso mesmo também na educação ela se revela. A solução ensaiada sobretudo a partir da década de sessenta não deu resultado. As metodologias e as didácticas escolares, as orientações familiares, judiciais, políticas, ideológicas e éticas aparecem quase exclusivamente preocupadas com uma orientação de direitos. Há sinais, no entanto, de uma insatisfação que, ao tornar-se demasiado generalizada, pode gerar fundamentalismos, igualmente prejudiciais ao indivíduo e à sociedade; ou até gerar desistência definitiva perante as dificuldades.

A reflexão que se segue procura ser um contributo para a constituição de uma convicção construtiva e digna do esforço dos educadores - ao mesmo tempo que é fonte de realização e satisfação pessoal para os agentes e para os destinatários educativos. É feita procurando evitar três dos erros responsáveis por confusões e mal-entendidos que perpassam a nossa teoria e a nossa prática educativas actuais: a apologia do mais fácil, a justificação da fuga ao esforço e a preocupação pela afirmação do que o destinatário espera ouvir - e com isso receber aplausos. Isto é, esta reflexão é feita evitando o que normalmente se diz ser o 'politicamente correcto'. Ela é de algum modo incentivada por uma nova linguagem que já inclui sem grandes receios os termos solidariedade, compromisso, responsabilidade e até dever. Mas, sobretudo, ela é ditada pela profunda consciência da necessidade de propor um sentido válido à pedagogia, e à própria vida que a suporta e a suporta.

## 2. Uma mentalidade de direitos

Se não foi já com Comenius, no século XVII, foi pelo menos com Froebel, no século XIX,

que uma designável pedagogia dos direitos começou a ganhar corpo e a instalar-se como ideal. Este ideal froebeliano marcou o início da confusão ainda hoje mantida entre instrução, ou até educação, e assistência social. Há, de facto, na posição pedagógica de Comenius um ideal de extensão do ensino a todos os indivíduos; e há na luta de Froebel uma vertente de apoio social para tornar possível a instrução, que ainda hoje se mantém numa análise de sociologia da educação: as condições sócio-culturais são sistematicamente destacadas como causa directa do insucesso ou do sucesso escolar - quando não são tomadas como exclusivas [2].

A posição de Comenius é considerada por Maritain [3] como o 'sétimo erro pedagógico', isto é, a crença de que todos podem aprender tudo é considerada como um paradoxo educativo, contestável em termos práticos e até em termos ideológicos. Uma análise simples, e que nem precisa de ser muito exaustiva, revela diferenças de potencialidades à partida, impostas pela natureza pessoal ou pelo meio social e que não são atribuíveis à responsabilidade pessoal de alguém em particular; ao mesmo tempo, sabemos que nem o determinismo de Watson na aprendizagem resiste ao poder das estruturas psicológicas internas e ao modo como elas se orientam a partir da diversidade de factores que poderíamos considerar incontável no seu conjunto. Mas também ideologicamente poderemos afirmar a fragilidade desse ideal igualitarista na medida em que a imposição de uma igualdade era recusada pelos destinatários e era simultaneamente a negação do fundamento da própria base do paradoxo: a limitação da pretendida capacidade ilimitada de cada um.

No caso específico de Froebel, é bem significativa a dissensão entre uma orientação de filantropismo deste autor e a orientação de pedagogismo de Hegel. E se bem que Hegel não possa ser considerado o modelo de filósofo crente nas potencialidades individuais de cada homem, o certo é que a sua crença no poder do homem como agente de uma história lógica e perfectível pode ser considerada superior à posição de algum modo romântica e utópica de Froebel.

Embora separadas no tempo, as posições de Comenius e Froebel marcam, no entanto, uma mudança no paradigma antropológico que suportava o ideário educativo: passa-se a ter como ponto de partida a crença na possibilidade do homem, isto é, passa-se a uma concepção de bondade e capacidade originais. Pode ser que Comenius tivesse criado essa crença no homem individual em oposição às instituições pedagógicas de carácter medieval que ainda se mantinham como paradigma educativo na orientação subordinante do educando; e pode ser que Froebel tenha essa crença já inserida na dimensão comunitária do homem ou no que hoje se designaria por dimensão solidária.

Há, contudo, nos dois um ponto de crença comum e há um ponto diferente também: o ponto comum está na fé depositada no homem; o ponto diferente está nos meios. Para Comenius o meio era o ritmo pessoal, isto é, era uma questão de tempo; para Froebel, o meio eram as condições disponíveis. Parece, no entanto, que os dois autores se podem perspectivar nos ideais liberais do século XVIII, personificados pela Revolução Francesa: um salienta o papel individual e outro situa esse papel individual. Como revolução burguesa, a revolução liberal francesa apela aos direitos individuais. É esse o ideal, que marcou, por exemplo, a diferença entre o papel atribuído por Kant a cada homem na construção da sua liberdade e na construção da história e o papel atribuído, posteriormente, por Hegel, ao inserir o homem no sentido global da história, fazendo da liberdade a aceitação do melhor que a astúcia da razão comandava, mas tendo obrigação de ter consciência dessa astúcia e de tomar posição perante a mesma.

O que sucedeu, no entanto, é que, se o individualismo renascentista foi abafado pela reacção globalizante da Contra-Reforma e da massificação da produção para o comércio burguês, surgiu a necessidade de apelar de novo à crença no homem individual - e apareceu Comenius; e se o liberalismo revolucionário desenraizou o homem da comunidade (ou classe, ou meio rural?) e o introduziu numa multidão ( a fábrica), foi preciso Froebel chamar a atenção para os meios que potencializassem essa inserção sobretudo na dimensão pessoal. E chegamos ao século XX, com todas as contradições de individualismo e colectivismo, com os direitos da

nações e os direitos do cidadão. Razões políticas, económicas e até ideológicas produziram grandes pressões de blocos sobre a pessoa; e o mesmo século XX vê surgir a grande fragmentação das instituições, das ideologias e até das pessoas. Basta lembrar todos os movimentos de emancipação: dos escravos, dos operários, das mulheres, dos adolescentes - sem falar dos povos colonizados.

Maio de 68 traz-nos a revolta dos estudantes, quando teriam seis anos e tal de vida os que não foram anulados pela pílula contraceptiva. O que sucedeu em termos educativos é conhecido da geração de sessenta, isto é, daqueles educadores em geral que já não têm responsabilidade directa sobre a educação dos seus filhos e dos educadores oficiais que hoje estão em fim de carreira pedagógica: adaptaram-se os currículos e os programas, alterou-se a estrutura organizativa das escolas, conferiu-se às associações de estudantes um estatuto e um papel de parceiros na vida académica; e cumpriu-se parte do ideal de Comenius, massificando o ensino [4], e parte do ideal de Froebel, melhorando a componente social de acompanhamento à instrução. E paralelamente às reformas necessárias e indispensáveis, produziram-se efeitos indesejáveis: individualismo, marginalidade e violência, relativismo absoluto e perda de ideais colectivos identificadores. Mas o que sucedeu foi também resultado de muitas alterações a que normalmente se chama crise da educação, na sequência do que também se convencionou apelar de crise de valores [5].

Não é novidade a crise: ela deu-se na Grécia de Sócrates e dos estóicos, nas virtudes romanas e no ideal cristão, na fé e nas seitas medievais, no Renascimento e na Contra-Reforma, no racionalismo e no legalismo dos séculos XVII e XVIII, no liberalismo e no terrorismo de Robespierre, no iluminismo e no monopolismo, no puritanismo público e na depravação privada do século XIX, no nacionalismo e nas guerras mundiais, nas revoluções e nas ditaduras, nas democracias e nas demagogias, ... Mas a crise de hoje não nos perturba mais só por ser nossa: perturba-nos também porque parece infundável, é demasiado ampla, isto é, abrange todas as manifestações humanas, e não parece incluir alternativa construtiva (seja de que espécie for).

A linha condutora de todas estas crises parece ser, para o bem e para o mal, a orientação para a reivindicação de direitos. Para bem, porque é incontestável a necessidade de repor bens e condições indevidamente usurpados (pelo senhor, pelo patrão, pelo marido, pelo ditador, ...); para mal, porque os direitos não devem ser exigidos nem vividos à custa da perda de direitos dos outros, mantendo-se o mesmo nível de realização pessoal e colectiva: os direitos são exigências de condições necessárias e possíveis para a realização pessoal e colectiva, e limitações ao abuso de direitos de outros ou ao não cumprimento dos deveres de outros. No panorama escolar, muitos dos direitos adquiridos pelos estudantes estão negligenciados: não tomam iniciativa ou não participam activamente quando solicitados; muitos docentes encobrem com uma autoridade permissiva a ignorância e a irresponsabilidade. No panorama político, as abstenções e a falta de movimentos cívicos de fundo e com ideais amplos mostram conformismo ou indiferença. No panorama social, a indiferença é muitas vezes apelidada de tolerância. E no plano ético-moral, o laxismo e a depravação são frequentemente confundidos com liberdade e realização pessoal.

Neste âmbito histórico-crítico sobre a perspectivas de direitos, não deixa ainda de ser imperativo colocar três questões, de alcance progressivamente mais amplo: a primeira, elementar, interroga-se sobre "quem vai satisfazer os direitos a que todos se julgam ter direito" (à educação, à saúde, ao prazer, à vida, ...)"?; a segunda questiona "qual a possibilidade de uma realização sem uma identidade com outros e sem uma responsabilidade pelos outros (isto é, sem se situar com os outros e para os outros)"?; e a terceira, bem mais chocante no imediato, pergunta "qual o sentido de uma liberdade que acarreta a destruição a breve prazo do que se diz livre (drogando-se, mutilando-se, prostituindo-se, ...) e a médio ou longo prazo dos seus descendentes"?

### 3. Uma ontologia do dever

Não é objectivo deste ensaio tentar uma fundamentação histórica ou histórico-filosófica do

dever. Isso levar-nos-ia a percorrer um caminho com paragens pelo menos no ?????? socrático, nas virtudes romanas, na caridade cristã, nas misericórdias medievais e talvez em todo o martirologio religioso, científico e político, em muito do pensamento revolucionário, nos ideólogos de instituições humanitárias e filantrópicas contemporâneas, etc., sem esquecer necessariamente os pensadores místicos, a filosofia de Kant e todos os grandes humanistas. Alguns destes estudos dão sinais de estarem a ser desenvolvidos, sobretudo com uma certa isenção de preconceitos que anteriormente conotava pejorativamente quem não alinhasse pela exclusividade do que se convencionou designar por modernismo.

Mas no âmbito de uma filosofia da educação torna-se indispensável justificar uma opção teórica, sobretudo quando ela, aparentemente pelo menos, ainda contraria não só a linguagem corrente, mas também a prática educativa actual e até conceitos mais elaborados dentro da teoria pedagógica. Já vimos que a perspectiva dos direitos conquistou adeptos numerosos, defensores fervorosos e estimulou práticas educativas diversas de cariz 'respeitador' das disposições mais ou menos espontâneas e imediatas de cada um. E tanto poderíamos falar das pedagogias activas, como das não-directivas, como nas mais recentes pedagogias fragmentadas de projecto. Mas simultaneamente temos de reconhecer os indicadores objectivos do fracasso da educação actual: o investimento financeiro em diplomados não é rentabilizado pelo desperdício de grande parte em relação à vida produtiva; os sinais de 'má-educação' com desrespeito gratuito por simples códigos de conduta, regras, normas ou até princípios continuam alarmantes; e, pior ainda, os riscos da própria vida e dos outros aponta para um não-sentido alastrado a um número grande de pessoas que, com comportamento auto-destrutivos, põem em risco a sua vida presente e o futuro da humanidade. Ora, o fim primeiro da educação deve ser a conservação da vida ou, segundo Erich Fromm, cultivar a arte de viver, que é exactamente ser útil. Quando este mais elementar dever não é atendido, nenhum educador pode descansar!

Por outro lado, sabemos que qualquer pedagogia assenta em concepções antropológicas, isto é, com a educação pretende-se concretizar um ideal de homem. Se em épocas não muito distantes o ideal de homem era comandado sociocraticamente (como o fora em tempos anteriores por uma visão teocrática e extra-terrena), hoje o ideal de homem sofre a influência do positivismo e, sobretudo, do existencialismo ateu. De qualquer modo, é sobre a perspectiva de realização do homem que assenta a educação do mesmo, orientando-se essa realização para uma dimensão situadamente temporal mas também com um âmbito de alcance intemporal. É aqui que entra o papel de uma filosofia da educação. Na linguagem do professor Manuel Patrício, da Universidade de Évora, trata-se de fundamentar uma antropologia. No dizer do professor Manuel Alte da Veiga, da Universidade do Minho, trata-se de buscar e incentivar 'o que vale a pena' para o homem. Pessoalmente, parece-me que a educação é sempre comandada por um ideal do que parece ser o bem ou, pelo menos, do que parece ser o melhor, e, por isso, trata-se de um ideal de antropologia [6].

A formação do homem é um processo interno e externo. Como externo acontece num meio, tem uma duração e dirige-se para uma finalidade; como interno, depende de uma inclinação, pressupõe uma estruturação e produz uma individuação. O quadro que se segue, apresentado pela primeira vez em *A Dimensão Ética e Educativa na Obra de Miguel Torga: um poeta do dever*, procura sintetizar a abordagem que imediatamente se explica [7]. Num nível pragmático, podemos ver concretizadas as confluências desses binómios das duas dimensões na satisfação/curiosidade, na identificação/ sociabilização e na construção/ inovação. Num nível educativo-processual, essa concretização das confluências internas e externas vai-se poder ver no ensino, na aprendizagem e na educação. Mas debrucemo-nos um pouco mais num terceiro nível: o nível ético-existencial ou ontológico. E aqui apresenta-se-nos uma inclinação para ser num meio, uma estruturação orientada no tempo sob a forma de um dever ser e uma individuação sempre em fieri, que será o dever.

Externo Interno	Troponia (inclinação)	Sincronia (estruturação)	Ontologia (individuação)
Odologia (meio)	ensinosatisfação/curiosidade Ser	.	.
Diacronia	.	aprendizagemidentificação/sociabilização	.

(duração)		Dever ser	
Teleologia (finalidade)			educação/construção/Inovação Dever

A educação como processo interno e externo (in A Dimensão Ética e Educativa na Obra de Miguel Torga: um poeta do dever, 296 )

Não é novidade a reflexão feita em torno das questões do ter e do ser. Na tão conhecida obra de Edgar Faure *Aprender a Ser*, a questão é tratada há umas décadas com acuidade e como forma de alerta: ser homem é mais do que ter objectos; e construir-se é mais do que aumentar o domínio, saber ou até gerar reciprocidade. Mas o que é posto em causa nesta análise presente é o carácter de algum modo estático ou egocêntrico do ser, apesar da sua vantagem de identidade. Isto porque no meu ser tem de estar necessariamente incluída a alteração, o projecto, ou a tarefa de que fala Joseph Gevaert [8]. Por outro lado, o dever ser, que era o grande suporte da moral formal kantiana, parece que já pressupõe um certo contributo pessoal, mas parece apresentar-se também com uma certa limitação de tempo e de objectivos ou finalidades ao fazer o indivíduo aderir pelo menos em vontade àquilo que para ele ainda é um possível mas que na realidade já é um existente: o bem concretizado por uma norma, necessariamente situada. Optar pelo dever é simultaneamente pressupor um grau de realização como patamar de aspiração a um nível superior; é aceitar o dinamismo e a incompletude da finalidade humana concreta; e é combinar a realização pessoal com o sentido humanitário da existência. Uma perspectiva de dever pressupõe, portanto, concomitantemente, realização intrapessoal e sentido interpessoal, dimensão concreta e ideal, satisfação e aspiração. Se fosse possível comparar, a relação entre o ser, o dever ser e o dever poderia equiparar-se ao trinómio dialéctico ser, não-ser e devir. Mas com a diferença fundamental de que o dever é simultaneamente plenitude e abertura, acção concreta e princípio universal, segurança e liberdade.

Centrado em si para a segurança da doação sem desequilíbrio, o homem orientado pelo dever regula-se simultaneamente pelas suas possibilidades e pelas necessidades dos outros. É evidente que esta perspectiva privilegia uma certa egologia no medida em que é das potencialidades e iniciativas de cada um que parte a doação aos outros [9]. Algo de semelhante se passa na ética como amor próprio, de Fernando Savater. Mas esta limitação pode ser compensada pelas vertentes de iniciativa e partilha que fazem do dever o suporte da satisfação dos direitos, sem limitação no tempo, sem esgotamento nos conteúdos e sem perda de liberdade pessoal.

Para explicitar ainda um pouco mais esta abordagem, importa até chamar a atenção para o que se passa quando alguém realiza o dever no sentido mais vulgar de cumprir uma obrigação, mesmo que imposta por outrem. Ao receber uma ordem para executar uma tarefa, o destinatário desse mandato é reconhecido pelo que manda como sendo capaz de a executar - sem o que o mandador pareceria estulto e arriscar-se-ia a não ver a tarefa realizada. Já de algum modo Hegel reconhecia isso mesmo na dialéctica do senhor e do escravo: era do bom desempenho deste que dependia a grandeza do senhor, isto é, a obrigação do escravo fazia-o elevar da utilidade funcional à dignidade ontológica de quem era autor de uma acção e tinha assim de ver reconhecida a dimensão de ser que a tronou possível; e no mesmo momento o senhor elevava-se da dignidade social à dignidade relacional - e os dois à dignidade comum de pessoas. No plano da realização, o dever parece ser o corolário de um processo que se inicia na condição e passa pela consciência, pela responsabilidade, pelo amor e pela liberdade [10].

#### 4. Uma sócio-psicologia do dever

Uma opção pelo dever pressupõe, como vimos, que ele realize ao nível individual e colectivo a dimensão de pessoa. E isso na vertente de inserção no presente e de perspectivação para o futuro. Por outro lado, pressupõe também que ele atenda à identidade e ao dinamismo do ser e do tornar-se pessoa.

O ser e o tornar-se pessoa compreendem itens do foro psicológico, do foro político, do foro

sociológico e do foro estritamente ético, para além, necessariamente, do foro somático. Não poderia continuar-se esta reflexão sem explicitar o subtítulo presente que, aparentemente pelo menos, não incluiria a vertente ética do dever. A justificação conseguida é, em resumo, a seguinte: não existe uma ética 'descarnada' ou 'desumana', isto é, a ética é vivida ( e até construída ) em acordo com a estrutura psicológica ou até sócio-psicológica de alguém em concreto. Exemplificando: não se ajustam indiscriminadamente as normas éticas às pessoas nem estas se adaptam indiscriminadamente àquelas. Se os valores são relativos ao homem será por este mesma justificação! Uma abordagem, mesmo que sucinta, das tipologias caracterológicas poderia revelar essa conexão, embora não com redutibilidade nem sequer com legitimidade absolutas. Também não seria descabido evocar uma objecção de carácter sócio-biológico, que justificaria muitos dos comportamentos tantas vezes inseridos no domínio ético. Mas mesmo neste caso não se poderá falar em dever sem que esses comportamentos passem pelo domínio da consciência e sejam assumidos pela vontade.

Temos, portanto, uma participação pessoal, consciente, voluntária de cada homem na sua condução ética; e temos o dever como a forma mais refinada dessa condução no que respeita simultaneamente à realização pessoal e interpessoal do homem.

Num artigo já com algum tempo [11], foi feita uma comparação entre uma ética de direitos e uma Ética de dever. Agora interessa-nos sobretudo salientar a parte do dever. Em resumo, pode-se afirmar que a perspectiva de dever é a única capaz de justificar: sociologicamente, a perpetuação da humanidade; psicologicamente, a afirmação e a identidade pessoais; politicamente, a democracia e as revoluções; e eticamente a responsabilidade e a liberdade. Vejamos mais em pormenor. Não apreço sustentável que a luta de classes tenha sido o estado originário e natural da humanidade. Se isso teve de acontecer para limitar direitos usurpados ou usufruídos indevidamente, o certo é que parece bem mais provável que as sociedades sedentárias primitivas se tenham socorrido das potencialidades naturais dos seus membros para desempenharem tarefas circunstancialmente mais necessárias à sobrevivência da comunidade: defender os bens essenciais que eram a comida e as mulheres, contra as hordas; atacar habilmente os animais, enfrentar os medos e apaziguar o sobrenatural, preencher os momentos de lazer, etc. E para além destas tarefas estará necessariamente incluída a produção de bens em excesso por parte de alguns para que os improdutores pudessem sobreviver ou para que se pudesse fazer a doação gratuita ou sedutora de alguns bens. Esta visão permite-nos considerar que o homem chamado a colaborar se sentia recompensado pelo reconhecimento dos outros e, por isso, qualquer diferença não o tornaria inferior, mas simplesmente apto para tarefas complementares. Por outro lado, oferecer ou doar algo a nutrem inicia um processo de comunicação substancial, desencadeia a reciprocidade e permite o sentimento de utilidade - base da afirmação e da identidade. No campo político, e deixando de lado as questões da legitimidade e da possibilidade de uma anarquia, pode pensar-se sem grande relutância na capacidade de alguns terem estratégias válidas para orientar os outros para o melhor comum possível. É isto a essência da democracia e não propriamente o 'domínio do povo' [12], isto é, a essência da democracia está na condução do maior número possível para o melhor possível. Dentro do mesmo raciocínio, uma revolução não se explica pelos direitos que alguns pensam ter ocupar do mesmo o lugar dos governantes de um momento, mas pelo dever que uns se propõem assumir para a melhoria do maior número [13]. Na dimensão ético-moral, torna-se evidente que a iniciativa da doação coloca dentro das possibilidades de cada um a base da ética. Já os clássicos diziam que ao impossível ninguém estava obrigado. O juízo ético acompanha a responsabilidade pessoal e o autor da iniciativa é considerado o autor da acção moral. Daí que a valoração do acto não se desloque em primazia para uma fonte relativista exterior mas se centre no agente moral - que, como a destina também aos outros, a conforma com um certo 'consenso' que a interpessoalidade acaba por gerar. Assim, a moralidade está simultaneamente centrada no interior de cada um e destinada aos outros. E por isso a liberdade não é o acto de poder optar, mas de optar pelo melhor. Não havendo moralidade abstracta, o bem é o melhor enquadrado na realidade possível. E como o homem tende necessariamente para o que lhe parece melhor (é esse o domínio da perfectibilidade), ao procurar valorizar-se para se sentir realizado e para doar o melhor aos outros concretiza a liberdade. O dever aparece, assim, no plano sócio-psicológico como a forma possível e concreta de liberdade.

## 5. Uma pedagogia do dever: o exemplo do 'Natal' de Miguel Torga

A abordagem do dever nos parâmetros anteriores permite caracterizá-lo como uma síntese de cuidado com o próprio e de respeito pelos outros, como um equilíbrio entre realização pessoal e bem comum e até como uma manifestação de tradição e criatividade. Há uma conjugação clara de dois binómios referentes ao próprio, que são a identidade e o projecto; e referentes ao outro, que são a tradição e o cuidado ou a preocupação com os outros [14].

Numa colectânea de contos de Miguel Torga intitulada *Novos Contos da Montanha*, há um conto chamado *Natal* que nos pode ser vir de modelo para uma exemplificação de uma perspectiva pedagógica do dever. Eis o conto:

*"De sacola e bordão, o velho Garrinchas fazia os possíveis por se aproximar da terra. A necessidade levava-o longe de mais. Pedir é um triste ofício, e pedir em Lourosa, pior. Ninguém dá nada. Tenha paciência, Deus o favoreça, hoje não pode ser - e beba um desgraçado água dos ribeiros e coma pedras! Por isso, que remédio senão alargar os horizontes, e estender a mão à caridade de gente desconhecida, que ao menos se envergonhasse de negar uma côdea a um homem a meio do padre-nosso. Sim, rezava quando batia a qualquer porta. Gostavam... Lá se tinha fé na oração, isso era outra conversa. As boas acções é que nos salvam. Não se entra no céu com ladainhas, tirassem daí o sentido. A coisa fia mais fino! Mas, enfim... Segue-se que só dando ao canelo por muito largo conseguia viver.*

*E ali vinha de mais uma dessas romarias, bem escusadas se o mundo fosse doutra maneira. Muito embora trouxesse dez réis no bolso e o bornal cheio, o certo é que já lhe custava arrastar as pernas. Derreadinho! Podia, realmente, ter ficado em Loivos. Dormia, e no dia seguinte, de manhãzinha, punha-se a caminho. Mas quê! Metera-se-lhe em cabeça consoar à manjedeira nativa... E a verdade é que nem casa nem família o esperavam. Todo o calor possível seria o do fornado povo, permanentemente escancarado à pobreza. Em todo o caso sempre era passar a noite santa debaixo de telhas conhecidas, na modorra dum borralho de estevas e giestas familiares, a respirar o perfume a pão fresco da última cozedura... Essa regalia ao menos dava-a Lourosa aos desamparados. Encher-lhes a barriga, não. Agora albergar o corpo e matar o sono naquele santuário colectivo da fome, podiam. O problema estava em chegar lá. O raio da serra nunca mais acabava, e sentia-se cansado. Setenta e cinco anos, parecendo que não, é um grande carregão. Ainda por cima atrasara-se na jornada em Feitais. Dera uma volta ao lugarejo, as bichas pegaram, a coisa começou a render, e esqueceu-se das horas. Quando foi a dar conta, passava das quatro. E, como anoitecia cedo, não havia outro remédio sento ir agora a mata-cavalos, a correr contra o tempo e contra a idade, com o coração a refilar. Aflito, batia-lhe na taipa do peito, a pedir misericórdia. Tivesse paciência. O remédio era andar para diante. E o pior de tudo é que começava a nevar! Pela amostra, parecia coisa ligeira. Mas vamos ao caso que pegasse a valer? Bem, um pobre já está acostumado a quantas tropelias a sorte quer. Ele então, se fosse a queixarse! Cada desconsideração do destino! Valia-lhe o bom feitio. Viesse o que viesse, recebia tudo com a mesma cara. Aborrecer-se para quê?! Não lucrava nada! Chamavam-lhe filósofo... Areias, queriam dizer. Importava-lhe lá.*

*E caía, o algodão em rama! Caía, sim senhor! Bonito! Felizmente que a Senhora dos Prazeres ficava perto. Se a brincadeira continuasse, olha, dormia no cabido! O que é, sendo assim, adeus noite de Natal em Lourosa...*

*Apressou mais o passo, fez ouvidos de mercador à fadiga, e foi rompendo a chuva de pétalas. Rico panorama!*

*Com patorras de elefante e branco como um moleiro, ao cabo de meia hora de*

*caminho chegou ao adro da ermida. À volta não se enxergava um palmo sequer de chão descoberto. Caiados, os penedos lembravam penitentes.*

*Não havia que ver: nem pensar noutro pouso. E dar graças!*

*Entrou no alpendre, encostou o pau à parede, arreou o alforge, sacudiu-se, e só então reparou que a porta da capela estava apenas encostada. Ou fora esquecimento ou alguma alma pecadora forçara a fechadura.*

*Vá lá! Do mal o menos. Em caso de necessidade, podia entrar e abrigar-se dentro. Assunto a resolver na ocasião devida... Para já, a fogueira que ia fazer tinha de ser cá fora. O diabo era arranjar lenha.*

*Saiu, apanhou um braçado de urgueiras, voltou, e tentou acendê-las. Mas estavam verdes e húmidas, e o lume, depois dum clarão animador, apagou-se. Recomeçou três vezes, e três vezes o mesmo insucesso. Mau! Gastar os fósforos todos, é que não.*

*Num começo de angústia, porque o ar da montanha tolhia e começava a escurecer, lembrou-se de ir à sacristia ver se encontrava um bocado de papel.*

*Descobriu, realmente, um jornal a forrar um gavetão, e já mais sossegado, e também agradecido ao Céu por aquela ajuda, olhou o altar. Quase invisível na penumbra, com o divino filho ao colo, a Mãe de Deus parecia sorrir-lhe.*

*- Boas festas! - desejou-lhe então, a sorrir também.*

*Contente daquela palavra que lhe saíra da boca sem saber como, voltou-se e deu com o andor da procissão arrumado a um canto. E teve outra ideia.*

*Era um abuso, evidentemente, mas paciência. Lá morrer de frio, isso vírgula! Ia escavar o arcanho. Olarila! Na altura da romaria que arranjassem um novo.*

*Daí a pouco, envolvido pela negrura da noite, o coberto, não desfazendo, desafiava qualquer lareira afortunada. A madeira seca do palanquim ardia que regalava; só de se cheirar o naco de presunto que recebera em Carvas crescia água na boca; que mais faltava?*

*Enxuto e quente, o Garrinchas dispôs-se então a cear. Tirou a navalha do bolso, cortou um pedaço de broa e uma fatia de febra, e sentou-se. Mas antes da primeira bocada a alma deu-lhe um rebate e, por descargo de consciência, ergueu-se e chegou-se à entrada da capela. O clarão do lume batia em cheio na talha dourada e enchia depois a casa toda.*

*- É servida?*

*A Santa pareceu sorrir-lhe outra vez, e o menino também.*

*E o Garrinchas, diante daquele acolhimento cada vez mais cordial, não esteve com meias medidas: entrou, dirigiu-se ao altar, pegou na imagem e trouxe-a para junto da fogueira.*

*- Consoamos aqui os três - disse, com a pureza e a ironia dum patriarca. - A Senhora faz de quem é; o pequeno a mesma coisa; e eu, embora indigno, faço de S. José" (Torga, 121-126)*

É um belíssimo conto, talvez o mais poético, se bem que possa não ser comparado em riqueza estilística e densidade emotiva a um mais pequeno chamado 'Jesus', que faz parte da

colectânea Bichos.

Não é para aqui, no entanto, chamada a sua análise literária; e também deixaremos de lado um outro ângulo de análise que é a perspectiva da vontade [15]. Fiquemo-nos pela perspectiva antropológica ou antro-po-ética do dever e pelas suas conseqüentes implicações pedagógicas. Começemos pela aceitação (embora consciente e crítica) da condição do Garrinchas: aceitação da condição de pedinte e de carente, mas não vencido da vida; e até aceitação da imposição dos outros - dos da sua terra, que o obrigavam a ir mais longe pedir esmola e dos que davam esmola mas só em troca de algumas rezas -, mas sem uma condescendência amesquinhadora. Passemos á consciência da sua relação social: manter a tradição. Aqui surge pela primeira vez a dimensão construtiva do dever: embora os seus conterrâneos não lhe dessem comida, a consoada do nosso pobre na aldeia daria paz de espírito a esses mesmos conterrâneos. De modo que o Garrinchas procurava ir para junto do forno do povo por interesse próprio e por atenção aos outros. Passemos à caminhada, ao esforço necessário e à superação das suas limitações físicas. Aqui já está em jogo preservar a identidade, mesmo ao nível da sobrevivência. E é neste nível que se situa a decisão de pernoitar na ermida da Senhora dos Prazeres [16]. O mesmo se passa com a decisão de fazer uma fogueira à custa do papel da sacristia ou até do andor da procissão.

Após um nível de condição e outro de consciência, surge um terceiro que poderemos chamar de relação. Há dois comportamentos de intensidade crescente nesta relação. Mas antes de mais convém reparar que este nível só surge após se verificar a realização das condições anteriores: na condição de pedinte garantiu a comida e na consciência das circunstâncias garantiu o agasalho. E, então, o Garrinchas realiza a primeira relação: cumprimenta a Mãe de Deus, respondendo a uma solicitação que teve possibilidade de receber porque se começou a poder descentrar de si. O segundo comportamento, mais admirável, é composto por dois momentos: o primeiro é a oferta dos bens; e o segundo é a oferta de si próprio. Isto é, primeiro oferece os bens materiais pão e presunto e depois apresenta-se para complemento do quadro familiar.

E daqui deriva o quarto nível, o da realização. Primeiro, no plano da consoada, que só adquire sentido em família; e, segundo, no plano da família propriamente dita, com a assunção de um papel específico. Mas ainda há uma outra dimensão implícita de realização: o Garrinchas transcende-se e, "embora indigno", é elevado à categoria de S. José.

Repare-se que o conto pode ser considerado literariamente como uma narrativa fechada; mas ele apresenta uma circularidade de significação que permite adivinhar a dinâmica resultante deste quarto nível: ao elevar-se a uma condição superior [17], pode supor-se que seria assumida outra condição, que acarretaria outra consciência, que implicaria outra relação e que geraria outra realização.

Em resumo, parece que neste exemplo de uma atitude de dever se encontram algumas implicações pedagógicas: primeiro, aparece um esforço e uma tentativa, que de algum modo são impostos mas a que é dada uma solução pessoal; depois, apresenta-se a necessidade de superar limites, mas também na direcção ou no sentido dos outros; e finalmente atende-se aos outros e com isso supera-se a condição (pelo menos a inicial). A condição é, então, simultaneamente uma condição de partida, a suportar, e uma condição de ideal, a alcançar.

## 6. Uma pedagogia do dever: caracterização e metodologia

Quando tive de escolher um título para sintetizar a abordagem educativa da obra de Miguel Torga, parecia evidente que teria de optar por algo semelhante a "educar pela liberdade". Essa seria a expressão mais condizente com uma abordagem tradicional (apesar de recente em décadas) ou da moda. Mas o pensamento de Miguel Torga não daria suporte a uma orientação desse género: ele é o poeta da libertação e não da liberdade - o poeta da pedagogia da liberdade ou do dever.

Estas breves linhas de introdução a este último subtítulo são profundamente significativas tanto para enquadrar uma caracterização de uma pedagogia do dever como para sugerir uma metodologia. Em resumo, poderíamos dizer que a caracterização é feita em torno da iniciativa e da doação e que a metodologia se sintetizaria em termos de atenção e virtude. A iniciativa prende-se com a necessidade de realizar as potencialidades de cada um, solicitadas pelas circunstâncias externas e/ou pela disposição interna; a doação inclui a passagem para os outros de algum bem adquirido. É mesmo nesta última dimensão que Alte da Veiga coloca o fundamento ôntico-ético da legitimidade de educar: dar aos outros algo considerado bom e que por isso eles devem também possuir. Quanto à atenção, na sua forma mais elementar da didáctica e da metodologia, ela é bastamente abordada quando se refere às condições de aprendizagem, ao grau de desenvolvimento e às necessidades de cada aluno em particular. A atenção aqui abordada é algo superior: é o treino na procura das necessidades dos outros e a experiência gradativa concreta de resposta às mesmas [18]. Já no tocante à virtude... o consenso não parece fácil. O próprio termo em si é facilmente conotado com uma educação retrógrada, tradicionalista, coarctadora da livre iniciativa e do reconhecimento das potencialidades ou até da identidade de cada um. Mas vale a pena tentar pôr de lado preconceitos sectários e reconhecer: primeiro, que há em cada época um conjunto de valores que são mais estimáveis que outros no sentido de caracterizarem mais universalmente o homem (ou o que se também chama humanidade) e de, por isso, o dignificar em dimensão superior; e, segundo, que ninguém nasce ensinado, muito menos para reverter em desenvolvimento, em realização e em autonomia a adversidade que as condições físicas, sociais e até pessoais impõem. Sucede ainda que o processo educativo não começa pela autonomia, mas orienta-se para ela: processa-se da dependência para a autonomia. Se bem que de certa forma criticável (mais, estranhamente, por uma certa sobrançeria do que pelo carácter conformista), o estoicismo não deixa de ter sentido sob este ângulo de aquisição progressiva da liberdade a partir do reconhecimento das limitações e do conhecimento de si próprio [19]. E isto tem de ser aprendido, isto é, praticado em âmbitos e patamares cada vez mais amplos e elevados. Num interessante artigo de João Boavida e M<sup>a</sup> Dores Formosinho [20], aparece sem vergonha o apelo a que esta dimensão seja considerada. Isto implica que a metodologia inclui a prática de virtudes concretas a partir das quais o educando se desenvolverá simultaneamente na descoberta de si, na atenção aos outros e na preparação para o futuro.

## 7. Conclusão

Em inícios do século XXI ainda parece agravar-se um conjunto de mal-entendidos e de confusões que marcaram não só o sistema educativo escolar mas também todo o processo de simples relação educativa. A primeira das confusões advém de toda a crise de valores antes referida. Não tem sido possível criar alguns consensos mínimos [21], a não ser em áreas de metodologia e didáctica ou então para eliminar conteúdos ditos formativos. A segunda das confusões tem uma origem histórica e pragmática. Condições e necessidades de vária ordem fizeram retirar a educação da esfera da família (e do meio mais ou menos restrito da aldeia e do bairro, que funcionava como comunidade educativa) e passá-la para o domínio de uma classe especializada - os professores - a que se passa a exigir não só o que antes era a instrução, mas também o que antes era educação ou formação. E com o fim de outras instituições educativas ou com o não reconhecimento da sua idoneidade para tal ( a Igreja, o exército, a fábrica, ... ), ainda mais se agravaram as exigências postas à escola. E os professores não suportam tanta pressão e responsabilidade.

Com esta segunda confusão relaciona-se um mal-entendido que é a confusão entre instrução e educação, ou a posição contrária de separação absoluta. Quando Broudy afirma que a educação pertence por natureza à escola e que outras instituições têm por natureza outra finalidade, deve entender-se que se trata de instrução e não de educação. É que aos professores assiste uma legitimidade pelo menos administrativa e funcional para instruir, mas a legitimidade ôntico-ética antes referida estende-se e até se sobrepõe a qualquer outra e não pode ser retirada também aos 'homens que tenham algo de bom a doar a alguém'. Esta distinção merece um pouco mais de atenção. Vejamos: ao nível da instrução é verdade que se

atende à dimensão individual para se chegar à dimensão colectiva ou social da pessoa; também é verdade que são legitimados neste processo deveres que conduzirão o educando à consciência dos seus direitos; mas também é verdade que estes resultam essencialmente de um processo de aprendizagem. Já quanto à educação o processo é diferente: parte-se de uma dimensão colectiva (que pode nem sequer ser bem consciente à partida) e caminha-se para a autonomia individual. Aqui começa-se por valorizar os direitos de cada um como resultado do dever que os educadores assumem em relação aos educandos (donde derivam os direitos destes à educação). Mas o que se pretende é que os educandos venham a assumir o dever de educar - que marca a passagem de adolescente a adulto - e que assim estruturam a sua formação. Há, finalmente, um segundo mal-entendido que resulta de muitas teorias psico-pedagógicas mal aplicadas, de entre as quais se pode destacar a psicologia não-directiva - que é mais exigente do que a directiva e que não fundamente de modo algum a permissividade pedagógica.

Em resumo: ninguém está dispensado de repensar a educação e a ninguém está vedado a crítica a uma orientação que se vulgarizou como sendo a melhor mas que praticamente não deu provas de tal e que teoricamente não tem bases irrefutáveis ou até consistência suficiente. A educação é mais devedora da convicção de um projecto do que credora de uma didáctica ou metodologia. É também racionalmente justificável e emocionalmente válido procurar outro caminho quando o que seguimos não nos satisfaz, perde as limitações ou não dá sinais de abertura para horizontes mais amplos.

A minha opinião é que urge assumir uma pedagogia de responsabilidade e liberdade em simultâneo e uma pedagogia de compromisso dos educandos e educadores. Liberdade e responsabilidade apareceram como incompatíveis; o dever de educar foi teorizado como a negação dos direitos dos educandos; e a educação foi encarada como espontânea na natureza e facultativa na vontade. Ao parecer natural o direito e a opção e como antinatural o dever e a proibição, esqueceu-se que o dever e a proibição são naturais: ao fazer algo por si e pelos outros, o homem realiza a dimensão emotiva; e ao contornar o obstáculo, o homem realiza a dimensão cognitiva. Pois bem: uma pedagogia do dever supera esse conflito entre direito de educar (que originou a educação pelo medo) e direito de ser educado (que gerou o medo de educar). Com o dever de (se)educar atende-se simultaneamente à obrigação dos educadores em relação aos educandos e à obrigação dos educandos sobre si mesmos, mas também aos direitos que os educandos vêem satisfeitos através dos educadores e aos direitos destes pelo sentido que a sua acção adquire em relação aos educandos. Importa ainda, em jeito metafórico, não esquecer que nunca foram os pequenos ideais que entusiasmaram a humanidade.

## Bibliografia

- ALTE DA VEIGA, M. (1988) *Filosofia da Educação e Aporias da Religião: a problemática do ensino religioso*. Lisboa, INIC.
- BOAVIDA, J. e FORMOSINHO, M. D. (1997) Velozes Sem Rumo e Poderosos Sem Causa, *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 1-3, 59-87.
- BREZINKA, W. (1990) *La Educación en una Sociedad en Crisis*. Madrid, Narcea.
- BROUDY, H. S. (1977) *Filosofía de la Educación*. México, Limusa.
- FROMM, E. (s/d) *Ética e Psicanálise*. Lisboa, Minotauro.
- GEVAERT, J. (1991) *El Problema del Hombre: introducción a la antropología filosófica*. Salamanca, Sígueme.
- MAIA, C. F. (1995) A Dimensão Ética da Função Educativa, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 41-60.
- 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. (2000) Para Além da Utopia: o dever, in ALTE DA VEIGA, M. (Org.) *Homenagem: Prof. Dr. José Ribeiro Dias*. Braga, Universidade do Minho, 191-200.
- MAIA, C. F. (1966) Uma Ética Para um Futuro, *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 3, 165-186.
- MAIA, C. F. (1996) *Valores, Educação e Adolescência: a legitimidade de modelos em*

educação. Braga, APPACDM.

MARITAIN, J. (1969) *Pour une Philosophie de l'Éducation*. Paris, Fayard.

PATRÍCIO, M. (1993) *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa. Universidade Aberta.

TORGA, M. (1988) *Novos Contos da Montanha*. Coimbra, Gráfica de Coimbra.

## Notas

[1].- Embora esses papéis sejam muitas vezes usurpados e só aparentemente constituam forma de autonomia; e embora seja a permissividade dos adultos a favorecer ou até incentivar essas opções não identificadoras a longo prazo.

[2].- Até outras manifestações sociais ou mesmo atitudes individuais são sumariamente atribuídas a factores de ordem social relacionados com pobreza, meios degradados, marginalização, etc., com tendência para a desresponsabilização da autoria pessoal.

[3].- *Pour une Philosophie de l'Éducation*.

[4].- Essa massificação já tinha sido iniciada por razões de emprego nos séculos XVII e XVIII, por razões políticas de contraposição ao papel da Igreja também no século XVIII e por razões científicas e ideológicas no século XIX e na primeira metade do século XX.

[5].- Para não alongar demasiado a exposição, remete-se um resumo deste enquadramento para *Valores, Educação e Adolescência: a legitimidade de modelos em educação*, ou para uma exposição mais ampla na obra *La Educación en una Sociedad en Crisis*, de W. Brezinka

[6].- Condução do homem para o bem, boa condução do homem ou homem bem conduzido. Mas porque o determinismo não funciona bem em educação, esta condução é por parte do educador um simples incentivo. Por isso, como já foi dito na obra *Valores, Educação e Adolescência*, educar é dar as chaves do desenvolvimento a alguém.

[7].- Para uma especificação maior, pode ver-se todo o quinto capítulo da mesma obra, nas páginas 285-303, mas especialmente 288-297.

[8].- *El Problema del Hombre: introducción a la antropología filosófica*.

[9].- Seria o homem a acrescentar à necessidade e não a necessidade a comandar o homem.

[10].- Entenda-se liberdade no sentido mais adiante abordado de opção pelo melhor possível. No último capítulo da obra *A Dimensão Ética e Educativa na Obra de Miguel Torga* pode encontrar-se uma explanação mais pormenorizada desta progressão.

[11].- *Uma Ética para um Futuro*, nomeadamente 173-177.

[12].- Convém continuar a repensar a democracia, sob pena de ela se formalizar cada vez mais e, conseqüentemente, se esvaziar de sentido profundo e até de conteúdo, e vir até a permitir atropelos indesejáveis, impensáveis, mas reais. De facto, se se trata de democracia como domínio de alguns sobre o povo, isso não chega, porque uma monarquia ou uma ditadura também são governo; se se trata do povo a governar, é preciso determinar as finalidades e quem são os governados, porque não interessa governar de qualquer modo e porque não há governados sem governo, mas também não há governo sem governados.

[13].- Tendo necessariamente de aceitar que sejam afastados do governo os que não cumpriram o dever de governar o melhor possível para o maior bem comum possível.

[14].- Aquilo a que Manuel Alte da Veiga chama obediência, no sentido etimológico mais profundo do termo.

[15].- Outros ângulos de análise são possíveis, como o sociológico e o religioso, mas não com a mesma riqueza de fundamentação.

[16].- Antónimo das circunstâncias iniciais, mas presunção e tradução da vivência posterior. Alegoricamente, este antónimo pode expressar a aparente contradição do dever: na doação está a afirmação.

[17].- Claro que foi preciso que a divindade se baixasse à condição de 'homem de boa vontade' - e esta é outra análise, noutra perspectiva ( a religiosa), tão cara e repetida em Miguel Torga.

[18].- Daí que o teatro poderia ter um lugar privilegiado no processo educativo escolar, porque obriga a colocarmo-nos 'na pele dos outros'.

[19].- Até as nossas preocupações ecológicas nos fazem pensar na 'sabedoria' dos estóicos!

[20].- *Velozes Sem Rumo e Poderosos Sem Causa*.

[21].- Talvez por isso mesmo, por serem mínimos. Se fossem sobre grandes causas que

valessem a pena, tudo poderia alterar-se.

---

© Ediciones Universidad de Salamanca  
Páginas mantenidas por Francisco Ignacio Revuelta Domínguez  
y Luis González Rodero  
[webmrte@usal.es](mailto:webmrte@usal.es)