

Os Fundamentos da Educação e da Pessoa Educada

Rui Penha Pereira¹

Resumo

As visões de educação e de pessoa educada aqui defendidas, inspiradas na tradição clássica, têm como objetivo central da educação o bem-estar da pessoa e este é visto como uma tranquilidade que emerge da sua autossuficiência. Tal tranquilidade é tida como o resultado de uma sorte constitutiva, em relativa ausência de algumas fontes ou formas de desordem, como uma certa comparação e o medo, vistas como os seus inimigos. Estas visões pressupõem o favorecimento de uma essência humana amorosa que se contrasta com o que se supõe ser a atual predominância de uma essência competitiva-hedonista que gera um elitismo-agressivo, deseducativo e desfavorável à instrução.

Palavras-chave: educação; instrução; elitismo; sorte; desordem

¹ Instituto Superior de Engenharia, Secção Politécnica – Universidade do Algarve, Portugal. Email: rpper@ualg.pt

The Foundations of Education and of the Educated Person

Abstract

The vision of education and the educated person here defended, inspired by the classical tradition, assigns to education the central goal which is the well-being of the person, which is seen as a tranquillity that emerges from self-sufficiency. Such tranquillity is the result of a constitutive luck in relative absence of some sources or forms of disorder, as a certain comparison and fear, seen as their enemies. These visions intend to favour a loving human essence, which is in contrast with what is supposed to be the current predominance of a competitive-hedonistic one, generating an aggressive elitism, unfavourable, both, to education and pedagogy.

Keywords: education; pedagogy; elitism; luck; disorder

Los Fundamentos de la Educación y de la Persona Educada.

Resumen

La visión de la educación y la persona educada aquí defendida, inspirado en la tradición clásica, tiene como objetivo central de la educación el bienestar de la persona, y esto es visto como una tranquilidad que surge de la autosuficiencia. Tal tranquilidad se ve como el resultado de una suerte constitutiva en ausencia relativa de algunas fuentes o formas de trastorno, como una cierta comparación y miedo, vistas cómo sus enemigos. Estas visiones asumen que se favorece una esencia humana de amor, que está en contraste con lo que se supone que es el actual predominio de una esencia competitiva-hedonista, generando un elitismo agresivo, no educativo y desfavorable a la pedagogía.

Palabras-clave: educación; pedagogía; elitismo; suerte; trastorno

Fundamentos

“Tem havido uma corrente de pensamento filosófico que identifica a finalidade da vida como sendo a felicidade, a felicidade como sendo uma tranquilidade reflexiva, e a tranquilidade como o produto da autossuficiência – o que não é do domínio do Eu não está no seu controlo, e assim está sujeito à sorte e à contingência dos inimigos da tranquilidade”.

Bernard Williams (1981, p. 20)².

Desde a antiguidade clássica, período a que se refere o filósofo Bernard Williams na citação de abertura, que tem persistido o pensamento de que a finalidade do viver a vida como uma vida boa, é o bem-estar (felicidade)³ da pessoa. Tal não poderia estar mais de acordo com a visão dos fundamentos da educação aqui exposta. De facto, nesta citação encontram-se bem explícitas as ideias fundamentais que estão na base da conceção de educação e da pessoa educada que seguidamente se desenvolve e defende, a saber: a) a finalidade da vida é vivê-la em bem-estar; b) o bem-estar consiste numa tranquilidade reflexiva; c) tal tranquilidade emerge de um estado de autossuficiência da pessoa; d) mas a autossuficiência não está sob o controlo total da pessoa e, logo, está sujeita à sorte e aos inimigos contingentes da tranquilidade que a podem afetar.

Williams (2006, p. 44) menciona quanto ao problema central de se justificar a inclusão do Bem na vida Boa da pessoa, que a visão clássica a justifica ao ancorar a “moral” – a vida de bem – na própria constituição original da natureza humana⁴. Isto é, se no mais fundo da essência da natureza humana, antes de tudo, residir a disposição fundamental para o bem, então a vida fora dele pode ser vista apenas

2 As traduções são da responsabilidade do autor do texto.

3 Prefere-se aqui o uso do conceito de Bem-estar ao de felicidade, por se entender eticamente mais abrangente, sendo o seu uso patente em importantes correntes de estudos da educação, contemporâneas. O conceito de bem-estar parece encontrar-se mais perto da visão de que o viver uma vida Boa implica viver essa vida, cumulativamente, como uma vida de Bem. No pensamento da Grécia antiga a que se refere Williams (2006), com as suas diversas escolas e, proeminentemente, com as de Platão e Aristóteles, pode ler-se o conceito de *eudaimonia* por vezes traduzido por felicidade. Mas, para o entendimento atual, as traduções deste conceito consideradas mais próximas do original, “florescimento humano” ou “bem-estar”, podem ter mais alcance e profundidade, nomeadamente quando se fala de educação.

4 Williams aponta ainda, por exemplo, que a teoria moral de David Hume se expressa a partir da tendência natural da pessoa para a “simpatia” e a “benevolência” (Williams, 2006, p. 270). O mesmo movimento naturalista é, modernamente, igualmente sugerido por James Griffin (1988) que expõe as teorias de bem-estar da satisfação dos desejos e das listas objetivas. Esta última pode ser vista, pela via negativa, como enquadrando a visão de bem-estar por ausência das formas de desordem, aqui trazida.

como ilusoriamente boa já que no final a parte mais essencial da pessoa e, logo, a tal tranquilidade é posta em desordem, ofendida e perturbada, ainda que tal possa não ser reconhecido no domínio da sua consciência mais superficial tal como, de resto, comumente parece poder ocorrer.

Mas, adicionalmente, pode sublinhar-se a referência que Williams faz à visão num dos diálogos de Platão⁵ em que se aponta uma certa “beleza da alma”, bem supremo, como resultado do progresso “para os mais altos e finais mistérios do amor” (2006, p. 125). Tal permite-nos acrescentar ao acima exposto o seguinte: e) a disposição para o bem, no cerne da essência da natureza humana, é algo que pode ser colocado sob o nome de “amor” – “algo que sempre é e nunca se torna em si mesmo, nem se desvanece” – tal como cita Williams diretamente do diálogo. Logo, um eterno presente.

Tais pontos de vista podem ser agora explanados por forma a começarem-se a introduzir os contornos dos principais conceitos fundacionais, tal como aqui são articulados: a) a educação é vista como definida pelo seu objetivo central, a vida em bem-estar, e logo, como sendo o processo de aprendizagem da defesa das disposições mais essenciais à natureza humana que permitem à pessoa viver uma vida boa e de bem; b) o bem-estar consiste numa tranquilidade reflexiva, vista como emergindo de um aparato emocional defendido por uma vida em razoável ausência do que aqui se designa por sete “formas de desordem”, à frente explicitadas, e tidas como os “inimigos contingentes da tranquilidade”; c) tal tranquilidade é o reflexo de um estado de autossuficiência, estado de autonomia, aqui visto sobretudo como uma certa capacidade para estar só que caracteriza a pessoa educada; d) mas esta autonomia está sujeita à sorte ao longo das nossas vidas, ligada à frequência e intensidade da ocorrência das fontes ou formas de desordem, inimigas contingentes da tranquilidade; e) esta autonomia como capacidade para estar só é vista como implicando a maior disponibilidade para o outro e para a possibilidade de um certo dar que é a expressão do amor, essência que nos define como os humanos que somos e na ausência da qual nos desumanizamos, tendo então lugar a fealdade e o barbárico, aportados pelo domínio das formas de desordem.

Assim, uma educação para o bem-estar em ausência das formas de desordem é vista aqui como um processo complexo de aprendizagem de um viver que ambiciona proteger a capacidade para o ato de amor, na essência da nossa condição humana, por forma a favorecer o florescimento da pessoa educada como a pessoa ética e autónoma, que radica numa certa capacidade de estar só e que potencia a melhor disponibilidade para o ato amoroso para com o outro. Tudo se passa por forma a

5 Trata-se do discurso de Diotima, no Banquete.

melhorar-se a “sorte constitutiva” da pessoa, por uma atenção cuidada para com a ocorrência dos inimigos contingentes da tranquilidade: as formas de desordem.

Parece, pois, ser agora indispensável fazer de imediato uma primeira apresentação do que se entende serem as sete fontes ou formas de desordem. Apenas pelos títulos tem-se: *Comparação*, *Corrupção*, *Dependência*, *Divisão*, *Medo*, *Autodesintegração* e *Violência*.

Adicionalmente discriminam-se as “Formas de Desordem” com alguns subitens, como se segue: *Comparação* interpessoal intensa, através de competição, inveja, ciúme, vaidade, prestígio, relações de superioridade e inferioridade (que realmente são só inferioridade), pódios de vencedores e perdedores, comparações de capacidades físicas, artísticas, intelectuais ou de indústria; *Corrupção* de intenção; *Dependência* em relação a substâncias, pessoas, objetos, organizações e tradições; *Divisão* por: nacionalidades, regionalidades, línguas, profissões, orientação sexual, “raças”, classes sociais, religiões, género, tribalismo étnico, diminuídos físicos ou mentais e não diminuídos, pessoas velhas e novas, animais humanos e não humanos; *Medo*, em destaque nas escolas, por exemplo por medo dos exames, medo de mostrar ignorância em público, medo do aluno ao professor, medo do professor aos alunos, medo dos colegas e da cultura de crueldade e achincalhamento das turbas na sala de aula ou nos corredores, medo de falar em público, etc.; *Autodesintegração* por falta de bens básicos para o corpo como: abrigo, roupa, comida, mas sobretudo, a causada por afetações da mente que podem inscrever-se sob o título das neuroses, como as depressões e ansiedades; *Violência* que pode assumir formas de opressão por dominação, poder, exploração, avidez, ódio, punição e humilhação.

Williams (2006, p. 165) aponta a formulação tripartida de Platão para o essencial da alma humana: a pessoa justa, de bem; a parte combativa e competitiva; e a parte dos desejos hedonísticos. Esta tensão entre a primazia do bem amoroso, altruísta, ou da parte competitivo-hedonística, egoísta, pode conduzir a diferentes morais sociais. O autor denuncia ainda aqui, na antiguidade clássica, a moral social que estipula como critérios de admiração e respeito alguns tipos de sucesso competitivo e a herança de posição, conduzindo a conceções éticas de estrutura aristocrática (Williams, 2006, pp. 36, 37). Nesta parte competitivo-hedonístico da natureza humana e na moral social que se lhe segue, podem reconhecer-se as causas das formas de desordem. Assim, inconscientemente, na ânsia de ajudar os alunos a adquirirem o indispensável conhecimento instrumental, famílias e escolas adotam práticas intensas, mas subtis, permeadas pelas formas de desordem.

Partindo destes fundamentos, começa-se por tentar caracterizar melhor a tal moral de estrutura aristocrática, aqui articulada como sendo um certo tipo de elitismo-agressivo que se crê ser predominante no sistema escolar e comum no trabalho. Seguidamente, desenvolve-se a conceção da educação para a ausência de desordem,

contrastando-a com o conceito de instrução e fazendo alguns comentários às formas de desordem. Por fim, é feita uma breve referência à pessoa educada e a uma visão do que poderá ser o amor nela residente.

Elitismo-agressivo como Moral Social - a Elitocracia

“... o princípio da perfeição. ... é o principal princípio de uma doutrina teleológica dirigindo a sociedade para um arranjo das instituições e para a definição dos deveres e obrigações dos indivíduos de forma a maximizar a realização da excelência humana na arte, ciência e cultura. Obviamente o princípio é mais exigente quanto mais alto for fixado o ideal relevante.”

John Rawls (1999, p. 289)

“Rawls associa ainda este perfeccionismo estrito com o elitismo, definido como: ... a ideia de que o correto funcionamento da sociedade política, é servir os interesses de uma minoria dos seus membros”.

Richard Arneson (2000, p. 1)

A moral social que adota como critérios de admiração e respeito certos tipos de sucesso competitivo e a herança de posição, como se viu, já tinha sido denunciada pela antiguidade clássica. Tal distribuição de bens posicionais, como o prestígio, correlaciona frequentemente com o maior privilégio na distribuição de bens materiais, podendo estes atingirem níveis claramente exagerados. Daqui facilmente se segue a predominância de uma ética de estrutura aristocrática que, interessadamente, não se assume como tal, antes, porém, tende a acobertar-se primeiro numa suposta justiça que premeia o esforço de “maximizar a realização da excelência humana na ciência, arte e cultura”. Inicialmente, pois, não se assume como aristocrática mas bem pelo contrário veste-se de democrática ao publicitar-se como proporcionadora de oportunidades iguais para todos, nomeadamente, para os mais desfavorecidos. Só após esta encenação nos palcos de supostas justiça e virtudes é que irrompe reivindicando e apropriando os tais bens posicionais e materiais que premeiam aqueles de elevado mérito. Atualmente as sociedades, mesmo as ditas democráticas, estão saturadas e profundamente permeadas desta moral social. Tal ocorre no trabalho e, mais particularmente, nas escolas onde tudo começa e todos interiorizamos isto.

Enaltecem-se valores como o mérito, o esforço, a excelência, o talento, o génio, os resultados, os feitos únicos, a criatividade, o esforço, o trabalho duro, etc. Mais, esta moral social, sendo esse o problema crucial, toma clara e agressivamente

o partido do lado competitivo-hedonístico, perturbando seriamente e ferindo a parte mais fundamental amorosa-altruísta da natureza humana. Tais perturbações só podem levar a vidas experienciadas em desordem e maior sofrimento. É a frustração do processo educativo, ele mesmo. Afronta-nos, pois, no centro da nossa condição humana, desumanizando-nos. Tristemente, particularmente as famílias, na ânsia de promoverem as possibilidades de mobilidade social dos alunos, empurrando-os rudemente pela escada do sucesso, parecem entrar numa insensibilidade perigosa para a importância e delicadeza da estabilidade emocional de quem mais amam.

Mas parece haver diversas interrogações que precisam de ser urgentemente esclarecidas. Não dissemos nós que a vida boa poderia ser vista como um florescimento da pessoa? Não deverá esse florescimento conter o desenvolvimento máximo das suas potencialidades, sem o qual parece haver um inútil prejuízo? Não são naturais as diferentes potencialidades das pessoas e inevitáveis as suas diferenças de performance? Não é evidente que beneficia mais a sociedade com a liderança dos melhores? Mas poderemos nós ter algo contra o mérito, o génio, a excelência, etc., *per se*? Não será indefensável a liderança e recompensa dos mais medíocres e menos capazes, ou a pretensão da nivelção de todos por níveis baixos?

Para tentar esclarecer estas questões iremos abordar primeiro o assunto da sorte e talento, alegando que este último está largamente fora do domínio do Eu e parece ser mais uma estatística ligada às contingências que por sorte se deparam às pessoas ao longo das suas vidas. Seguidamente iremos argumentar que o elitismo assume contornos agressivos, constituindo-se numa ética aristocrática – uma elite neoaristocrática – quando se arroga detentora de uma particular superioridade que se quer absoluta, falando-se aqui de superioridade *versus* inferioridade mais ao nível psicológico.

Sorte e Talento

“Nós temos inclinação para reivindicar crédito pessoal pelo nosso carácter e talentos, como se estes tivessem sido criados por nós mesmos. Esta atitude de “competência infantil” é na realidade tola”

Mary Midgley (2002, p. 89)

“A reivindicação da paternidade de qualquer ideia é absurda; vem da ficção egoísta de divindade que, insinuando-se a partir do fundo da nossa

psicologia, tem a pretensão que nós somos a Primeira Causa do Universo. Na realidade o indivíduo nunca cria nada; se o homem cria, é como homem universal, anônimo, e como manifestação do Princípio. Nas eras de verdadeira sabedoria, artistas, acadêmicos e pensadores, não sonhavam ligar os seus nomes aos trabalhos que tomaram forma através deles."

Henri Benoit (1995, pp. 244,245)

Contra uma massiva evidência de que somos todos confrangedoramente frágeis, profundamente interdependentes e inevitavelmente sujeitos aos ventos da sorte, a moral social competitivo-egoísta e, sublinhe-se, a inegável e terrível potência ilusória desse ego, lança-nos a todos numa permanente, caótica, mais que defeituosa e intensa comparação interpessoal, laborando na ilusão de que somos os principais obreiros de nós próprios.

Ainda em Bernard Williams (1981, p. 30) podemos recolher a ideia de que "a sorte pessoal se refere àqueles elementos que são essenciais para um resultado, mas que se encontram fora do seu controlo". Podemos ainda falar de "sorte constitutiva" ou "intrínseca" à pessoa, que tem a ver com o que a pessoa é e se vai tornando, ou "sorte extrínseca" a ela mesma, mas que em contexto a abrange (1981, p. 26). Quanto à vontade pessoal e livre arbítrio, por sorte, tal disposição volitiva precisa, ela mesma, de se ter instalado previamente na pessoa.

Considere-se o caso geral de todos termos nascido numa determinada família e num determinado tempo e lugar. Como poderíamos ter feito algo de mérito para merecer mais, a mais favorável oportunidade em tais ocorrências? Como não reconhecer o quão determinantes elas são para as nossas vidas e o quão determinadas são pela sorte? Termos tido pais emocionalmente equilibrados, bem integrados numa sociedade, ela mesma com razoáveis níveis de segurança e bem-estar material, pode mudar tudo face à alternativa de se terem tido pais alcoólicos num país, ou bairro, de pobreza indigente.

Neste contexto o talento pode ser visto como uma ocorrência estatística como no caso da criança "sobredotada", ou de um Einstein, ou um Mozart, que ninguém, incluindo os próprios, sabe exatamente como é que ali surgiram. Frequentemente pode falar-se que estas pessoas têm ou tiveram um dom o que, significativamente, indica algo que por sorte lhes foi "dado" – ou seja, neles surgiu sem qualquer outra justificação. De resto, em muitos aspetos, hoje em dia os produtos deste tipo de génios estão já em excesso e são uma banalidade. Quem é que nas artes consegue ler todas as obras de todos os prémios Nobel da literatura, apreciar todas as excepcionais pinturas, músicas ou filmes? Quem é que na ciência tem tempo para ler tudo o que os cientistas produzem num determinado campo que seja? Quem é que no

desporto pode acompanhar todos os eventos disponíveis, na miríade de modalidades existente? Quem é que nas empresas não tem os mais diversos gestores disponíveis, quaisquer que sejam os cargos?

Num mundo global de transferência rápida de informação e sistemas generalizados de instrução, parece que tal já não é mais possível. O que parece ser cada vez mais extraordinariamente difícil é alguém que quer sobressair no meio de tanta competição, frequentemente, ter de recorrer a estratégias oportunistas que requerem diversas artimanhas, fazendo com que este elitismo-agressivo passe a ser um elitismo oportunista-agressivo, como veremos mais à frente.

Colvin (2010, p. 56) relata que num estudo comparativo sobre a performance de violinistas o ponto crucial era o número de horas de prática deliberada, para melhorar tal performance. Mas a prática deliberada a altos níveis pode significar um esforço intenso para o qual apenas alguns estão disponíveis, sendo que a sorte, nomeadamente na infância, é crucial para essa disponibilidade (Colvin, 2010, pp 72, 79). Isto é, mesmo a vontade-de-ferro para o trabalho duro tem de ser uma pré-condição implantada nos que a possuem, obviamente ligada à “sorte constitutiva” erguida da complexidade do desenrolar das suas vidas. Atuar como se tal não ocorra é ingenuamente passar uma imagem plena de ilusão, anedoticamente figurada num certo Barão de Munchausen que se “ergueu no ar a si mesmo, puxando pelos seus próprios cabelos”, à semelhança do qual os diversos *self-made-man* acham que se conseguiram erguer a si próprios e aos seus sucessos, pegando nas suas próprias pernas e aplicando trabalho árduo, sacrifício e génio, da sua inteira responsabilidade e autoria (Howarth, 2000, p. 96). Resta notar que esforços estrénuos para tocar violino, ou o que quer que seja, podem representar uma vida sofrida.

Se alguém nasce teve pais, se sabe teve professores, se saudável teve médicos, e teve até os que recolhem o lixo, indispensáveis para a saúde pública e ausência de pragas, que o livraram de doenças. Tudo isto, numa evidente interdependência que a todos envolve. Crer-se autor de si mesmo e das suas ideias pode, enfim, parecer apenas uma tola ingenuidade infantil e um absurdo, como clamam Mary Midgley (2002) e Benoit (1995). Mas é precisamente tal absurdo e infantilidade que a moral social dominante e o seu elitismo-agressivo assumem. Compete agora inquirir porquê.

Elitocracia e a Superioridade-Inferioridade

“Em vez de me ver a mim mesmo como igual com o mundo exterior, eu vejo-me ora acima ora abaixo, quer superior quer inferior. Nesta perspectiva, na qual o “superior” é Ser e o “inferior” é Nulidade, eu sou obrigado

a empurrar-me sempre na direção de Ser... é esta reivindicação de subir individualmente que esconde de mim a minha infinita dignidade universal."

Henri Benoit (1995, p. 237)

A palavra elite, ao que parece um galicismo, pode encerrar um conceito inócuo querendo apenas indicar o que há de melhor numa sociedade. Tal pode não implicar atribuir-se à tal elite, ou esta supor-se como tendo uma superioridade disruptiva sobre os outros. Falar-se, por exemplo, de uma tropa de elite no seio de umas forças armadas pode não lhes dar muito maior e exagerada importância face, por exemplo, ao serviço de logística ou ao de comando e controlo, porque se sabe que tudo aquilo funciona em estreita interdependência. Os primeiros podem não funcionar bem sem os outros, ou não funcionar de todo.

Qual é o problema então, em geral, nas escolas e na sociedade? Quando é que o elitismo se constitui em elitocracia agressiva e disruptiva?

À escala da vida humana, sendo que estas são vidas curtas de seres frágeis que, ao que parece, não têm qualquer papel fundamental no andamento do universo, mas que frequentemente se presumem na ilusão de que o dominam e são a sua primeira razão de ser, a sociedade competitivo-hedonista percebe as pessoas como sendo muito diferentes umas das outras e concentra-se constantemente nessas diferenças. Domina o plano da comparação intensa interpessoal e do esforço das métricas, supostamente rigorosas, para escalonar tais diferenças. Esta sociedade, dada a sua natureza competitiva, mantém-se permanentemente numa alta pressão avaliativa.

Mas na pequenez da tal escala humana parece ser evidente que as pessoas têm diferentes competências nos campos da ciência, das artes, das capacidades de indústria ou das capacidades físicas. Seria talvez estranho se tal não fosse assim, dada a sorte constitutiva ligada à complexidade das diferenças da vida particular de cada um.

Salta à vista que um pianista virtuoso toca melhor que a generalidade das pessoas. É óbvio que um gestor do setor financeiro que lá passou muitos anos de trabalho pode exceder-se face aos seus pares e, naturalmente, em relação às pessoas que não seguiram essa via profissional. Se lá andaram, por candura de dom ou trabalho duro, haveriam de ter aprendido de quê, afinal? Em qualquer métrica para escalonar, inevitavelmente, apuram-se os "primeiros" no que quer que seja. Basta refinar a medição com tal propósito. O problema, pois, não é se sob quaisquer condições há indivíduos, genuinamente ou não, que são apontados como sendo melhor que os outros.

O problema maior nem é sequer que a estes indivíduos, razoavelmente⁶, sejam alocados mais bens posicionais e materiais. O problema ocorre quando estas

⁶ A razoabilidade, como se sabe, é algo que não se define em si mesmo, mas num certo contexto social. Temos que ser todos nós a moldá-la com base em grandes princípios do viver correto.

elites, em sobrançeria e arrogância, se constituem em supostos seres superiores, não já em qualquer das tais capacidades operativas, mas em sentido absoluto como pessoas em geral: eles são melhores que os outros em sentido absoluto e arvoram uma superioridade psicológica sobre os outros. Eles são melhores indivíduos e por isso mais valiosos e merecedores de dominarem sobre os restantes com uma atitude de superioridade absoluta. Tal superioridade absoluta dominadora é, pois, o traço distintivo da elitocracia que se constitui num elitismo-agressivo por se exibir acima dos outros de modo a romper o contacto que nos humaniza. A postura é disruptiva da essência que é a comunicação amorosa entre pessoas. De facto, deixa de ser comunicação para ser apenas a pobreza da exibição dominadora da tal superioridade absoluta. Eis, pois, aqui, o traço profundamente desumanizante e trágico desta neoaristocracia.

Como talvez facilmente se concorde, tal necessidade imperiosa que prevalece sobre os demais sentimentos de alguém se demonstrar superior em absoluto, só pode ter uma raiz e razão de ser: a necessidade de sobrepujar uma inferioridade psicológica reinante e subjacente, que carece da admiração dos outros ou o domínio sobre estes. De facto, neste campo a superioridade não é o oposto de inferioridade. As duas estão no mesmo movimento da inferioridade psicológica. Esta esconde de nós a nossa “dignidade universal”. A transcendência disto tudo, como falamos da pessoa educada, será uma verdadeira autonomia ou autossuficiência como autoconfiança num estar só que dispensa este tipo de comparações e se mantém em tranquilidade reflexiva. E isto faz toda a diferença para a tal vida educada ou de bem-estar.

Elitocracia Oportunista – “ser bom a dizer que se é bom”

“... caem no sentimento de que são inferiores a si próprios e a ele reagem, fantasiando virilidades que não tiveram, representando valentias de que não deram provas, orgulhando-se de obras que sentem ruins, intituando-se o mais possível, condecorando-se o mais possível, falando o mais possível, fotografando-se o mais possível; inferiores o mais possível porque se querem superiores ...”

Agostinho da Silva (2000, p. 114)

Como se referiu, as supostas “excelências” que nos lançam no elitismo-agressivo parecem não passar de banalidades de facto já em excesso, e o que se torna difícil é sobressair no meio deste pântano da procura de notoriedade. É aqui que se vulgariza uma interessante elitocracia, englobando ou não parte da primeira, porque pode

fingir-se em competências que não tem. Reveste-se de oportunismos agressivos e disruptivos que se adicionam à agressividade disruptiva anterior, reforçando-a.

A competição desmedida por famas, notoriedades diversas ou dinheiro, impõe ambientes generalizados de inveja e agressividade. Daqui resulta com naturalidade um oportunismo liderado por aqueles que têm disponibilidade para se centrarem numa curiosa atividade: eles vivem a procurar ser bons a dizer que são bons. Vivem debruçados sobre si próprios e sobre o que eles percebem como um *curriculum vitae* bem conforme com a moda e com a norma. Especializam-se e florescem nas mais detalhadas avaliações do elitismo.

Tal afã publicitário e competitivo passa ainda por estratégias do mais fino recorte no campo da bajulação de superiores, ações traiçoeiras para com iguais e, num mimetismo inevitável, exigências de bajulação por parte dos que lhes são inferiores. Após as fantásticas subidas nas hierarquias assumem-se então como únicos e indispensáveis, a quem os outros devem estar gratos pelos favores das suas altas lideranças porque sem eles e os seus altos desempenhos todos os restantes ficariam desorientados e perdidos na vida. É mais ou menos neste ponto que este elitismo-agressivo e oportunista se arroga o direito a exorbitantes quantidades de bens posicionais e materiais.

Agostinho da Silva, acima citado, parece divertir-se imenso com tudo isto e lá lhes aponta a inferioridade que se projeta como superioridade, nas suas mais diversas feiras de vaidades. É só a partir da extrema pobreza desta moral social elitocrática que se podem tentar perceber melhor os enormes desconfortos de escola e trabalho.

A Educação Para a Ausência de Desordem

Dois mil e quinhentos anos depois o pensamento clássico vive em importantes correntes da atual filosofia da educação que consideram a educação definida pelos seus objetivos e como seu objetivo central, o bem-estar (White, 1990). Em consonância, assumiu-se que a educação pode ser definida como um delicado e incerto processo de aprendizagem que tem como principal objetivo proporcionar à pessoa um viver em bem-estar, consistindo este numa tranquilidade reflexiva, derivada de um estado de autossuficiência ou verdadeira autonomia.

Assumiu-se ainda que os inimigos de tal tranquilidade reflexiva eram sete formas de desordem, adotando-se a *via negativa* para representar o bem-estar como a ausência de tais formas de desordem. Isto é, um ambiente ético em relativa ausência das formas de desordem pode melhorar a confiança em instalar-se um certo processo educativo, por forma a florescerem aí pessoas em tranquilidade reflexiva, protegendo-se o seu fundo amoroso e a sua melhor disponibilidade para o outro

porque vivendo uma vida boa em verdadeira autonomia. Aqui, a oportunidade para uma melhor e mais bem-sucedida pedagogia⁷.

Com esta base, para melhor caracterização desta visão, ir-se-ão abordar brevemente: o lugar do conhecimento instrumental face à educação, o modo como decorre e se avalia o processo educativo e a sua “substância da forma”, e um comentário breve das formas de desordem.

Instrução *versus* Educação, e o Discurso

“O ignorante não é ipso facto heterónimo, e o bem informado e autonomia não é uma tautologia”.

Peter Gardner (1988, p. 99).

“A linguagem é a casa do ser”.

Martin Heidegger (1982, pp 60,61).

Possuir conhecimento instrumental, ou seja, como instrumento para um fim, na ciência, artes, ou o que quer que seja, não é garantia de se ser uma pessoa educada e autónoma; esta é a fulminante evidência para que aponta a certa e elegante tirada de Peter Gardner (1988). É claro que um qualquer erudito pode viver uma vida de dependências de substâncias e pessoas, ou mesmo da sua própria ilusão de grandeza, por forma a viver uma vida de conflitos interiores e ansiedades diversas que lhe negam o gozo da autonomia. Alternativamente, um analfabeto pode deter a sabedoria da vida em tranquilidade reflexiva, sentindo-se bem com todos e, antes de mais, com ele mesmo quando só, disfrutando de autonomia plena.

Esta visão da educação em verdadeira autonomia retoma a distinção entre a instrução – adquirir conhecimento instrumental – da educação – aprender a vida boa. Mais do que isso, aponta para a urgência da alteração do infeliz discurso que as confunde, a bem das duas. Não seria necessário notar os muitos que apontam a importância do *discurso* para, nomeadamente, dar todo o crédito a Heidegger (1982), quando avisa

7 “Uma Pedagogia para o Bem-estar terá como objetivo criar ambientes em ausência de desordem. Como exemplos de transformação da escola que têm de ficar por explicar, podemos pensar em algumas medidas para mitigar o medo e a comparação: criar Centros de Avaliação in Escola (CAiEs) que ampliariam o número de acessos por cada aluno, abolindo exames de oportunidade única e libertando da avaliação sumativa o professor que ensina; criar a possibilidade de confidencialidade dos resultados de avaliações; terminar com a turma-tribo ao instituir-se um sistema de créditos que permita maior mobilidade entre turmas e ainda acabar com a figura da “passagem de ano”.

que se bem que a palavra não é a coisa, não há coisa sem palavra, ou a palavra ela mesma, cria uma coisa. Avisam ainda que o sentido está no uso da palavra. Se eu uso repetidamente a palavra “educação” conotando-a com a “instrução”, a primeira pura e simplesmente desaparece aniquilada pela segunda. Esta é a seriedade da questão.

Tal resulta da desorientação em não haver uma conceção sólida, esclarecida e orientadora da prática que decorre do conceito de educação e que permite a invasão massiva duma pretensa aristocratização da instrução-pedagogia. Esta ocupa todo o palco ao apropriar-se da palavra educação. Em desespero de causa e à falta de melhor, troca-se uma palavra pela outra e, ingenuamente, esperamos que a instrução se transmute em virtudes mais conotadas com a tal inefável educação. Infeliz equívoco esperar que uma equação quadrática gere honestidade e resiliente solidez emocional. Mais, lamentavelmente desmobiliza-se o diálogo pedagogia-educação que é indispensável e só pode beneficiar a todos, pois o conhecimento instrumental é, evidentemente, muito importante e útil na nossa sociedade moderna. Todos nós pedagogos deveríamos ser, simultaneamente, apaixonados investigadores da educação, o que é dizer, do viver correto.

Referir-se, por exemplo, o “sistema escolar” como “sistema educativo”, as “estatísticas de exames” como “o estado da educação” ou o simples material e equipamento escolar como “material educativo”, é colocar a instrução no lugar da educação e eclipsar esta última. Mais, é dificultar a própria instrução que só poderá beneficiar da consciencialização do que é o ambiente educativo correto e do carinho que todos devem ter por este e da inevitabilidade de nele participarem.

Com vantagem, o próprio ministério governamental da tutela das escolas que já foi designado apenas da instrução e se passou a designar apenas da educação, deveria passar a designar-se por “Ministério da Instrução e Educação” (ou da pedagogia e educação). De resto, todos os apaixonados pela vida boa que resulta da educação, sem dúvida a maioria, quererão mudar o discurso porque a vida boa é demasiado preciosa para se perder em favor do que quer que seja. É tão só do viver bom e correto para nós e os nossos filhos, a sua educação, que estamos a falar. Isto, evidentemente, não tem nada a ver com a coitada da tal equação quadrática. Urge, pois, mudar o discurso.

O Lugar da Educação ou “A Substância da Forma” e “A Nobreza do Erro”

“... as pessoas podem ter uma vida boa, embora não estando as suas vidas livres de beliscadura moral.”

Joseph Raz (2000, p. 215)

Disse-se acima que era inevitável estarmos todos envolvidos permanentemente no processo da educação. Ao contrário da instrução, a educação não tem especializações. É mesmo, inevitavelmente, de todos. Mas onde, de que forma, tem lugar a educação? Pode ser avaliada?

No relacionamento que é a vida, quando interagimos com alguém, podemos distinguir a substância – o que fazemos ou dizemos – e a forma – o modo como o fazemos ou dizemos. Uma repreensão de um professor a um aluno pode ser áspera na substância, mas amorosa na forma. As mesmas palavras, a substância, por outro lado, proferidas de forma aparentemente terna, podem dissimular a forma da violenta humilhação pública. É, pois, nesta carga emocional da forma, aqui designada por “substância da forma”, que tem lugar a subtileza do processo educativo que nos destrói ou nos apoia para a vida. Pode haver um estilo associado à forma, alegre, jocoso, sarcástico, etc. Mas, depurado este, o que conta é a qualidade amorosa da forma como fazemos e dizemos, a substância da transação educativa. A educação estar mais ou menos facilitada depende se a substância da forma está mais ou menos contaminada pelas formas de desordem.

Mas para evitarmos irrealismos perfeccionistas convém sublinhar que não só errar é humano, mas que o “erro” – enganos, inseguranças, dúvidas e limitações diversas que incluem a beliscadura moral, como recorda Raz (2000) – muito mais do que uma eventualidade, faz parte da natureza humana. Sabendo-se que o homem erra persistentemente (Heidegger, 2000, p. 113), este “erro” pode ser visto como nobre porque nos mantém fora da ilusão da capacidade para a autolevitância, como já vimos ser possível no elitismo-agressivo. Sensatamente, o que devemos ambicionar é uma educação em ausência das formas de desordem mas com a inevitável “nobreza do erro”.

De toda esta complexidade pode entender-se que a educação, enquanto sabedoria para nos proporcionarmos uma vida boa, não é possível de avaliar com métricas do tipo das da instrução. Mas, cautelosamente, o que se pode é avaliar o ambiente educativo e a presença ou ausência das formas de desordem.

As Formas de Desordem

“As mais nobres virtudes são negativas, elas são também as mais difíceis, pois não se exibem, e nem mesmo dão lugar a esse prazer tão caro ao coração dos homens, o pensamento de que alguém se mostra agradado para conosco”.

Rousseau (1762/1993, p. 81)

"Ninguém se julga capaz, toda a gente se sente inferior à norma ideal de competência. ... Medo de parecer ter medo, de parecer fraco, incapaz, ignorante, medíocre."

José Gil (2007, pp. 69, 70)

As formas de desordem, urgentemente carentes de investigação empírica, são a orientação prática para a educação. A seguir apenas muito brevemente referidas individualmente atuam, como é razoável supor, complexamente interligadas e numa miríade de nuances e intensidades. Supõe-se, pois, que de uma vida razoavelmente vivida, vista pela *via negativa*, em ausência de uma incidência significativa destas formas de desordem mas com a inevitável "nobreza do erro", pode emergir a vida boa e de bem – o viver educado.

Uma das mais proeminentes formas de desordem no trabalho e na escola é a "*Comparação*" interpessoal intensa que facilmente se desdobra em inveja e diversas formas de superioridade-inferioridade. Com gravidade David Hume (1992, p. 594) credita à comparação a remoção da "simpatia", fazendo-nos sentir dor com a felicidade do outro, e sentir felicidade na sua dor. Sabido que qualquer exercício em justiça distributiva pode envolver comparação, quando é que esta se constitui em forma de desordem? Tal está no facto de no ambiente ético pairar a possibilidade do elitismo-agressivo da superioridade-inferioridade absoluta. Esta desordem em comparação é acompanhada por "*Medo*", uma dor que antecipa outra dor, que é outra proeminente forma de desordem a imperar nas escolas onde sentimos terrível incompetência, como aponta José Gil (2007).

O sentimento de "*Divisão*" do outro pode surgir das mais diversas maneiras, incluindo as mais pueris. Mas, mais uma vez a desordem pode surgir do jogo agressivo da superioridade-inferioridade vendo-me separado dos outros de outra nacionalidade ou, simplesmente, de outro clube desportivo. A "*Dependência*" de pessoas, coisas ou organizações, é um golpe frontal à capacidade de autonomia, logo à pessoa educada, que pode afetar a vida severamente. A "*Corrupção*" aqui indicada é sobretudo da intenção que pode estar presente, por exemplo, no aluno que estuda algo sem verdadeira paixão pela coisa ela mesma, mas apenas para receber louvores elitistas. A forma de desordem da "*Autodesintegração*" do corpo e da mente, reconhece a falta de bens básicos, como a saúde e comida, e as afeções emocionais como as neuroses. Finalmente, a "*Violência*" nas diversas formas físicas ou psicológicas, desde a humilhação pública à indiferença ou a pura agressão física, pode ser já um último estágio da complexa ação das formas de desordem e da resposta às mesmas.

Quando se discutem as escolas e os muitos desconfortos de alunos e professores e as metas da instrução, o discurso pode pairar sobre temas como a dimensão de

turmas e do *currículo*, as novas tecnologias, a formação e o prestígio dos professores, o tempo de aula, a condição social das famílias, etc. O que se afirma claramente aqui, à parte o facto de tais discussões serem geralmente inconclusivas e a escola ser mais ou menos a mesma de há duzentos anos, é que nada disso é o crucial para a educação e mesmo, em larga medida, para a instrução que está inevitavelmente embebida na “substância da forma” dum certo ambiente educativo. O cerne de tais graves desconfortos não está sequer nas notas e exames *per se*. Ele encontra-se na proeminente presença nas escolas de sempre das formas de desordem, com relevância para a agressiva comparação da inferioridade-superioridade e o poderoso medo que gera. Sem se mitigarem estas não será jamais possível mudar a escola e os seus desconfortos de forma minimamente relevante.

A Pessoa Educada e Amorosa

“Reconhecer o Outro é dar.”

Emmanuel Levinas (2003, p. 75)

A pessoa educada cujo surgimento se espera favorecer de uma educação em ausência das formas de desordem, mas com a “nobreza do erro”, é a pessoa ética e autónoma que dispensa os jogos da superioridade-inferioridade e, logo, com as dependências do reconhecimento dos outros. É a pessoa que está para além da autonomia mais restrita, de inspiração Kantiana, apenas capacitada para conduzir a sua vida pelas suas próprias leis. Não é um solitário. Esta pessoa educada é a que a partir da sua tranquilidade reflexiva, mesmo estando verdadeiramente só, lhe vê surgir naturalmente mobilizada a maior disponibilidade para um dar discreto para o bem-estar do outro que se esquece de si próprio e que é amor para com o outro – o ato educado e o centro da educação. Tal dar é uma “virtude secreta” e “sem reconhecimento” (Suzuky, 1991, p. 131).

Esse dar são triviais “pequenas bondades” ou “bondades sem pensamento” que não se mostram, mas transcendem o egoísmo, desalojando-o gentilmente da “substância da forma”. Pode ser o importante dar que é dar a oportunidade ao outro de nos dar. São atos e intenções que vivem discretas no banal quotidiano talvez vislumbradas no dar um a-Deus quando é um dar de reconhecer o outro, como aponta Levinas (2003). É o ato que nos liga e religa. É o ato da nossa mais profunda humanidade que nos humaniza e revela a verdade do nosso verdadeiro eu, pelo qual ansiamos. Como poderá haver relação de religar quando impera a fealdade da inferioridade-superioridade absoluta e comparativa? É este ato e o cerne do ser na sua origem

que o elitismo-agressivo que campeia na escola e no trabalho barbaramente rompe e esmaga, em suma, desumanizando-nos e ferindo-nos, causando sofrimento severo que nos tolhe para a vida – um inútil, lamentável e desmedido, doloroso desperdício.

Coda

As visões da época clássica trazidas por Bernard Williams parecem ser perenes no seu rigor e vigor, mostrando-se imensamente valiosas para as preocupações com os fundamentos da educação, da pessoa educada e da pedagogia-educação. Passados dois mil e quinhentos anos, perante uma moral social baseada numa parte competitiva-hedonista da natureza humana que gera uma ética neoaristocrática de um elitismo tremendamente agressivo para todos, parece ser talvez altura de darmos, com fé, uma oportunidade à parte mais fundamental, a amorosa. Estas sociedades de trabalho e escolas parecem, de resto, tristemente desorientadas e desesperadas por isso, quer no campo da instrução quer no da educação. Nesta atualização da vida em bem-estar, a vida educada, espera construir-se a humildade da infinita dignidade daquilo que afinal nos humaniza e nos define como os humanos que somos, uma educação amorosa com a “nobreza do erro”, originada em razoável ausência das formas de desordem.

Referências bibliográficas

- Arneson, R. (2000). Perfectionism and Politics. *Ethics*, 111 (1), 37-63. Consultado em Fevereiro, 2004, em <http://philosophy2.ucsd.edu/~rarneson/PERFECTIONISM.htm>
- Benoit, H. (1995). *Zen and the Psychology of Transformation - The Supreme Theory*. Rochester: Inner Traditions International.
- Colvin, G. (2010). *Talent is overrated*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Gardner, P. (1988). Religious upbringing and the liberal ideal of religious autonomy. In P. White & P. H. Hirst (Eds.), *Philosophy of Education - Major themes in the analytic tradition*, (Vol. IV, pp. 97-118). London: Routledge.
- Gil, J. (2007). *Portugal Hoje - o medo de existir*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Griffin, J. (1988). *Well-being: its meaning, measurement and moral importance*. Oxford: Clarendon.
- Heidegger, M. (1982). *On the Way to Language*. New York: Harper Collins Publishers.
- Heidegger, M. (2000). The Origin of the Work of Art. In *Basic Writings: Martin Heidegger* (D. Krell, Ed.) (pp 83-140). London: Routledge.
- Howarth, D. (2000). *Discourse*. Philadelphia: Open University Press.
- Hume, D. (1992). *Treatise of Human Nature*. New York: Prometheus Books.
- Levinas, E. (2003). *Totality and Infinity*. Pittsburg: Duquesne University Press.

- Midgley, M. (2002). *Beast and Man*. London: Routledge.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Raz, J. (2000). The Central Conflict: Morality and Self-Interest. In R. Crisp & B. Hooker (Eds.), *Well-being and Morality: essays in honor of James Griffin* (pp. 303-332). Oxford: Clarendon Press.
- Rousseau, J. J. (1993). *Emile*. London: J.M. Dent (obra original publicada em 1762)
- Silva, A. da (2000). Educação de Portugal. In *Textos Pedagógicos II* (H. Mota, Ed.) Lisboa: Âncora.
- Suzuky, D. T. (1991). *An Introduction to Zen Buddhism*. London: Rider Books.
- White, J. (1990). *Education and the Good Life: beyond the national curriculum. London education studies*. London: Kogan Page.
- Williams, B. (1981). Moral Luck. In *Moral Luck - Philosophical Papers 1973-1980* (pp. 20-39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, B. (2006). *The Sense of the Past - Essays in the History of Philosophy*. (M. Burnyeat, Ed.) Princeton: Princeton University Press.