

Altruísmo e educação: condição, consciência e dignidade

Carlos Maia

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Resumo

O acto educativo revela a estruturação e o dinamismo altruísta da pessoa. Ele é tão necessário, tanto para benefício individual como colectivo, em relação aos mais carenciados como em relação aos mais favorecidos. Não tem sentido nem justificação o cuidado educativo de superação de limitações com os primeiros sem uma exigência de maximização de potencialidades em relação aos segundos. Mas o esforço requerido ao doador/educador para a melhoria de qualidades máximas é maior do que o orientado para o despertar de qualidades mínimas. Não perseguir o objectivo de desenvolver as qualidades máximas da pessoa é a negação do altruísmo e a promoção de uma atitude de indiferença antropológica, pedagógica e ética, embora com aparência de tolerância.

Palavras-chave

Altruísmo; Maximização; Dignidade; Condição

Introdução

Quando há uns anos atrás me foi proposto abordar um tema no âmbito da educação especial, dei a resposta que adiante será referida, apesar da hesitação perante o desafio. Ela traduziu a ideia essencial de partir da consciência da condição para a construção da dignidade. Agora, essa ideia mantém-se, mas procura-se clarificar a fundamentação de uma educação especial nas vertentes da antropologia, da pedagogia e da axiologia, embora sem uma distinção estanque destes três domínios. E é acrescentado outro

objectivo: ultrapassar uma visão redutora sobre a educação especial – o que implicou o assumir de três tarefas: relacionar os fundamentos altruístas do amor e da razão com a construção da dignidade humana; analisar as condicionantes, as manifestações e a dinâmica da construção da identidade na diferença limitadora; e extrapolar para uma aplicação a toda a educação do trinómio realização, dever e liberdade, isto na perspectiva do educador e do educando.

Parece legítimo, portanto, que uma reflexão no âmbito da filosofia, da antropologia e da axiologia da educação possa ter cabimento e sentido aplicada a qualquer vertente da educação — e muito mais aplicada ao domínio da educação especial, uma das possíveis situações-limite, como outras que aponta Joan-Carles Mèliche (1989)¹. A fundamentar esta necessidade está a história da educação especial, bem resumida na passagem de uma educação segregada para uma educação inclusiva. As reflexões que se seguem são conscientemente acompanhadas por um carácter ideológico — destinado intencionalmente a criar convicção ético-pedagógica. Ou seja, não têm pretensões de aplicabilidade técnica, mas de eficácia pela força das convicções fundamentadas.

A base destas reflexões é constituída pela explicação sobre o altruísmo dada por Francesco Alberoni & Salvatore Veca (1988). Dela também faz parte o aprofundamento de um contributo pessoal anterior que, partindo do conto *Maio Moço* de Miguel Torga, analisava a superação das condições limitadoras com vista à construção da identidade e da dignidade pessoais. E o terceiro elemento é a invocação de uma orientação pessoal de investigação: a convicção de uma relação profunda entre a realização pessoal e uma ética e pedagogia do dever para a obtenção da finalidade máxima da educação, que é a liberdade. Esta última componente da reflexão será aproveitada para uma aplicação de exigências ao processo educativo daqueles a quem habitualmente nos referimos como "normais". Procurar-se-á nas linhas que se seguem estimular o que na introdução dessa pequena reflexão anterior intitulada "*Construir a Diferença*" (Maia, 2001a) se considerava positivo (a perspectiva positiva dos educadores sobre os educandos deficientes) e inverter o que aí se considera negativo: a descrença no valor da função educativa.

1. Amor, razão e construção humana

A educação é um facto, uma necessidade e uma condição: historiadores, sociólogos e antropólogos dão-na como actividade bem definida no tempo, nos lugares e nos conteúdos, estudam-na como relação, poder e motor social, e defendem-na como determinante da conduta humana, construtora da identidade colectiva e dinamizadora de um futuro melhor. Diz Octavi Fullat (1995: 41):

Cada momento da história tem as suas facetas e os seus temas de moda. Há um, no entanto, que atravessa todas as civilizações: refiro-me à educação dos homens. As modas de vestuário, as musicais e mesmo as científicas vão e vêm; o tema da criação do ser humano, em contrapartida, é algo constante, quer se tome ou não consciência dele. A razão disto é muito simples: o homem existe unicamente na medida em que se educa. Um ser humano carente de educação — uma criança-lobo, por exemplo — assemelha-se mais a um animal do que a um indivíduo da espécie humana. Isto é de tal modo assim que poderia definir-se o homem como animal educando ou animal que deve ser educado, se não queremos que nos fique no puro animal — pelo menos face a uma visão descritiva ou, então, científica.

Não só os pais e os professores andam ocupados na tarefa educativa, mas também todas as instituições sociais (...).

À falta de educação nos referimos quando a sociedade parece não ter rumo; e para ela nos viramos quando a concretização de algum ideal se torna urgente na tarefa de ser homem. A primeira linha e meia da introdução à abordagem do conto *Maio Moço*, antes referida, pode servir de resumo ao que se pretende especialmente com este sub-capítulo: "educar é simultaneamente um acto de instinto natural, sócio-biológico, de altruísmo e de dever ético" (Maia, 2001a: 9).

Antes da lei política determinar a educação como universal requisito (e direito) para a realização da trilogia liberal francesa, já uma lei (natural, evolutiva, sentimental, psicológica, etc.) tinha indicado aos homens como garantir a continuidade, preparar o futuro e desejar o melhor. Se bem que o direito à educação possa constituir só uma exigência da segunda geração de direitos, na opinião de Guy Haarscher (1997), o certo é que a prática histórica, social e psicológica situou a educação pelo menos como um dever dos mais velhos sobre os mais novos, para manter e dar coerência aos indivíduos e à sociedade e introduzir sentido nas relações pessoais e inter-individuais.

Essa força individual e colectiva inscreve-se de modo especial no ser humano: como necessidade dos presentes e como aspiração dos futuros (ou como aspiração dos presentes e como necessidade dos futuros?). Para a resolução de problemas ou construção de diferenças, comandados pelo temor do fim ou ansiosos pela autonomia, todos os homens anseiam doar e receber instrumentos de afirmação e de aperfeiçoamento. E se a outros animais ainda poderia ser atribuída tarefa semelhante, só ao homem está reservada uma participação especial neste processo: o que ele faz é consciente e gera responsabilidade. Os estudos de sociobiologia (que podem ser datados, pelo menos no termo, com início na obra de Edward Wilson *Sociobiology: the new synthesis*, de 1955), foram marcados por uma intenção mais ética que etológica. De facto, interessará mais aplicar ao homem o fundamento do comportamento destinado aos outros e será muito mais premente a exigência de explicar e até justificar (Fullat, 1995: 83) o valor dos comportamentos do que a aquisição ou alteração de um comportamento em si mesmo. A sociobiologia insere-se num esforço de justificar o comportamento moral e até uma certa uniformidade do mesmo. E esse esforço apresenta-se como uma resposta 'científica' à recusa de fundamentos teológicos e metafísicos ou meramente sócio-psicanalíticos, cuja diversidade e cuja não aceitação é uma das componentes responsáveis pelo relativismo axiológico contemporâneo. Mais ainda: esse relativismo que se deseja e que seria sadio no contexto e no objectivo da renovação e construção axiológicas, causou uma tal insegurança e perplexidade que rapidamente um tema proscrito se torna um tema omnipresente: o dos valores. A tal ponto se deu uma adesão à temática dos valores que a definição do homem como animal político e animal social passou a ser substituída pela de animal axiológico. Isto não só nas referências à educação², mas também na política, no desporto, na economia, no sistema judicial, na ecologia, nas relações internacionais, etc. Esta abordagem quantitativa exige um aprofundamento da qualidade das reflexões para evitar efeitos de confusão mais graves do que o do vazio que procurou preencher.

É certo, no entanto, que a abordagem sociobiológica da ética apresenta os seus riscos. E destes o mais importante não é certamente o de se pretender enquadrar num nível meramente biológico (quase exclusivamente instintivo) o que se situa no âmbito do mais global e distintivo humano. O comportamento ético está no domínio do que deve ser; mas não só: situa-se no profundo ou no existencial do que deve ser, mas consciente,

intencional e congregador de esforços para aperfeiçoamento. Ensina-nos, é verdade, a sociobiologia que no homem é natural dispor de algo (tempo, comida, cultura, ideias, sentimentos, ...) para benefícios dos outros, mesmo com sacrifício pessoal. E isso é importante para nos convenceremos de que não é humano (na perspectiva social futura, sobretudo, mas também na perspectiva da realização pessoal presente) fechar-se cada um só no cuidado de si. No entanto, tal constatação não pode justificar duas atitudes irresponsáveis, que são o risco maior de uma redução sociobiológica: dispensarmo-nos de construir um ideal, esperando que a natureza nos determine na doação aos outros; ou aceitando tranquilamente que tudo o que a disposição de momento nos ditar ou fizer realizar seja equivalente a bem. Este último risco é a continuidade, que se tornou dogma a partir dos meados do século XVIII, da crença na bondade natural do homem. Daqui até à crença na naturalidade do bem ou na bondade da espontaneidade foi um passo. Mas a crença na naturalidade do bem³ é hoje uma aposta abandonada porque, infelizmente, perdida — pelo menos porque mal especificada ou, pior, mal orientada. Além do mais pelo conflito que originou com a valorização da afirmação da individualidade ou singularidade da pessoa, isto é: o homem preza o reconhecimento pelo esforço dispendido com vista à sua afirmação pessoal; por outro lado, essa força "natural" não foi usada como incentivo à melhoria, mas como conformização. E se com isso os europeus abandonaram o etnocentrismo em relação a outros povos, também abandonámos uma certa repulsa por identificação com os outros animais⁴. A sociobiologia foi importante para nos revelar o carácter altruísta de cada um, mas não pode confundir-nos quanto ao carácter de singularidade da pessoa e, sobretudo, quanto à responsabilidade atribuída a cada um na construção e manutenção dessa identidade pessoal. Como se verá, o altruísmo humano é exigente quanto à dignificação de cada um para poder satisfazer a necessidade do outro.

Ao longo da história da cultura erudita ocidental, e mais especificamente da filosofia, tornaram-se evidentes actualizações da justificação da acção humana. O altruísmo é uma dessas justificações (ou melhor: uma síntese de explicação e de justificação — ou legitimação, nas palavras da obra antes citada, de Fullat), que se impunha para marcar o fim da desconstrução axiológica pós primeira guerra mundial e, sobretudo, pós segunda guerra e Maio de 68. O aproveitamento da sociobiologia serviu para

justificar que o homem tem na sua natureza a obediência a regras e, mais ainda, a comportamentos que se destinam a servir os outros. É assim com todos os animais; é assim com o homem, acrescentando que, neste, essa orientação para os outros se torna consciente e de efeito reversível. Mas o altruísmo não se reduz a um comportamento espontâneo de serviço aos outros, nem, muito menos, serve para dizer que todo o nosso comportamento é determinado biologicamente ou, mais ainda, que toda a ética se reduz a um condicionamento genético. Se tal pudesse ter sentido ao nível da emoção ou do amor, já não teria ao nível da razão. A razão altruísta faz-nos reorientar comportamentos para não repetirmos os mesmos erros e não correremos os mesmos riscos anteriores; produz o que as teorias cognitivistas de aprendizagem social chamam controlo antecipatório. Mas também não é redutora e, por isso, não é unidireccional: sofre a pressão e o incentivo do amor para descobrir alternativas com vista não só à conservação dos genes mas também com vista ao aperfeiçoamento da vida pessoal e social.

A posição antropológica da bondade original do homem é importante para salientar a esperança no mesmo e para fundamentar o projecto humano de perfectibilidade — como sucedeu com Rousseau e com muitos outros, como o eborense Bento José de Sousa Farinha. Com esta posição ganha também sentido a posição política liberal e a posição religiosa dos dons divinos que cada homem deve fazer render. Mas as consequências nefastas deste naturalismo ainda hoje se fazem sentir no que Alain Renault chama o advento de uma ética de "egoísmo inteligente" (Renault, 1998: 71), numa pedagogia do não-esforço, numa política de pragmatismo circunstancial e numa psicologia que o mesmo autor chama de 'optimismo beatífico', isto é, de crença e confiança nas "virtudes formativas da transgressão" (*idem*: 74). Por isso mesmo a introdução do ideal e o apoio da educação para a sua consecução marcam de modo mais construtivo e eficaz a condição humana. Como ideal e auto-imposição dele a cada homem, o dever kantiano caracterizou o heroísmo ético da época moderna. E embora sendo um princípio abstracto ou formal, o dever kantiano superou a subjectividade de uma ética de interesses que o precedeu e definiu antes o subjectivismo como uma pretensão⁵ a que se quer chegar e não como uma condição donde se pode partir (*idem*: 107).

A condição humana é, assim, uma natureza limitada, mas aberta. Se nessa abertura cabe o fracasso, também cabe "a esperança de não fracassar

para sempre" (Mêliche, 1989: 17). É também uma natureza defeituosa, mas perfectível; emotiva e racional; particular e solidária. Assim sendo, é simultaneamente condição e construção. Aproveitar e superar as condições é uma das tarefas da educação. Mas há outra que também é importante: eliminar obstáculos e edificar melhorias. É a análise mais pormenorizada das condições e dos postulados educativos do educando e do educador que constituirá o corpo fundamental do sub-capítulo que se segue — sobretudo quando aplicado aos casos em que os educandos carecem de uma base disponível semelhante à daqueles que habitualmente designamos por pessoas "normais".

Fica-nos, por enquanto, esta dupla ideia: o altruísmo é inerente à pessoa e, por isso, é uma força disponível para a orientação de aperfeiçoamento de que o homem necessita — o que implica não deixar de lado os outros⁶, mesmo que a aparência possa fazer-nos pensar na inutilidade da acção perfectibilizadora; e não chega utilizar a mera disposição natural dos educandos e dos educadores para desencadear um processo mais profundo de aperfeiçoamento pessoal e colectivo: a educação surgiu para aperfeiçoar a natureza, mas também para a corrigir em caso de necessidade. À ideia da pedagogia do jogo contrapôs Hegel o princípio da "educação contra a natureza"; e ainda hoje esta dupla visão, se não dilema pedagógico, se mantém sobretudo na educação formal escolar, mas também na educação familiar e não formal!

Em resumo: a construção da pessoa tem uma dimensão individual e colectiva e, embora seja determinada por altruísmo sociobiológico, exige esforço e doação conscientes para lhe dar conteúdo, e organização ou racionalidade para lhe dar eficácia. Esta é a dimensão antropológica com que cada homem pode contar para superar os obstáculos ao seu desenvolvimento e com que a sociedade também pode contar para expandir as dimensões específicas da condição humana.

2. Condição, consciência e dignidade

Não é, portanto, nada contra a natureza humana cuidar dos outros; mas também o não será vincar a vertente de aperfeiçoamento que esse cuidado deve manifestar, com repercussões simultâneas na colectividade e em cada um. A construção de cada um é, assim, o resultado de um processo

em que se conjugam as disposições internas e as condições externas, isto é, factores internos e externos — não indicando com esta sequência uma preferência de ordem. Se o sentimento de impotência educativa perante a anormalidade profunda salienta o valor da componente interna, o reconhecimento de progressos nesse mesmo domínio dá sentido à continuação de esforços externos para aumentar esses sucessos. Por outro lado, à disposição altruísta de alguém para doar ou propiciar condição externa corresponderá uma disposição "egoísta" de alguém para aproveitar do incentivo e da exemplaridade perfectibilizadora proporcionados.

Tal como foi dito na introdução, seguimos aqui o exemplo concreto do conto *Maio Moço* (Torga, 1976: 95-102). Embora tirado do ambiente poético-ideológico da colectânea em que se insere, o personagem pode ser tomado como paradigma de indivíduo/criança "não normal" ou diminuída. Do Gonçalo não são referidas deficiências de ordem cognitiva, motora ou mesmo afectiva, salvo, neste caso, essa espécie de alheamento perante a realidade social, a que vários anos de indiferença desta o conduziram. Mas há um paradigma de abordagem que pode ser exemplar para qualquer situação de 'anomalia'. O conto em exemplo tem na base uma concepção optimista do homem expressa na convicção de Miguel Torga ao afirmar que, se não acreditasse no homem, não teria mais em quem acreditar. Mas isso não nos dispensa de questionar a legitimidade da educação. Se o ponto de partida for o optimismo da bondade natural do homem, nas duas situações (de normalidade ou anormalidade) deparamos com a pergunta: o que dá a alguém o direito de despertar a consciência do outro ou de caracterizar a dignidade — ou até de avaliar as condições, isto é, de educar e definir o que é ou não ser educado? Mas se a visão radical for pessimista, toda a educação seria inútil e todo o altruísmo absurdo. A perspectivação da educação como dever permite legitimar administrativa, funcional e eticamente o educar; e fundamentar também a responsabilidade dos educandos (o educar-se).

Mas regressemos à reflexão directa sobre o trinómio que nos ocupa. De imediato, convém chamar a atenção para a necessidade de encararmos o trinómio deste título no seu conjunto, fazendo depender o terceiro termo dos dois anteriores e tomando como sentido destes dois a direcção para o terceiro. Portanto, a mera condição não é de si motivo de inépcia ou de orgulho; a consciência não é de si inibidora ou construtiva; e a dignidade não

é um dado adquirido nem um sub-valor. A condição é o ponto de partida, a consciência é a interiorização pessoal e a dignidade⁷ é a meta recorrente da afirmação de cada homem.

Em resumo, a história do Gonçalo é a de um adolescente muito pobre, sem história e em parte sem vida, que vive a dureza da existência na condição de criado; ignorado e sem nome, e muito menos sem qualquer carinho, passa o dia na penosa liberdade da indiferença dos outros; um dia, em que até o cão de guarda o não acompanhou, teve de recorrer à "valentia na sua pureza original", para atacar e matar um lobo que lhe dizimara uma ovelha. Após o relato, feito na aldeia por um almocreve — testemunha ocasional da inesperada façanha —, passaram a dar-lhe importância e a enredar-lhe uma história condigna; e, embora continuasse pastor, era agora uma pessoa com outras a seu lado.

A condição do Gonçalo apresenta uma dimensão negativa e uma dimensão positiva. A imediata, a que ressalta à primeira vista, a que comove, é a negativa. Sem um apoio, parece ser até a única visão possível a apresentar sobre a vida e o próprio Gonçalo. São de imediato evidentes esses sinais negativos na dimensão humana da ausência: era um abandonado, sentia o vazio da palavra e do carinho, não era objecto de um gesto de ternura, nem sequer de uma referência: "lamentava-se dum abandono humano que lhe doía no coração, vazio de uma palavra de carinho ou de um gesto de ternura" — diz a caracterização psicológica feita por Miguel Torga (1976: 95). Mas esta caracterização parece mais implicitamente aprofundada na negação da própria identidade de nome e de função, bem como na negação da identidade de relação: o seu nome não era mencionado e em vez de pastor era confundido com o próprio rebanho; na relação social era esquecido para tudo o que significasse algum reconhecimento da sua singularidade de criança. Desse abandono diz Miguel Torga: "a solidão do pastor entranhara-se de tal modo no quotidiano da população, que o viam entrar à noite e sair de manhã como se ele fosse um borrego do próprio rebanho que guardava. E o seu nome nunca ocorria a ninguém, quando a arraia miúda tinha lugar de honra à mesa da gente grande" (*idem*: 96).

Mas uma análise ainda um pouco mais profunda permite-nos aumentar o que se pode chamar o alcance psico-ético e metodológico da caracterização torquiana acerca das condições e relações do Gonçalo. A vertente negativa da

condição é realçada através daquilo que é indicador da identidade e afirmação dos outros meninos da mesma idade, e que não foi acessível ao Gonçalo: "um fora de profeta na festa, outro vestira opa e segurara as borlas do pendão, outro pegara na caldeirinha no dia de Páscoa. Ele, nada. As grandes horas de Dornelo passavam-se à margem da sua vida, rota e desamparada" (*idem*, 96). Há nesta citação uma referência à identidade objectivada que é reconhecida em qualquer teoria psico-pedagógica como indispensável ao desencadear de um dinamismo de maturação e desenvolvimento e ao despertar da consciência de si, da diferença, da afirmação – daquilo que é a utilidade ou o carácter produtivo de que fala Erich Fromm (s/d), ou até daquilo que Maslow (1991) chama auto-realização. E essa é a "deficiência" do Gonçalo.

A profundidade da condição negativa de Gonçalo é enorme. Paremos, no entanto, um pouco e vejamos que a consciência da desgraça não era tão extensa no Gonçalo como a degradação que lhe impunham. E aqui poderá estar uma dimensão positiva da sua condição. De facto, a caracterização que Miguel Torga faz deixa transparecer um certo equilíbrio nos sentimentos do Gonçalo: primeiro, este expressa a solidão (e o mais que não se percebe) tocando píforo, isto é, ele conta aos outros, para além de exteriorizar alguma consciência do que sente; segundo, há um equilíbrio assente numa tríade importante que engloba a actividade ou profissão, os sentimentos ou emoção e a relação ou posição (não *dis+posição*) – as ovelhas a pastar, as queixas e a posição física do Gonçalo: "valia-lhe um píforo de barro, que trocara por um pião de buxo que fizera à podoa, onde contava às fragas a sua melancolia de criança infeliz. Enquanto as ovelhas, que conhecia uma a uma como se fossem pessoas, iam tosando o panasco das lombas, soltava ele as suas queixas, empoleirado nos lapedos" (Torga, 1976: 95). Não se trata de uma simples *dis+posição* porque não há desdobraimento de si ou alienação do lugar: o Gonçalo não está encostado ou debaixo, ele está todo, não tem ausência de si naquilo que faz e no espaço que ocupa. Ele é o mesmo e sobre algo seguro. Atentemos um pouco nessa tríade, que se pode designar de existencial porque é funcional, psicológica e ontológica. No meio de todas as circunstâncias desfavoráveis, vemos o Gonçalo com algum sossego porque a sua função de pastor se realiza enquanto as ovelhas vão tosando; há um momento pessoal (embora possa ser emoção de infelicidade) aproveitado ao

seu jeito, conforme a sua habilidade e sendo uma afirmação (embora distante da aldeia), no tocar do píforo de barro; e há um situar-se sobre os lapedos, isto é, situar-se simultaneamente acima do solo e sobre algo resistente. Como se dizia logo nas primeiras linhas, há um certo instinto ou íntima força de afirmação, que é um recurso pedagógico com que parece poder sempre contar-se mesmo nos casos que se apresentam à primeira vista mais negativos ou desesperantes.

Também aqui, no entanto, se coloca um dilema semelhante ao referido anteriormente a propósito do sentido negativo. É que o Gonçalo movia-se aparentemente num meio invejável de horizontes e despreocupação: por um lado, tinha continuamente os montes por companheiros a ouvirem-lhe as mágoas; e por outro usufruía da liberdade que esse horizonte amplo lhe proporcionava. Este é, no entanto, um dilema porque o que nesta aparente liberdade se manifesta não é a sua opção, mas a indiferença da aldeia – "a penosa liberdade da indiferença" antes referida. Miguel Torga resume bem esta contradição: "embora recebesse dos montes, sempre abertos e atentos às suas mágoas, a dádiva duma liberdade difusa, era do próprio bafo da aldeia que precisava, quente e ritmado a bater-lhe na pele" (*idem*: 96).

Em resumo: apesar desse aparente equilíbrio na sua função de pastor, toda a condição do Gonçalo é geradora de um desequilíbrio que o faz "calcorrear veredas" (*id.ib.*) sem uma finalidade conscientemente escolhida e construtiva, embora aparentemente natural e liberta de imposições restritivas. Deve-se, no entanto, não esquecer um fundo de afirmação de alguma lei ou orientação positiva, que poderá valer o esforço de dar sentido a um novo acontecimento ou facto e que desencadeie a vertente construtiva de que o Gonçalo lançou mão e a que o conto apela⁸.

O *Esquema 1* permite-nos dar um passo a mais na profundidade da busca de sentido para a condição de Gonçalo e perspectivar a dinâmica gerada pela consciência ou não que ele apresentava sobre a sua situação e sobre as suas possibilidades. Vemos, assim, que ele tem consciência da sua condição negativa, sobretudo pelo que nunca foi em relação àquilo que foram os outros meninos e pela atenção que lhe não deram os membros da sociedade.

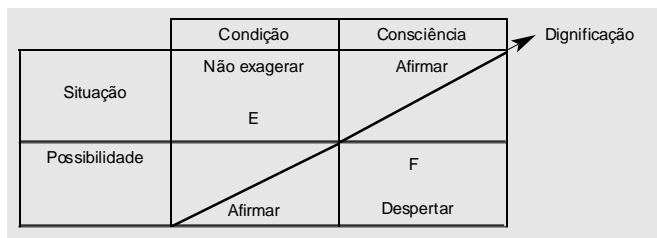
	Condição	Negativa	Positiva
Consciência			
Situação	A	Sim	B Não
Possibilidade	C	Não	D Sim
Dignificação →			

Esquema 1 - Posição do educando: condição e consciência da situação e das possibilidades

Na sequência, não tem consciência de qualquer situação que possa ser indicativa de qualquer condição positiva: nem ele próprio se distingue muito do rebanho que apascenta. Por outro lado, quanto à consciência das possibilidades, poderemos dizer que ela não existe quanto à condição negativa: o Gonçalo não apresenta uma atitude apática nem revela disposição para desistir daquelas hipóteses que permitem colocar um sim na consciência positiva sobre as possibilidades. De facto, em D (*Esquema 1*) podemos dizer que se situa o que leva o Gonçalo a ter consciência da sua situação negativa (não ser chamado para as festas nem ser utilizado para cerimónias comunitárias com estatuto); mas é evidente o gosto que teria se tal acontecesse: o modo de referência e a expressão activa do lamento são indicadores de esperança e não de desânimo. O Gonçalo apresenta, portanto, consciência negativa da situação, mas não consciência negativa das possibilidades; e apresenta condições negativas da situação, mas não das possibilidades.

Isto explica em parte o que evitou que o Gonçalo caísse num não em D: ele não tinha sobre si uma imagem traumática de inibição. Como justificar, então? Essencialmente por três factores: o instinto, ou uma força íntima de afirmação, a situação A e a tríade existencial a que foi feito referência (a sua função de pastor, a sua expressão de sentimentos e a sua situação sobre os penedos). Os três elementos são recursos pedagógicos internos, mas de accionamento externo e interno. Respeitando o modelo educativo de

autonomia e participação, esses mecanismos desencadeiam-se, numa fase elementar, por efeito de participação de outros; e numa fase posterior por efeito da dinâmica de autonomia, que implica consciência positiva das situações e, sobretudo, das possibilidades. De imediato se conclui que: a consciência da situação não deve ser negada; a consciência das possibilidades deve ser despertada; a condição da situação não deve ser exagerada; e a consciência das possibilidades deve ser afirmada (cf. *Esquema 2*).



Esquema 2 - Posição do educador: atitude perante a situação e as possibilidades

A conjugação dos dois esquemas obriga-nos a três reflexões. Uma, colocando a dignificação do educando na passagem da consciência da condição para a consciência das possibilidades; a segunda colocando o papel do educador a balizar essa dignificação através do não exagero das condições de partida e no despertar de possibilidades; e a terceira afirmando que na conjugação do grupo E e F estará a dignificação da pessoa do educando e do educador. E nesta reflexão específica cabe ainda a análise do papel da liberdade e da indiferença, referentes especialmente ao educando (liberdade) e ao educador (indiferença). Na indiferença não pode ver-se participação educativa, sobretudo num nível inicial ou elementar. A indiferença da aldeia não era apelativa da identidade; a liberdade descomprometida não revelava dignificação. Na liberdade não pode ver-se autonomia a não ser numa fase avançada da educação. De novo se pode colocar a questão: o que faz passar o Gonçalo de uma falsa liberdade, por indiferença dos outros, à liberdade por afirmação pessoal? E a resposta irá buscar-se ao momento

coincidente com dois elementos da resposta anterior: a liberdade do seu instinto, ou força de afirmação, e a tríade existencial. Aquela pelas razões antes apontadas, isto é, a disposição que ele manifestava desejando afirmar-se como os outros; e esta porque específica, embora sem consciência, o grau de bondade revelado nas condições que lhe eram postas ou impostas, isto é, fazendo bem o que tacitamente lhe era atribuído ou que a sua disposição e treino lhe permitiam — para além de assumir a posição de superioridade sobre os penedos. Há em toda a pedagogia moderna e no pressuposto torquiano, como vimos, a possibilidade de uma crença fundamental nos "mistérios insondáveis da natureza humana" (Torga, 1976: 97) para se gerar a confiança de uma mudança, de uma superação, de uma transcendência.

De momento, ficam-nos essas condições representadas graficamente nos *Esquemas 1 e 2*: as internas, a implicar a abertura do educando para ir da situação às suas possibilidades; e as externas, a implicar o trabalho do educador para confiar no educando e na situação, mas com o sentido de despertar novas possibilidades. No entanto, este processo de afirmação pressupõe também postulados ou condições que podem ser mais especificadas, isto é, de ordem fenoménica, física, psíquica e psico-física. A repercussão interna das condições fenoménicas e físicas é permitida pelo enquadramento nos *Esquemas 1 e 2*.

Regressemos ao exemplo de *Maio Moço* e sigamos a narrativa que Miguel Torga faz em relação ao Gonçalo. Existem duas condicionantes fenoménicas que não poderiam ter passado despercebidas para que todo o processo de afirmação do Gonçalo se desencadeasse. Primeira: o ataque do lobo a uma ovelha, isto é, o despertar da ruptura no frágil equilíbrio antes referido; ruptura essa que começa pela perda da funcionalidade (o Gonçalo deixaria de ter o pouco que ainda constituía a sua identidade — ser pastor — se deixasse dizimar o rebanho, ou mesmo uma só ovelha que fosse); segunda: a ausência fortuita do cão pastor, por causa da qual a tarefa de defesa ficou entregue só ao pastor, aumentando a responsabilidade deste. São visíveis ainda duas condicionantes de ordem física: a posse de um lóvão, isto é, a componente física do confronto possível ou a condição da afirmação da força perante o perigo físico que era a força e a ferocidade do lobo; e a outra condicionante física é a presença do que se pode considerar o espaço comum aos dois intervenientes em luta possível (ao lobo e ao Gonçalo), que

era um espaço aberto, e que permitiu o efeito de espectáculo, isto é, não encobrir a estratégia e a acção. O *Esquema 3* resume-nos estas condicionantes e apresenta outras que serão especificadas no sub-título seguinte. As setas indicam o posicionamento inicial e o sentido da(s) condicionante(s).

Tipo	Ordem interna	Ordem externa
Fenómicas	Perder finalidade	← Ataque ao lobo
	Aumento de responsabilidade	← Falta do cão
	Oportunidade de revelação	↔ Passagem do almocreve
Físicas	Domínio do risco	← Varapau
	Efeito de espectáculo ⁹	↔ Espaço aberto
Psíquicas	Solidariedade emocional	← Balido da borrega
	Raiva/Inconsciência do risco	← Roubo da ovelha e luta
	Consciência protectora ou necessidade de ordem	→ Propriedade (?) do rebanho
	Bem-querer	→ Apesar das dificuldades e das indiferenças
	Realização pessoal e social	↔ Testemunho do almocreve
Psico-físicas	Teleologia da função	← Debandar do lobo
	Não aheamento/não indiferença	→ Situação existencial

Esquema 3 - Condicionantes de acção/revelação/realização

Em resumo: o Gonçalo torna-se mais digno a partir da dignidade com que, inconscientemente ou não, resolveu o que estava ao seu alcance: ser bom pastor, tocar bem píforo e afirmar/manifestar o que sentia e, ainda, não abdicar de se posicionar sobre os penedos. Mas também vemos o papel de circunstâncias exteriores onde se enraizou a necessidade de alteração/afirmação do Gonçalo: a ausência do apoio oferecido pelo cão de guarda, a investida do lobo sobre o rebanho, a disponibilidade de um varapau e o espaço aberto da acção. Esta é uma das bases pedagógicas com que cada um pode contar para o seu aperfeiçoamento (superação de limitações e abertura a novas possibilidades) e que a sociedade pressupõe para a eficácia do processo educativo.

3. Realização, dever e liberdade

Há no processo educativo e em toda a análise pedagógica um círculo vicioso ou uma constante petição de princípio. E a expressão deve ser tomada mesmo à letra: procura-se sempre onde estará o início de um processo que se dirige para a superação de limites, mas que já tem de pressupor superações anteriores; que se quer interiorizado, mas resultante de influências exteriores e resultando em proveito também dos outros; que se diz assente em potencialidades e simultaneamente potenciador de capacidades — termo preferível ao de competências; processo que se diz pessoal, mas que não pode ignorar o colectivo; e, sobretudo, que se define pela dinâmica de processo e tem de revelar a eficácia do facto.

A exemplaridade do Gonçalo apresenta todos estes dilemas, que podem ser colocados numa terceira perspectiva apontada na introdução: a ética. Destas reflexões não fará parte uma análise que as crenças e atitudes sociais permitem sobre a miséria, a doença, a anormalidade. Desde a recusa e a aceitação quase impávidas e absolutas até às mais variadas formas de significação, tudo o que é anormalidade percorreu a religião, a estética, a política e até a ética. Castigo, horrível, segregação e intolerância andaram a par de purificação, ensaio, revolução e liberdade. E as possíveis combinações e ramificações destes conceitos preenchem, confundem, despertam ou motivam as análises sumárias de todos e as reflexões de alguns. E mesmo a estes alguns nem sempre é possível conceder uma posição de boa-fé — quando são apregoadas medidas pedagógicas claramente ineficazes ou prejudiciais à sociedade, falhas de ideal de excelência e causadoras de discriminações injustificáveis para a pessoa. Um dos dinamismos que gostaríamos de compreender é o que orienta positiva ou negativamente o sentido da aprendizagem e até de toda a educação ou mesmo formação do carácter do indivíduo. Mas talvez a análise aqui em causa seja um desses elementos de compreensão — se bem que a pergunta "porque é que o Gonçalo não desistiu de se afirmar/aperfeiçoar?" continue uma grande questão e uma grande incógnita.

Aqui desenvolver-se-á a análise de carácter mais ético, incidindo no educando (o Gonçalo ou qualquer um em situação idêntica) e no educador (os outros). E essa análise remeter-nos-á para o que se pode chamar a preocupação/atenção com/aos outros — sem esquecer o próprio,

necessariamente. Por exemplo, na defesa da sua identidade como pastor – que implicava defender o rebanho, apesar de não ser seu como dono, mas só seu como função; e no "interesse" das raparigas em terem mais uma hipótese com um novo elemento masculino válido da sociedade. A "ética como amor próprio" também tem valor aqui.

Regressemos, então, ao conto em exemplaridade. E debrucemo-nos um pouco sobre três ordens de condicionantes da sua acção/atitude, ao mesmo tempo que vemos a primeira das vertentes de preocupação/atenção com e aos outros: a do Gonçalo. De imediato e na sequência do reparo sobre a orientação positiva ou negativa de alguém, notemos que estas condicionantes só foram aproveitadas porque outras as não tornaram inibidoras. De facto, o medo sentido pelo Gonçalo, ainda para mais sem a presença do cão de guarda, só foi superado com dois conjuntos de condicionantes de ordem psíquica: primeiro, a emoção de solidariedade com "os balidos lancinantes da borrega" — ... ímpeto inicial, fruto da espontânea reacção a qualquer desafio que nos é feito..., diz Miguel Torga (1976: 98) — e a raiva desencadeada por um roubo, no início, e pela violência da luta, depois. Segundo conjunto de condicionantes de ordem psíquica: a consciência protectora e/ou a ponderação de uma certa necessidade de ordem ou de "impedir desmandos" (*id.ib.*); e a necessária perda dessa consciência em relação ao risco próprio ou aos perigos que poderia correr.

Finalmente, revela-se um conjunto de condicionantes psico-físicas que rematam e dão sentido (social, humano?) às anteriores: o cortar do passo ao lobo que debandava vencido e o enfrentar do perigo e da ameaça até ao fim, com a necessidade de redobrar de esforço, de coragem e de auto-superação: "mas quando se resignou a abandonar a vítima e se dispôs a fugir, o Gonçalo cortou-lhe a retirada. — Tem paciência: agora ficas aqui! Disse, e redobrou a força das mocadas. — Não pões os queixos em mais nenhuma!" (*idem*: 99).

Não ficaria completa esta enumeração de condicionantes ou meios disponíveis sem que se referisse todo um contexto emotivo de bem-querer por parte do Gonçalo. Apesar da indiferença social e das dificuldades de ordem física, o Gonçalo não manifesta animosidade, nem sequer alheamento em relação ao meio circundante e ao enquadramento existencial. De facto, dá-se conta de que não desfruta das regalias ou simples condições benéficas dos outros, mas identifica algumas formas possíveis de afirmação da identidade

(representar papéis rituais, por exemplo) e expressa, tocando píforo, os seus sentimentos, assim como assume passiva e activamente o cumprimento dos deveres: passivamente, levando o rebanho de manhã à noite para o pasto; activamente, defendendo o rebanho. Esta consciência e esta tarefa podem considerar-se o alicerce indispensável à abertura a novas realizações e à assunção de novas responsabilidades.

Na posição do Gonçalo, parece que o mais relevante do binómio preocupação/atenção é a preocupação com os outros. Vejamos agora esse binómio, talvez mais atenção, por parte dos outros em relação ao Gonçalo. O feito do Gonçalo é espalhado devido a um certo acaso: na passagem ocasional de regresso a casa, um almocreve espanta-se perante o sucedido; a aldeia enquadra a façanha numa auréola de grandeza; a mediocridade transfigura-se em predestinação; e o sonho de afirmação é coroado pelo dourado das giestas com que um bando de raparigas o adornou.

Pode encontrar-se nesta "reviravolta" provocada na existência do Gonçalo uma sequência de momentos e significados que permite referirmo-nos a eles como existenciais. Logo no início, Miguel Torga condensa em três curtos períodos o alcance desta mudança: "Todos passaram a dar-lhe a dignidade que lhe negavam até ali. Os grandes queriam protegê-lo; os pequenos imitá-lo. A mestra protestou que era uma barbaridade deixá-lo analfabeto; o abade declarou que ia ensinar-lhe o catecismo; a razão aparecia-lhe dobrada no bernal" (*idem*: 100). Encontramos nesta síntese dimensões ontológicas de dignidade e fé nas potencialidades; dimensões afectivas de protecção e empatia; dimensões metodológicas e funcionais de ensino e preparação; e até a dimensão fisiológica de alimentação.

No momento seguinte, o enredo inventado e tecido sobre a sua vida e a sua história assume um carácter de crença nas potencialidades, de expectativa quanto ao futuro e de cooperação concreta na ordenação existencial. E por isso todos compõem a história do Gonçalo com outras peripécias que levam o nosso herói a enveredar por corresponder à imagem que dele é feita e que não deixa de lhe ser agradável. É simplesmente a concretização de um dos princípios da psicologia não-directiva, e da pedagogia correspondente, que diz que qualquer indivíduo tende a confirmar a imagem que os outros fazem dele!

Mas há um terceiro momento, que aparentemente é o mais singelo ou ingênuo de todos os que se seguiram à descoberta da natureza destemida, persistente e fiel à vida revelada na façanha do jovem pastor: a devotada coroação de flores levada a cabo, com surpresa e agrado do Gonçalo, por um bando de raparigas.

O resultado imediato é o de uma mudança. Deixemos de lado uma possível interpretação psicanalítica do conto e atentemos nesta parte final sob uma perspectiva de comparação com o início do conto, isto é, da vida do Gonçalo: estamos na mesma no monte, o rebanho é o mesmo, Gonçalo é igualmente o pastor e continua a tocar o mesmo píforo. Mudaram: a paisagem física, que, de nevada, passou a florida; os lábios, que deixaram de ter cieiro e podiam ajustar-se mais habilmente à flauta de barro; e a paisagem humana, que passa de solidão e abandono à inclusão e preferência de raparigas.

Sem mais preocupações de aplicação geral imediata, torna-se evidente que o dever exercido pelo Gonçalo é a sua própria realização e que isso o conduz claramente a uma posição de liberdade (como libertação e como autonomia). Mas toda a mudança permite outras reflexões mais extensas ou amplas. É a partir dessas mudanças operadas na vida do Gonçalo que se torna legítimo elaborar algumas linhas de reflexão que podem constituir motivo de tomada de consciência educativa. E se preconceitos, confusões ou até mitos se espalharam sobre a educação em geral, muito mais implicativas são essas análises aplicadas à educação especial, isto é, à educação dos que vulgarmente se designam por pessoas diminuídas ou negativamente diferentes em algumas capacidades.

Deixando de lado por enquanto um pequeno, e aparentemente irrelevante, pormenor a que o autor do conto se refere na passagem do feito do Gonçalo do domínio particular ou privado para o colectivo ou público, poderemos de imediato situar o processo educativo de qualquer pessoa em quatro momentos. Se bem que este processo possa também ser encarado sincronicamente, o certo é que no texto que nos serviu de exemplo e no quotidiano do trabalho com pessoas diminuídas, uma análise diacrónica permite-nos ver um momento de negação, um de afirmação, um de confirmação da afirmação e outro de identidade ou identificação pessoal. A negação inicial é a consciência lúcida da caracterização do estado de desenvolvimento e do grau de carência; pela negativa, é a determinação do

distanciamento em relação a um objectivo, meta ou finalidade que se apresenta válida e possível de ser atingida pelo educando. O segundo momento revela-se pelo recurso à energia disponível como reacção à circunstancialidade imposta do exterior. No processo educativo consciente, esta circunstância pode ser antes proposta, sob a forma de tarefa, incentivo ou simples desafio lúdico. E então desencadeia-se um mecanismo de resposta que é simultaneamente um novo indicador ou diagnóstico de potencialidades do educando. O terceiro momento é o decisivo do acto educativo, porque conjuga a possibilidade real e as expectativas pessoais com a confirmação social: é a confirmação da afirmação. No conto, o Gonçalo viu confirmada a sua façanha através do testemunho do almocreve e da prova objectiva que era o cadáver do lobo. É importante reflectir sobre este ponto. Numa época em que até as pessoas não portadoras de deficiência especial sentem a ineficácia do processo educativo escolar, importa não transportar para as educações especiais esse mesmo sentimento de ineficácia. E, assim, a dimensão de construção objectiva de algo e o sentimento de utilidade social deverão constituir as bases de qualquer educação, nomeadamente quando se trata de incentivar um processo de identificação com raiz na diferença ou na dita "não normalidade".

A acção humana não é gratuita no sentido de indiferente a valores e a qualquer forma de afirmação. Então, será a partir dessa "utilidade" que se poderá chegar ao quarto momento do processo educativo que é a identificação pessoal, com a respectiva consciência de si e a capacidade de relação e doação na diferença. Este postulado da afirmação para a assunção da diferença apreciada permite que se introduza agora o pretensamente irrelevante pormenor a que Miguel Torga alude na passagem da façanha do Gonçalo para a mudança na sua vida: o almocreve Nicolau, que espalhou e confirmou o acontecimento, vinha da feira. A vinda da feira e/ou da festa¹⁰ representa uma forma concreta e reconhecida de realização. E foi esta realização do almocreve que permitiu que ele visse com olhos de ver o que tinha acontecido e que pudesse espalhar o acontecimento sem se sentir inferiorizado perante a façanha de um outro homem. A afirmação do almocreve fez-se pelo elogio do outro e não por continuar a considerar o outro ontologicamente inferior¹¹. Toda esta mudança verificada na vida pessoal do Gonçalo e na da comunidade em que se inseria situa-se na vertente ética a

que a introdução se referiu. A melhoria conseguida afecta todos, excepto a personagem que representa o mal, isto é, o lobo. De facto, para além do esforço dispendido pelo Gonçalo, ainda contamos com o contributo do almocreve — que não faz mais do que espalhar uma verdade ou dar a conhecer uma justiça, mas que podia não o ter feito — e que só teve capacidade para o fazer porque já vinha do cumprimento da sua tarefa, isto é, já vinha com um grau de realização pessoal suficiente para prestar atenção ao(s) outro(s); e contamos também com a participação das raparigas — que poderiam ter-se fechado à mudança e agir por despeito; e ainda com a adesão de todos na construção de uma história de vida favorável — estatuto implicativo de uma exigência maior para o Gonçalo. O contributo colectivo (raparigas e aldeia) desencadeou-se a partir do singular (almocreve).

4. Diferença, tolerância e altruísmo

O cumprimento dos objectivos propostos na introdução não poderia ficar satisfeito se não fosse extrapolado o âmbito destas reflexões para o domínio mais vasto do que o da educação especial, embora tendo este domínio presente e como ponto de partida. Vejamos antes de mais alguns paradoxos que se colocam directa ou indirectamente a propósito da educação especial. E não estamos a referir-nos aos paradoxos gerais como os apontados por Jacques Maritain (1969) ou Arsénio Pacios (1979): os paradoxos da totalidade educativa, das esferas educativas e das competências, do primeiro; e o paradoxo ontológico, do segundo. O primeiro dos que queremos referir tem a ver com o facto e a crescente vontade de inclusão social (e, sobretudo, de incentivo do projecto de realização humana em cada pessoa) dos homens portadores de diferença inibidora; e em simultâneo defende-se para a educação uma orientação naturalista. Ora, educar é procurar aperfeiçoar o que se revela de bom e reduzir ou até eliminar o que se apresenta de mau. Um segundo paradoxo tem a ver com o confronto entre liberdade de aprender e de ensinar. A autonomia (e muito mais a liberdade) é um processo crescente com vista a uma meta e não um ponto de partida ou dado adquirido; e a liberdade de ensinar assenta no dever de educar, isto é, nas palavras de Alte da Veiga (2005), de repartir com os outros o que achamos ser bom. Ficará mais explícito este paradoxo se entendermos a pessoa como uma unidade consciente e intencional de pensamento e

acção, situada num contexto social e capaz de se orientar para o aperfeiçoamento. Ora, a capacidade de ter e revelar consciência e intencionalidade, o equilíbrio entre pensamento e acção e o esforço para aperfeiçoamento não são "dotes" de nascença, precisando, portanto, do apoio educativo. O terceiro paradoxo situa-se ao nível pedagógico e didáctico: a relação com os iguais da mesma idade é um factor educativo; mas o trabalho específico com portadores de diferenças específicas exige uma especialização científica e técnica, de modo que a formação de educadores altamente especializados é a melhor forma de fazer aproveitar as potencialidades de quem apresenta diferenças inibidoras e a melhor forma de reduzir ou eliminar o efeito destas. O quarto paradoxo é de origem psico-ética: perante os carenciados não é legítimo impor-lhes um único modo de afirmação; mas compreender a diferença não é, muito menos, manifestar indiferença. A tolerância hoje tão apregoada é uma atitude construtiva de apoio ao desencadear dos mecanismos mais originais de afirmação pessoal — como a valentia do Gonçalo — a partir dos quais a diferença seja construtiva e não inibidora. Mas a indiferença é a forma mais amesquinhadora da relação e até da dignidade humana!

Regressemos, a partir deste quarto paradoxo, a um dos temas já antes referido, isto é, à tolerância e ao confronto da mesma com a indiferença. Mas estendamos essa referência a toda a educação, mesmo no âmbito não formal. E estender ao âmbito não formal justifica-se actualmente porque também esse domínio foi atingido pelo medo de educar — que foi uma consequência nefasta indirecta de uma boa consciência de dignificação individual conducente a acabar com uma má consciência de doutrinação global pelo medo. O que se pode claramente afirmar (tanto, portanto, na educação formal como na não formal) é que não usar todos os meios para diminuir desigualdades inibidoras à partida é uma atitude pedagógica de incompetência, um acto moral de maldade ou de não querer bem ao outro e um acto antropológico e social de amesquinçamento e segregação. Em resumo: é um acto em tudo não altruísta. E nem sequer é egoísta, porque não resulta daí uma melhoria particular — a não ser que se entenda por melhor para o eu o que é pior para o(s) outro(s) — a que se referia a má-fé do segundo parágrafo do ponto 3. O esforço de dignificação colectiva é nestes três domínios superior a qualquer excelência individual com mediania do

colectivo – se essa excelência individual fosse possível sem a colectiva; ora, esta separação só é admissível quando o colectivo, conscientemente ou não, se recusa a partilhar o esforço por um ideal superior em benefício da mediania — a mesma razão pela qual o princípio da democracia não é a vontade da maioria, mas a vontade da melhoria para o maior número possível.

A afirmação da diferença construtiva já é um resultado do esforço pessoal onde o máximo de qualidades se procura revelar. E sobre essa diferença constrói-se a mais difícil das tolerâncias, que é aquela em que alguém reconhece o valor do outro e o não sente como ameaça, na medida em que também desenvolveu em si mesmo algo equivalente às qualidades desse outro. Porque o perigo actual não é o da intolerância¹², parece merecer-nos uma atenção especial a tendência para medir tudo por uma nova medida, que sofre dos mesmos erros que as anteriores medidas apelidadas de intolerantes: igualitarismo e desvalorização do ideal esforçado. Mas a nova intolerância apresenta duas novas características: torna-se mais trágica, porque em vez de reter os que procuram sair da norma, procura impor a não norma como regra para todos; e torna-se mais pretensiosa: desvaloriza ética e até ontologicamente os que não se submetem à nova ditadura da diferença, isto é, rejeita os que querem manter-se diferentes por respeitarem normas.

Continuemos e peguemos ainda neste subtítulo, combinando dois dos seus elementos: diferença e altruísmo. Podemos dizer que este é a condição de manutenção daquela, como podemos dizer que a diferença é a condição de existência do altruísmo. Só que não é toda a diferença que produz o altruísmo, mas sim aquela que é reconhecida como construtiva e equivalente em qualidades, isto é, aquela que não é pejorativa, minimizadora ou aniquiladora, ou aquela em que não se reproduz o desprestígio de um pela aceitação do outro. Numa formulação pela positiva, diríamos que o desencadear do altruísmo se dá quando a diferença é construída com o acréscimo do reconhecimento de qualidades no outro e da construção de qualidades em si próprio. São essas qualidades que constituem o amor de que falam Alberoni & Veca (1988), isto é, que dão ao altruísmo conteúdo. Verificam-se nestes casos as três condições essenciais da doação: o desenvolvimento da capacidade para avaliar o outro, a posse da qualidade a doar e a segurança na doação pelo não desequilíbrio no doador. Não é, portanto, possível estabelecer-se a tolerância com o não esforço pelo

enriquecimento de qualidades — tanto de quem é activamente tolerante como de quem é objecto dessa tolerância. Ser tolerante para com actos indignos é imoral, como ser intolerante para com ideais é mesquinhez; ser tolerante perante o vazio de qualidades a confrontar é indecente; como ser intolerante em relação às pessoas é desumano.

Finalmente, na sequência das referências anteriores, ainda se impõem dois reparos específicos sobre o altruísmo. O primeiro consiste em afirmar o seu carácter construtivo ou exigência pessoal que ele coloca: a doação de algo a alguém não tem substância no vazio e na solidão, na desconsideração da pessoa do doador e na falta de cuidado consigo mesmo. Pelo contrário, o altruísmo só é possível com a segurança pessoal assente em qualidades que possam ser úteis também aos outros. O segundo reparo aponta para a determinação qualitativa da doação: esta tem de receber os dois atributos essenciais de qualquer acção ética, isto é, ser da iniciativa gratuita de alguém e ser minimamente reconhecida como válida, útil (...), ou seja, boa — pelo destinatário dessa acção. Sucede, em complemento, que, se esta acção satisfizer estes dois requisitos, ela se enquadra necessariamente numa dinâmica de aperfeiçoamento individual e colectivo. Colectivo, porque foi em relação aos outros que essa acção foi desencadeada; e individual porque, ao contrário da doação material e/ou interesseira, na doação altruísta o doador vê aumentado o seu grau de aperfeiçoamento pelo estímulo ou efeito de retorno que a melhoria do receptor provoca no doador.

E a propósito da qualidade da doação é válido inferir que: primeiro, quanto maior essa qualidade for, maior será a probabilidade de produzir efeito e/ou bom efeito (apesar da dificuldade, antes abordada, em estabelecer o determinismo das acções pedagógicas); e, segundo, que, se é válida a doação em relação aos mais carenciados, ela também o é em relação aos menos carenciados. Só que neste caso a exigência posta ao doador é maior, porque a qualidade útil ao receptor se confronta com uma qualidade já elevada deste.

Por inferências deste género se percebe que não há qualquer sentido nem justificação para que se aumentem os esforços para conseguir mínimos de melhoria com pessoas deficientes e não se crie uma exigência grande para atingir máximos com quem à partida não precisa de lutar contra tantos obstáculos. O acto doador de elevar qualidades mínimas não é incompatível

com a exigência de elevação de qualidades máximas. Só que, como pouco antes foi defendido, neste último caso o esforço exigido ao doador/educador é maior do que no primeiro.

Em resumo: a diferença é um desafio que precisa de uma resposta dignificadora, seja essa resposta para superar limites, seja para potencializar capacidades. A tolerância é a base moral do altruísmo, mas torna-se imoral se for encarada e vivida como indiferença, porque aqui se coloca simultaneamente em causa a responsabilidade solidária e a dignidade humana; e o altruísmo humano supera a dimensão natural de sobrevivência orientando-se no sentido de uma dimensão ética de responsabilidade e aperfeiçoamento. Poderão parecer exageradas ou desactualizadas as palavras de Carlo Capola citadas por Joaquín Carrasco, mas o trinómio deste subtítulo parece encontrar aí um sentido profundo: "no futuro, a vida sobre a terra dependerá, cada vez mais, da capacidade do homem para 'perseguir a virtude', mais do que do 'conhecimento'" (Carrasco, 1993: 11).

Conclusão

A opção por uma ética mínima, ou pelo que José Marina (1997) chama uma ética de sobrevivência, não é certamente ideal ético – e a comprová-lo, como diz o mesmo autor, estão os exemplos de personalidades que neste domínio exerceram uma potente atracção para grandes ideais e que se constituíram mesmo como "estrelas" admiradas (e, felizmente, também em parte seguidas!). Fazer a afirmação pela diferença positiva é mais identificador do que pela diferença negativa — e a prová-lo estão os esforços desenvolvidos com pessoas deficientes. Fazer a afirmação pela diferença positiva é mais revelador das potencialidades que podem estar associadas a essa diferença. À diferença de que se não tem consciência e à diferença que se revela sem sentido não pode associar-se nem a marca da bondade nem o esforço da vontade. Isto porque toda a acção humana procura determinação funcional, se bem que se oriente para uma indeterminação de horizonte.

Aceitar a bondade natural da diferença contradiz simultaneamente os esforços históricos de controlar o sentido da história e de melhorar a qualidade da acção, da relação e da própria existência humana; contradiz o esforço pedagógico de corrigir, orientar e maximizar as disposições humanas;

e contradiz mesmo a disposição psicológica de afirmar a diferença para melhor e de construir a novidade.

Não é, no entanto, por acaso e sem rumo que a acção do homem se torna por si mesma boa. Diz, em jeito de aforismo, José Marina: "nenhum vento é de feição para quem não sabe para onde vai" (*idem*: 213). E isto distingue o altruísmo humano do que acontece nos outros animais, a ponto de o mesmo autor se indignar contra aqueles que se contentam com propor, como vimos, uma ética de sobrevivência ou uma ética para náufragos. Não se trata, portanto, de ficarmos num mero altruísmo naturalista em que fazemos pelos outros o que "naturalmente" nos apetece (ou até o que "naturalmente" se nos impõe), mas antes o que reúne o amor e a eficácia, conforme a síntese de Alberoni & Veca (1988). E daqui resulta uma grande exigência não só para o altruísmo orientado para os mais necessitados mas também para os menos necessitados: mostramos o que Hans Jonas (1995) chama a nossa responsabilidade cuidando dos mais necessitados, mas caímos na irresponsabilidade não estimulando os menos necessitados.

Das várias contradições que marcam fortemente a educação contemporânea — e mesmo a ética contemporânea — a da tolerância face à diferença parece ser a de maiores consequências. Se, por um lado, não inibe a acção altruísta para promover a dignidade dos deficientes, por outro é demasiado permissiva à irresponsabilização. Para além da referência no corpo do texto à confusão entre tolerância e indiferença, e à citação anterior de José Marina, vejamos a resposta que Luís de Araújo dá à pergunta "que limites para a tolerância?" por ele mesmo formulada (Carvalho, 2000: 111-113):

A tolerância não poderá engendrar uma demissão complacente, acomodada ao laxismo ou a um derrotismo, como que legitimado por uma atitude de cepticismo que uma certa barbárie, ainda bem presente na evolução histórico-cultural da Humanidade, provoca naqueles indivíduos cuja medíocre firmeza de convicções os conduz a uma atitude, senão de indiferença, tantas vezes de passividade que, levada ao limite máximo, abre, sem margem para dúvida, o caminho ao colaboracionismo com os que apenas desejam suprimir um ideal moral (...). A tolerância não poderá deixar de se opor a voluntarismos enlouquecidos que, ao longo da história humana, sempre possibilitaram o avanço de totalitarismos cujo irracionalismo axiológico arbitrariamente instaurou a injustiça e a opressão.

A orientação altruísta é por si mesma a prova de que nem todo o comportamento tem o mesmo valor. E no homem esse valor é mais do que o da mera sobrevivência: "o comportamento do homem não fica orientado meramente para a sobrevivência, mas antes o viver humano é a permanente persecução ou exclusão de "mundos possíveis"" (Carrasco, 1993: 13) — o que é o mesmo que dizer que a educação é não só um acto altruísta, mas também que acrescenta ao altruísmo natural de sobrevivência o sentido moral de aperfeiçoamento. E se todo o acto educativo é um acto de fé na perfectibilidade humana individual e colectiva, muito mais o é quando os sinais de perfectibilidade se encontram reduzidos ou de difícil detecção. A base racional desta perspectiva é a determinação o mais rigorosa possível dos vários parâmetros educativos através dos quais possa ser desencadeado um processo que revela o esforço individual e colectivo de ascender por formas diversas a um patamar cada vez mais elevado de ser homem — patamar esse que é uma exigência posta em qualquer das situações ou circunstâncias humanas em que o homem se apresente.

Notas

- 1 Este autor fala da morte, do sofrimento, da luta e da culpa. Mas a especificação dessas situações pode bem justificar que se fale de segregação, desânimo, indiferença, novas escravidões, etc.
- 2 Interessante, porque preocupante, será a aparente indiferença ou sobrançeria dos estudos de ética e moral, que continuam presos aos temas "tradicionais" ou, pelo menos, aos paradigmas "tradicionais" de abordagem das novas questões ético-morais (aborto, eutanásia, fertilidade assistida, engenharia genética, etc.) e que viram pulular essas abordagens axiológicas em domínios muito específicos ou restritos que habitualmente não merecem atenção directa nos grandes tratados sobre a matéria.
- 3 A crença na naturalidade do bem que suportou a pedagogia moderna, que teve intenção de oposição racional moderna às concepções tradicionais religiosas, mas que justificou o utilitarismo e todas as éticas de interesse. Que permitiu o progresso pedagógico, mas que também deu suporte a orientações ético-sociais individualistas.
- 4 Perspectivadas assim, as teorias empiristas, sensualistas, materialistas, etc., poderiam explicar um posicionamento antropológico e ético (de feição naturalista e instintiva), como suportaram métodos pedagógicos — de que a pedagogia skinneriana por objectivos é um dos mais claros exemplares.
- 5 Será este subjectivismo a singularidade a que Hegel se irá referir mais tarde como consequência dialéctica do choque entre o universal abstracto e o particular concreto?

- 6 Esses outros podem ser os portadores do mesmo gene – a que se refere o altruísmo de parentesco; ou os que são da mesma espécie – a que se refere o altruísmo de espécie. Se nos animais parece existir uma hierarquia rígida na manifestação do altruísmo, na espécie humana as duas manifestações andam a par porque, por efeito da consciência e da liberdade (e sobretudo da vontade), o determinismo biológico não é tão rígido no homem como nas outras espécies animais. Além disso, a emoção humana tem muito de cultural e até de racional.
- 7 Estamos a referir-nos a uma dignidade de função e não a uma dignidade de espécie. Contrariando o altruísmo de outros animais, o homem atribui a cada membro da sua espécie uma dignidade de origem (apesar de qualquer defeito de nascença) que é a grande razão exterior de ser da sua acção. E procuramos nestas reflexões demonstrar que é também o resultado de uma construção (por efeito pessoal ou alheio). É desta "dignificação" que falamos aqui.
- 8 Será este o verdadeiro sentido do optimismo pedagógico associado a Rousseau (e outros pedagogos) e do optimismo psicológico da psicologia não directiva de Rogers (1974). E não o de acreditar na bondade de todas as disposições naturais, confiar na eficácia da espontaneidade, desvalorizar o esforço de aperfeiçoamento ou recriminar a acção educativa exterior.
- 9 Esta circunstância foi importante para a defesa, para o ataque ao lobo e para que a acção pudesse ser testemunhada.
- 10 O momento de festa, como ponto alto de organização e manifestação comunitária, perdeu-se na educação contemporânea das sociedades ditas desenvolvidas. Isto porque estas sociedades vivem um permanente clima de festa, embora ao nível individual ou de pequeno grupo. Como não é facultada a apresentação das "façanhas" pessoais em momentos específicos da comunidade e como, conseqüentemente, não se dá a avaliação comunitária dos "dotes" de cada um, torna-se difícil encontrar motivos e formas de objectivação da identidade. Na própria escola, os momentos de festa comum praticamente não existem e a identidade da instituição escola não serve de apoio à identidade dos seus elementos. Já considerava Miguel Torga que a uniformização dos ciclos ou ritmos da vida não facilitava a identificação pessoal e colectiva.
- 11 A não confusão entre assimetria funcional e simetria ontológica permitirá ultrapassar alguns mal-entendidos e preconceitos que marcaram relações políticas, sociais e pedagógicas.
- 12 A intolerância não deixa de ter hoje manifestações: por fundamentalismos, cuja origem está mais na corrupção do que em ideologias; e na imposição de padrões de marginalidade ou simples segregação daqueles que não defendem uma certa marginalidade. A imposição da tolerância sobre acções e não sobre pessoas é talvez a mais degradante das intolerâncias e a mais corrosiva das atitudes.

Referências

ALBERONI, Francesco & VECA, Salvatore (1988). *O Altruísmo e a Moral*. Venda Nova: Bertrand.

- ALTE DA VEIGA, Manuel (2005). *Um Perfil Ético para Educadores*. Braga: Palimage.
- CARRASCO, Joaquín G. (1993). El concepto de educabilidad y el proceso educacional. *Teoría de la Educación*, vol. V, pp.11-32.
- CARVALHO, Adalberto D., Org.(2000). *A Educação e os Limites dos Direitos Humanos: Ensaio de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora.
- FROMM, Erich (s/d). *Ética e Psicanálise*. Lisboa: Minotauro.
- FULLAT, Octavi (1995). *El Pasmó de Ser Hombre*. Barcelona: Ariel.
- HAARSCHER, Guy (1997). *A Filosofia dos Direitos do Homem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- JONAS, Hans (1995). *El Principio de Responsabilidad: Ensayo de una Ética para la Civilización Tecnológica*. Barcelona: Herder.
- MAIA, Carlos F. (2001a). Construir a Diferença. *Sonhar*, vol. VIII, nº 1, pp. 9-19.
- MARINA, José A. (1997). *Ética para Náufragos*. Lisboa: Caminho.
- MARITAIN, Jacques (1969). *Pour une Philosophie de l'Éducation*. Paris : Fayard.
- MASLOW, Abraham H. (1991). *El Hombre Autorrealizado: Hacia una Psicología del Ser*. Barcelona: Kairós.
- MÉLICHE, Joan-Carles (1989). *Situaciones-Límite y Educación: Estudio Sobre el Problema de las Finalidades Educativas*. Barcelona: PPU.
- PACIOS, Arsenio (1974). *Ontología de la Educación*. S/c: Instituto de Pedagogía San José de Calasanz.
- RENAULT, Alain (1998). *El Futuro de la Ética*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- ROGERS, Carl (1974). *Tomar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- TORGA, Miguel (1976). *Contos da Montanha*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- WILSON, Edward (1975). *Sociobiology: the New Syntesis*. Londres: Harvard University Press (1955).

ALTRUISM AND EDUCATION: CONDITION, CONSCIOUSNESS AND DIGNITY

Abstract

The educational act reveals a person's altruistic structure and dynamism. Individual as well as collective benefit relies on this act on behalf of both unfavoured and favoured people. There is no sense or reason to aiming at surpassing the limitations of the first without maximizing the potentialities of the last. But the effort towards enhancing maximum skills is bigger than the one oriented towards rousing minimum skills. Not to pursue the objective of developing a person's maximum skills is to deny altruism and to promote an attitude of anthropological, pedagogical and ethical indifference, masked it could be under tolerance.

Keywords

Altruism; Maximization; Dignity; Condition

ALTRUISME ET EDUCATION: CONDITION, CONSCIENCE ET DIGNITÉ

Résumé

L'acte éducatif révèle la structuration et le dynamisme altruiste de l'individu. Il est nécessaire aussi bien pour le bénéfice individuel que pour le collectif, par rapport aux plus démunis comme aux plus favorisés. Le soin éducatif de supériorisation des limites envers les premiers n'a pas de sens ni de justification sans une exigence de maximalisation des potentialités envers les seconds. Mais l'effort demandé au donneur/éducateur pour l'amélioration des qualités maximales est plus grand que celui orienté vers la découverte de qualités minimales. Ne pas suivre le but de développer les qualités maximales de

l'individu est la négation de l'altruisme et entraîne la promotion d'une attitude d'indifférence anthropologique, pédagogique et éthique, bien que sous une apparente tolérance.

Mots-clé

Altruisme; Maximalisation; Dignité; Condition

Recebido em Julho/2005

Aceite para publicação em Abril/2006