

Coordenação de
SARA MARQUES PEREIRA E FRANCISCO LOURENÇO VAZ

Um livro vai para além de um objecto. É um encontro entre duas pessoas através da palavra escrita. É esse encontro entre autores e leitores que a Chiado Editora procura todos os dias, trabalhando cada livro com a dedicação de uma obra única e derradeira, seguindo a máxima pessoana "põe tudo quanto és no mínimo que fazes". Queremos que este livro seja um desafio para si. O nosso desafio é merecer que este livro faça parte da sua vida.

UNIVERSIDADE
DE
ÉVORA
(1559-2009)
450 Anos de
Modernidade Educativa

chiadoeditora.com

© 2012, Sara Marques Pereira, Francisco Lourenço Vaz e Chiado Editora
E-mail: info@chiadoeditora.com

Título: Universidade de Évora (1559-2009) – 450 anos de Modernidade Educativa

Coordenação editorial: Mariana Ricci

Composição gráfica: Vítor Duarte – Departamento Gráfico

Capa: Vítor Duarte – Departamento Gráfico

Fotografia da capa: Susana Rodrigues.

Experiência dos Hemisférios de Magdeburgo (1654). Painéis de azulejos, sec. XVIII na 'Sala da Física' (120) do Colégio do Espírito Santo – Universidade de Évora

Impressão e acabamento: BREAK PRINT

1.ª edição: Outubro, 2012

ISBN: 978-989-697-651-4

Depósito Legal n.º 34350/12

Chiado Editora

CAPÍTULO VII

CONTRIBUTO PARA O ESTUDO DA AXIOLOGIA PEDAGÓGICA PATRICIANA: EDUCAÇÃO, VALORES E PENSAMENTO PEDAGÓGICO

José António Afonso

Artur Manso

Custódia Martins

José Carlos Casulo

(Universidade do Minho – IEP / CIED)

0. O carácter pioneiro das *Lições de Axiologia Educacional* de Manuel Ferreira Patricio está patente em duas dimensões, que nos interpelam e nos desafiam a elaborar um programa para trabalharmos sempre, para glosar um aforismo de William James. Uma das dimensões comporta uma densa e informada seriação de autores que suportam as diferentes entradas de uma teoria dos valores, bem como um seguro desenho conceptual ferentes referentes da axiologia; nesta dimensão a preocupação genealógica está associada à construção de uma teoria realista sobre a ética da relação educativa. A outra dimensão remete para o cariz didáctico da publicação onde a justificação filosófica normativa de uma disciplina académica se cruza com a descrição e explicação dos respectivos conteúdos, com um objectivo de promover permanentes descrições e renovadas explicações. É, justamente, no âmbito do projecto antropológico de constante emancipação, libertação e perfeitibilidade do homem que Manuel Ferreira Patricio deixa antever que nós iremos dialogar, tendo como eixo estruturante a matriz ética da educação, entendida como a tensão constante, desafiante e responsável para o aperfeiçoamento humano e da sociedade.

1. A Educação, ao longo das páginas das *Lições...* (1993) é declinada de várias formas, mas seja-nos permitido, por um lado, afirmar na esteira de Manuel Ferreira Patricio que “o homem é o animal axiológico” (1993: 219), e, por outro lado, que há um conjunto de “situações axiológicas e axiológico-educacionais” onde se exerce o “facto educativo” (*id.*: 226, 227 e 294). Neste sentido, na educação encontram-se os fundamentos da vida comunitária, independentemente da escala geográfica em que situemos o conceito ou da “ontologia regional” das competências, sendo, então, a educação um discurso cultural,

poliestructural e dinâmico em torno do processo formativo do indivíduo com repercussões na mudança e transformação do meio. A educação comporta uma dimensão ideológica, uma dimensão teórica e uma dimensão prática, não se podendo em qualquer delas escamotear a questão dos valores indelévelmente ligada à integração na realidade e com nítidos significados ético-políticos. A unidade, a harmonia, a afectividade, a integralidade, a simultaneidade, a racionalidade e a permanência do acto educativo pressupõe valores comuns e universais.

As sociedades contemporâneas atravessam uma crise caracterizada por ser uma das mais destrutivas para o Planeta e por ter uma faceta multidisciplinar: ao ampliar os “códigos genéticos” do económico estendeu-se à sociologia da vida e às condições de sobrevivência, políticas e sociais, dos cidadãos. À velocidade da mudança (perca de emprego, descontrolo sobre as circunstâncias e as rotinas, incapacidade de definir a vida) aliou-se uma aceleração fantástica da realidade (emergência de múltiplas formas de insegurança, impregnção de um clima moral e social pautado pelo excesso de medos). As desigualdades multiplicam-se. Instituições, como a família e a escola, perdem o seu poder integrador. Alastra a exigência da coesão social que se sobrepõe à de integração. A sociedade tende a ser reduzida a “arranjos locais”, baptizados com uma nova retórica do social — personalizar, reconhecer, acompanhar, responsabilizar — que deslegitimam a necessidade de redescobrir as instituições, inibem a prioridade ao colectivo (ressamentizando o conceito de serviço público) e fomentam a crise de confiança na democracia através de formas partilhadas de uma representação de ordem justa: meritocrática, elitista e tecnófila — roçando com frequência a tecnofobia.

A necessidade de produzir mundos comuns (F. Dubet) ganha força através de novos desafios, sendo um deles a Escola reconhecer indelévelmente igual dignidade a todos os alunos, bem como recusar preconceitos de inferioridade — declinados etnicamente ou simbolicamente — que se traduzem num darwinismo social. Mas a Escola tem que, no âmbito da sua responsabilidade institucional, lutar contra a violência, o desprezo e a humilhação, e, no âmbito da sua legitimidade pedagógica, fazer emergir os talentos, modificando as relações com o saber e promovendo uma escola do respeito onde prevaleça uma educação de matriz humanista, que dê respostas justas para conhecimentos justos. Em suma, uma Escola que assegure a igualdade de oportunidades, não produza segregação e não seja hipócrita; uma Escola que resgate os jovens da insegurança, da incerteza e da desconfiança, e se transforme num lugar de construção de um sentido para a vida, ou como diria António Machado a propósito de Shakespeare: um gigantesco criador de consciências. Uma Escola como “comunidade justa”, tal como defende Manuel Ferreira Patricio (*id.*: 154).

Neste campo uma última palavra: António Machado legou-nos um extraordinário e inclassificável manifesto sobre a sensatez, a inteligência, a reflexão política, a pedagogia

e a liberdade — para além da paixão por todo o país. *Juan de Mairena* (2005) baseia-se no diálogo de um professor (apócrifo) com os alunos (apócrifos). Ambos são cidadãos livres para aprender a pensar e a sentir, e por isso talvez esse exercício fosse, para os anos 30 do século passado (e para os dias presentes?), um exercício demasiado revolucionário e libertador. António Machado, preocupado com a pedagogia, centra-se numa reflexão que pense a história, o sentido da experiência do passado, a linguagem, as imagens, a verdade, o humanismo, o pacifismo, a generosidade e a sinceridade, entre outros temas, que tem como horizonte possível a construção dos valores democráticos que configurassem justiça, igualdade, cultura e liberdade. Como exercício pedagógico elementar, propunha que “a esperança colectiva” fosse posta em prática. Outro objectivo de António Machado era debater os pressupostos do ensino e criar um movimento libertador da mente e provocador da inteligência — que lutasse contra o que designava por “reflexos condicionados”: fanatismo ideológico e religioso, irracionalidade, interesses do poder, miséria moral, exploração e pobreza — capaz de construir uma humanidade e um espaço interior de liberdade, ou seja uma “visão vigilante” que se plasme na criatividade intelectual e na liberdade ética, capazes de interpretar os milhares de vozes que nos antecederam e descobrir as memórias que solidificam “os ideais da humanidade”. A base da educação, para António Machado, assenta no cultivo do pensamento abstracto como fonte suprema da criatividade e a recusa da pedagogia do ódio, do fanatismo e da exclusão. Aprende-se, segundo António Machado, na família — apesar, como sublinha o Autor, de ser um contexto muito confuso onde emerge a ideologia da hipocrisia, que esconde a discriminação e a ignorância — e na escola — espaço público por excelência para a formação dos cidadãos, mas, enfatiza Machado, reforça frequentemente, a desigualdade, a irracionalidade e o endoutinamento.

2. Assertivamente os valores conjugam-se numa lógica democrática que cruza a individualidade (direitos políticos, direitos sociais) com a igualdade, esta mediação permite estabelecer uma configuração dos valores relacionados com o humanismo (respeito, dignidade, autonomia, auto-determinação, tolerância, solidariedade, etc.) e princípios universalistas referentes à organização social (liberdade, justiça, ...). Assim, neste registo poder-se-ão inventariar os valores relativos a domínios institucionais (família, política), a instituições (polícia, sistema prisional), problemas sociais (marginalidade, toxicodpendência, educação escolar), religião, estado de direito, ligação a causas sociais, adesão ao progresso e à civilização (Lança, 2005: 103-122). Num contexto tido por pós-moderno, onde o relativismo e a valorização do provisório e do momentâneo emergem conjuntamente com a pluralidade de valores, surgem zonas de conflito resultantes justamente da diversidade que tende a promover uma reflexão sobre o que nos separa e o que nos une ao mundo, aos outros e a nós mesmos, como entidades que existem não em relação com uns e outros mas com essa mesma relação, ocultando-se a existência de um terceiro na inscrição genea-

lógica do eu. Esta “filosofia espontânea” reproduz até à saciedade que o eu preexiste à vida em sociedade. Nesta linha, José Garcia Molina (2009) enfatiza que o essencial não está *em* nós, mas *entre* nós, propondo que na sala de aula entrem as paixões (educação das paixões) como forma de se poder falar da vida (nas suas calma e fragilidade) para se poderem então compreender os valores, não como qualquer catecismo, mas como uma via para a mudança pessoal e (porque não?) do mundo. Face, então, à diversidade é necessário fomentar o cidadanismo – empatia, valores democráticos e uma cultura do diálogo.

Manuel Ferreira Patrício afirmou: “O dever ético é indissociável do poder de agir eticamente. A acção ética é inevitavelmente concreta” (1993: 141). Nesta máxima, pensamos estar contido todo um propósito de legitimação de uma educação axiológica que se marca pela razoabilidade sincrónica, como aliás recentemente sublinhou com pertinência Nicolau Vasconcelos Raposo (2008: 165-184), afirmando ser “uma questão dotada da maior actualidade pedagógica”. Manuel Ferreira Patrício anteviu o debate sobre os valores numa sociedade em mutação ao esclarecer: “A educação ética deve, assim, procurar ampliar o mais possível o horizonte da racionalidade. É esta racionalidade que deve impregnar toda a prática social, a começar pela prática social específica que é a própria educação ética”. Continua o Autor: “A sociedade racional é a sociedade maximamente comunicacional, em que nenhuns entraves obstam ao livre fluxo da comunicação racional entre pessoas, ou seja, à liberdade plena de dar e receber razões.” (1993: 149). O pressuposto que é estabelecido por Manuel Ferreira Patrício é o seguinte: “integridade axiológica da pessoa humana e do próprio mundo dos valores” (*id.*: 152), o que, numa óptica pragmatista, implica, por um lado, que a relação educador-educando seja pautada pela totalidade, ou integralidade: “O educador e o educando são ambos intrinsecamente polarizados pela autonomia e pela liberdade. (...) A relação pedagógica é, a esta luz, uma relação radicalmente ética.” (*id.*: 160; ver, também, 82, 135, 141-2, 158, 294), e, por outro lado, dever-se-á ter em conta as componentes científicas da totalidade: “Se a educação é a consecução pelo educando da aprendizagem plena de ser, é necessário desenvolver nele o apreço activo pelos valores culturais, para que o seu próprio ser como pessoa alcance um nível elevado de realização e perfeição. Os valores têm uma estrutura objectiva e a pessoa tem uma estrutura objectiva. Essas estruturas devem ser adequadamente coordenadas.” (*id.*: 288). Tal posição significa que é num triplo registo que o educador / professor actua eticamente: conteúdos, metodologias educativas e organização pedagógica global da Escola (*id.*: 161). Os valores estão explícitos transversalmente nas matérias leccionadas e no viver em comum na Escola (*ib.*: 114, 117, 122, 125, 149, 152, 161 e 162; para as declinações possíveis de educação ética em relação com um enriquecimento do eu através de “trocas” somáticas, linguísticas e sociais, ver as propostas de Schusterman, 1992: 100-136) e implícitos nos aspectos metodológicos. Em suma, o que se pretende é que um projecto ético da humanidade – conjugado no aspecto

que por ora nos retem: a Escola – seja fortalecido, possibilitando a aprendizagem da liberdade e da responsabilidade, que são propriedades aprendidas e não inatas; é nesta linha que José António Marina (2009) propõe uma educação do carácter.

3. Diz Manuel Ferreira Patrício:

O educador é, talvez, o factor mais importante do facto educativo, face ao ideal, à educabilidade e à comunidade educativa. É o educador que tem por função e missão realizar o ideal educativo em cooperação com o educando no seio da comunidade educativa. (1993: 294).

Recusar as pedagogias da exclusão – centradas na retórica de construção do adversário – pressupõe que não se escamoteie que educar para o exercício responsável da liberdade é um processo complexo e exigente, já que existem valores comuns na sociedade como existem também valores controversos, o que implica que o professor trabalhando especificamente na dimensão educativa seja capaz de, num registo de neutralidade, demonstrar o valor educativo específico de se conhecer com rigor e objectividade a diversidade de concepções morais e éticas, próprias de uma sociedade pluralista, nas suas diferentes manifestações sobre as principais definições culturais, morais e ideológicas que coexistem, em cada momento histórico, para além de um espaço ético comum. É um trabalho pedagógico prudente que respeitando o princípio da liberdade de consciência possa metodicamente – ou, como sugere Manuel Ferreira Patrício (1993: 147) accionando o método dos dilemas – conduzir à fundamentação e consolidação da certeza.

Uma ilustração deste processo pode ser encontrada na educação pela escrita, tal como foi praticada por Erin Gruwell, entre 1994 e 1997, num liceu periférico americano. Os diários produzidos pelos alunos foram seleccionados e editados. Essencialmente o projecto teve como princípio que os alunos escrevessem “sobre as coisas que sucedem à sua volta e convertessem uma experiência negativa em algo positivo e útil” (Gruwell, 2007: 17). Mas, o projecto conseguiu que o grupo de alunos catalogados social e simbolicamente, relegados para zonas deprimidas e sofrendo todo o tipo de violência – tal como as páginas dos diários no-lo transmitem com toda a crueldade e frieza de quotidianos vividos no limite e como um deles expressou liminarmente: “A aula 203 é o lugar onde podemos fugir-nos do caos” – fosse paulatinamente forjando identidades cada vez mais fortes e criando um sentido de comunidade (*id.*: 377), em suma estes alunos transformaram-se em personagens históricas (*id.*: 19, 332). A descoberta pessoal foi uma mudança assinalável em que se ultrapassaram dilemas e dicotomias; em que, em suma, se reconheceram os valores tendo em conta os actores, tal como propõe, por exemplo, Carl Rogers, glorificando uma pedagogia activa de cunho humanista, onde, como assinala Manuel Ferreira Patrício: “O educando é um todo, uma unidade íntegra, uma personalidade; na verdade, uma pessoa indivisível.” (1993: 288).

A lição que esta experiência – bem assim como inúmeras outras (ver Fournier, 2007) – nos lega é um conjunto muito amplo de informações seriadas que permitem ao educador convocá-las para o seu agir educacional contextualizado.

Sendo que as experiências pedagógicas não são operativas, elas, no entanto, levantam uma questão crucial: “No momento em que as sociedades democráticas reconheceram o estatuto específico da infância e face ao insucesso cada vez mais flagrante do ensino tradicional para integrar todos os alunos, não será já tempo para ter em conta as pedagogias alternativas?” (Fournier, 2007: 30).

4. Partindo das *Lições...*, esboçamos um diálogo tendo por base a triangulação: educação-valores-pedagogia. Não nos ocupou nesta sondagem qualquer precisão conceptual nem muito menos entrámos no debate epistemológico constitutivo da axiologia. Demos como pertinente a informação contida no livro de Manuel Ferreira Patrício e partimos para a exploração de algumas vias que nos parecem importantes para (re) pensarmos a formação de professores. Este é, em nossa opinião, o desafio que lançam as *Lições...*, e que, por extensão, é o da própria Universidade.

Referências bibliográficas

- BÉJAR, H. (2007): “Los costes de la individualización”. *Claves de Razón Práctica*, 177, 62-65.
- BOLJANSKI, L., THÉVENOT, L. (1991): *Les économes de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- CABANAS, J. M. (2008): “Pedagogia Humanista: Ayer, Hoy y Siempre”. In: J. M. Barros Dias, Luis Sebastião, org. *Da Filosofia, da Pedagogia, da Escola. Liber Amicorum Manuel Ferreira Patrício*. Évora: Universidade de Évora, 127-136.
- DUBET, F. (2006): “Justices scolaires”. *Sciences Humaines*, 5, 19-23.
- FOURNIER, M. (2007): “Enquête sur les pédagogies alternatives”. *Sciences Humaines*, 197, 24-30.
- GAMPER, D. (2009): “Educación para la ciudadanía”. *Claves de Razón Práctica*, 193, 36-42.
- GENOVESI, G. (1998): *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*. Ferrara: Corso Editore.
- GRUWELL, E. (2007): *Diarios de la Calle. El diario de los Escritores de la Libertad*. Barcelona: Elipsis.
- LANÇA, I. B. (2005): “Uma reflexão sobre valores”. In: Isabel Babo Lança, coord., *Estudos e Ensaios em Homenagem a Eurico Figueireda*. Porto: CEPESE / Afrontamento, 103-122.
- MACHADO, António (2005): *Juan de Mairena. Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo (1936)*. Ed., int. y notas de José M.ª Valverde. 2ª ed. (1ª ed.: 1971). Madrid: Castalia.
- MACHADO, António (2004): *Juan de Mairena II (1936-1938)*. Ed. de António Fernández Ferrer. 5ª ed. (1ª ed.: 1986). Madrid: Cátedra.
- MARINA, J. A. (2009): *La recuperación de la autoridad. Crítica de la educación permisiva y de la autoritaria*. Barcelona: Versàtil.
- MERLE, P. (2005): *L'élève humilié. L'école, un espace de non droit?*. Paris: Puf.
- MOLINA, J. G. (2009): *Índgens de la distancia*. Barcelona: Laertes.
- PATRÍCIO, M. F. (1993): *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RAPOSO, N. V. (2008): “A Resposta da Axiologia às Questões Colocadas pela Pós-Modernidade?”. In: J. M. Barros Dias, Luis Sebastião, org. *Da Filosofia, da Pedagogia, da Escola. Liber Amicorum Manuel Ferreira Patrício*. Évora: Universidade de Évora, 165-184.
- SCHUSTERMAN, R. (1992): *L'art à l'état vif. La pensée pragmatiste et l'esthétique populaire*. Paris: Minuit.