

João Boavida

Maria das Dores Formosinho Sanches

Velozes sem rumo e poderosos sem causa?

revista portuguesa de
pedagogia

Ano XXXI, nº 1,2, e 3, 1997,59-87

*Problemas emocionais
em idade escolar*

NÚMERO ESPECIAL



VELOZES SEM RUMO E PODEROSOS SEM CAUSA?

João Boavida
Maria das Dores Formosinho Sanches

1. PARA RECOLOCAR A ÉTICA NA EDUCAÇÃO

1.1. Esboço do problema

Fala-se muito, no nosso tempo, em crise educativa. É conveniente, porém, ter dela uma ideia tão objectiva quanto possível para, enquanto educadores, podermos actuar adequadamente.

A primeira ideia que ressalta é a de perda de fundamento da totalidade, como dizia Jaspers, já em 1955. E isto porquê? Porque, como considera Mèlich (1996, 57-58), se «rompeu a unidade da cosmovisão, quebrou-se o arquétipo central que aglutinava o significado, os valores e todos os outros elementos que configuravam a vida quotidiana». E, assim, aquilo que tinha base e era coerente deixou de a ter e de o ser, dominando, actualmente, «a carência de ideologias sólidas, a debilidade das crenças, a insegurança e o relativismo moral» (Gervilla, 1993, 17).

Por detrás de tudo isto, em fundo, avulta uma crise que se nos afigura a grande, «a mãe de todas as crises», como noutro lugar dissemos (Boavida, 1997), «a crise das crises», como diz Gervilla (1993, 17), e que é o processo de laicização, que tendo a sua origem no Racionalismo evoluiu para o Positivismo e o Materialismo e se consubstanciou nesse anúncio terrível do fim do século, gritado por Nietzsche: «Deus morreu!» Tendo-se então tornado evidente «um processo de desmitologização ou de autonomização das crenças e sentimentos colectivos em relação à esfera do “sagrado” como esfera de transcendência primordial» (Berain, 2,1991, 131-132).

É um aspecto da maior importância, ponto de convergência de muitas outras influências, a que faremos referência, de passagem, e que é frequentemente esquecido e desvalorizado pelo próprio processo de

laicização, que, senhor da sua razão, tem tendência a não perceber a ausência de fundamento que ele próprio cavou. Certo é que se perdeu, na cultura ocidental, a transcendência de natureza e lei que uma perspectiva teológica da vida representavam, o que levou à desagregação de uma estrutura axiológica e de uma concepção ontológica onde poderíamos perceber linhas predominantemente verticais, hierarquizadas, ou facilmente hierarquizáveis. Esta desestruturação ontológica (e, portanto, axiológica), este «“descentramento” das cosmovisões que estavam articuladas em volta de um “centro sagrado”» (Berain, 2, 1991, 132) com um longo processo de evolução durante toda a Idade Moderna, foi arrastando consigo a própria ideia tradicional de homem. Ou seja, a ideia de um ser natural e originariamente racional, com uma natureza espiritual que dá sentido, unidade e transcendência à realidade biopsíquica, e que, deste modo, lhe garante uma referência exterior e superior em consonância com o seu princípio ordenador interno. Se, segundo a concepção dominante, o homem tiver sido feito à imagem e semelhança de Deus, está sintonizada a cadeia imanente-transcendente, a estrutura vertical a que se fez referência, e, portanto, garantida a articulação entre o ser e o dever-ser. Isto é, há uma referência segura, que se pode até apagar temporariamente, que pode esbater-se, entrar em crise, mas a que podemos sempre recorrer, que torna possível a reordenação das concepções, das interpretações e das atitudes, em suma, que dá referências ao homem, lhe fornece pontos de orientação e lhe gera sentimentos de segurança. Deus funciona ainda, para a maioria das pessoas, como instância última, como o ponto de apoio derradeiro, tanto mais forte e necessário quanto mais dramática a situação vivida e maior o sentimento de fragilidade.

É esta relação de dependência que entrou em crise com o Racionalismo e com o Humanismo, de que aquele é, em grande parte, uma consequência. Na linha de um Cientismo, com as suas exigências metodológicas de verificação e matematização, com o peso do dado, do *positum*, que gera o Positivismo. A linha de desenvolvimento Racionalismo-Cientismo-Positivismo cavou profundas brechas na concepção tradicional do homem. Até porque a etnologia cultural se encarregou, já nos nossos dias, por assim dizer, de destruir a concepção predominante que o europeu-padrão constituiu durante séculos. O que, pulverizando uma ideia clara, aumentou tanto as hipóteses do humano que a ideia de homem, embora tendo-se enriquecido, perdeu nitidez e força. Fragmentada a ideia, diluída por muitas imagens, reduzida a dados, factos e quantificações científicas, o homem foi sendo esvaziado da sua essência tradicional. Se acrescentarmos a estes aspectos as teorias evolucionistas, e a alteração na concepção do homem, pela descredibilização da tese criacionista, com tudo o que implica; mais a descoberta freudiana da extensão e profundidade do inconsciente, com a influência sobre o tão cantado comportanto racional do homem e sobre a

própria extensão e qualidade desse comportamento; e ainda as teorias estruturalistas e a diluição do indivíduo no seio do sistema; se, finalmente, concebermos tudo isto no âmbito da própria teoria dos sistemas, eles sim de facto significativos, começamos a perceber o corte, a ferida profunda que todos estes factores cavaram no amor-próprio do homem e na sua auto-imagem.

1.2. Evolução para uma situação

É bom recordar que este sentimento pessimista é relativamente recente, embora com antepassados ilustres e gestação lenta. E que se foi formando paralelamente a outro, de natureza inversa, e a que, em termos gerais, poderemos chamar optimista. Se tivéssemos que o designar fá-lo-íamos através das palavras «humanismo» e «racionalismo», ainda há pouco referidas. O Humanismo afirmou-se pela confiança no homem, pela convicção de que o homem é portador de potencialidades cujo desenvolvimento acrescenta e qualifica o próprio homem, enquanto indivíduo e enquanto espécie. Como se sabe, o Humanismo vai, em plena Idade Média, buscar aos grandes autores da Antiguidade e aos cânones artísticos, ainda existentes, ou que se iam redescobrimo, uma atitude de confiança no homem e na luta pela sua emancipação intelectual, ética e social. Em paralelo com o Racionalismo que, exercitando a razão e o sentido crítico nas realidades problemáticas e nas interpretações, ia criando crescentes exigências de objectividade e de racionalidade. Enquanto que, afirmando-se o amor da Natureza e, simultaneamente, a necessidade de estudar, se ia, por um lado, criando um pensamento adulto, guiado pelas exigências dos princípios lógicos, pelo rigor dos raciocínios e a quantificação dos factos, e, por outro, cada vez mais se ia entendendo o homem como um ser vivo entre outros seres vivos, e cujo estatuto somente divergia dos restantes pela especial capacidade de interpretar e transformar os factos da Natureza. Estes movimentos estão na origem das exigências metodológicas que proporcionaram o extraordinário desenvolvimento científico e tecnológico do nosso tempo, que deram ao homem um poder de criação (cf. a engenharia genética, a informática, por exemplo) e de destruição (cf. bomba nuclear, bomba de neutões, por exemplo) aproximado ao que, no imaginário das culturas e das civilizações, é atribuído aos deuses.

Em síntese, a questão é esta: os factores que deram ao homem autonomia intelectual e racionalidade e, por este facto, desenvolveram a

ciência e a técnica até ao ponto de colocarem nas suas mãos tudo o que actualmente nelas está como poder de criação e de destruição, têm vindo a desguarnecer o homem de enquadramentos psico-afectivos arcaicos mas sólidos, e de quadros axiológicos, talvez redutores, mas nítidos e seguros.

Uma das consequências deste desencontro de influências é que é menos nítido hoje não só o que devemos entender por homem, como aquilo que queremos que ele seja. Grande parte dos nossos problemas actuais radica na dificuldade em responder a estas perguntas. «A emergência do sujeito no período pós-moderno está sem dúvida na origem de uma interrogação cada vez mais premente sobre a noção de identidade. Este período de revoluções, política, social, cibernética, genética, sexual, etc., conduz cada vez mais o homem a perguntar-se: quem sou eu?» (Pourtois e Desmet, 1997, 49).

Pergunta tanto mais difícil de ultrapassar quanto se generalizou a ideia de mudança, em todos os níveis, e a necessidade da transformação nas mais diversas formas e em ritmos sempre crescentes. A teoria da mudança, que o Racionalismo definiu em nome da evolução e da Ideia em evolução, que o cientismo e a tecnologia identificaram com o progresso, teve no Evolucionismo o seu coroamento teórico. Através da concepção da superação das espécies menos evoluídas, pelas mais evoluídas, e autopropulsionando-se, consubstanciou a própria evolução como a essência da realidade. E, simultaneamente, propulsionado por factores económicos, políticos e sociais adquiriu, nos nossos dias, uma dinâmica vertiginosa que o consumismo pôs ao seu serviço como aprendiz de feiticeiro que é.

Nunca como hoje se advogou tanto a mudança, a sua razão profunda e a sua necessidade intrínseca. É certo que tudo muda, seguindo os ritmos da natureza, e que tudo se substitui, de acordo com os ciclos da vida e as mudanças de estado. É evidente, por outro lado, que em muitos aspectos se tem evoluído para melhor, a ciência, as técnicas, as formas de vida são disso exemplos evidentes. Mas nem toda a mudança significa necessariamente melhoria, como todos sabemos, e este princípio tem vindo a ser subvertido sistematicamente e com intenções que estão para além das que, em princípio, determinam as mudanças. Torna-se urgente perguntar por que se muda. Porque é necessário preservar a ideia de mudança utilizando-a em nome de um princípio e em ordem a um fim. É indispensável que a ideia de mudança não fique refém dos que a utilizam por razões menores ou vis, dos que não podem ou não querem que a ideia seja a consubstanciação da própria evolução da realidade humana em todo o seu esplendor. As mudanças cíclicas da natureza não incluem a ideia de melhoria, a linha parabólica a que todos os seres vivos estão sujeitos, só pontualmente coincide com o progresso. Este, ou resulta das forças em luta, em que os mais fortes dominam e fazem lei, ou de princípios esclarecidos que impõem a mudança segundo uma ideia de qualificação. É nesta que se

insere a educação, assente, por sua vez, no homem enquanto ser social e na sociedade enquanto meio por excelência de crescimento e de desenvolvimento do homem e das suas qualidades específicas, segundo um «decálogo», uma «ordem humana» ou um «contrato social»; de qualquer modo sempre segundo uma ordem estrutural que o homem domina e pressupõe, ou deseja.

A ideia de mudança como sinónimo de progresso, que de algum modo se identifica com a evolução científica e tecnológica dos tempos modernos, entrou, pois, em crise. Em primeiro lugar, porque se concluiu que o desenvolvimento tecnológico está a colocar o género humano em perigo. Além disso, parece ter perdido o sentido humanista que, apesar de tudo, sempre o norteou. O fenómeno começou por ser evidente com os movimentos artísticos modernos. No dizer de Octávio Paz (1976, 16) «o modernismo é uma espécie de autodestruição criadora», e, por isso, de acordo com Lipovetsky (1986, 81), «proibe a paragem, obriga à invenção perpétua, à fuga para a frente». Daí podermos considerá-lo autofágico, porque «...o furor modernista desqualifica, ao mesmo tempo, as obras mais modernas: as obras de vanguarda, assim que são realizadas, passam à rectaguarda», e, assim, «o novo transforma-se imediatamente em velho, já não se afirma nenhum conteúdo, o único princípio que rege a arte é a própria forma de mudança», «o inédito converteu-se no imperativo categórico da liberdade artística» (Lipovetsky, 1986, 82).

O mesmo «furor», mas agora por razões económicas - o que torna o problema ainda mais grave - verifica-se com o consumismo, que está tomando conta do dessubstancializado homem contemporâneo. À ideia de necessidade de mudança para melhor trouxe o consumismo a prática da mudança compulsiva, do transformacionismo militante para ultrapassar crises de funcionamento, de produção, de escoamento, de ritmo, períodos de recessão, etc. Mas não só, trouxe também a necessidade de se ultrapassar a si mesmo, numa fuga para a frente que, aparentemente, todos querem acompanhar, mas que é difícil porque ninguém sabe para onde caminha visto que não tem orientação nem razões válidas para o fazer. Mas que, apesar de tudo, vai fazendo, ou deixando que, em seu nome e pretensamente ao seu serviço, outros façam. Embalados ainda pela ideia de mudança como sinónimo de progresso vamos aceitando a mudança como uma necessidade, mesmo quando não é de forma alguma necessária. É sabido como as modernas técnicas do *marketing* forjam necessidades e como a competição entre marcas obriga a cada vez mais rápidas substituições de produtos e de modelos, porque se o não fizerem outras marcas de produto idêntico, fazendo-o, ganham vantagens, uma vez que o público consumidor adquire e paga o «novo» como se de um acréscimo qualitativo se tratasse. Não é, pois, uma lógica de progresso ou de qualificação aquela que preside às mudanças cada vez mais vertiginosas,

mas uma lógica de produção, de mercado e de consumo. E como tudo se compra, vende e rende dinheiro, o processo introduz em todos os domínios leis perversas, dando a impressão, como diz Lyotard (1993, 49) relativamente à ciência e à técnica, que também aqui «o processo se autopropulsiona sem nenhuma consideração pelas necessidades reais da sociedade». Sempre em nome do progresso e substituindo constantemente por novos produtos, novas ideias e novas atitudes, todos os produtos, todas as ideias e todas as atitudes, aceleram-se as mudanças, sem razões válidas, até ao incontável; em suma, as mudanças vão por aí fora, sem controlo credível nem sentido visível.

É, pois, natural, neste quadro, que se tenha perdido o consenso global no que diz respeito aos valores, e se entre num plano inclinado de órbitas desencontradas em que asteróides fugazes, ligados ao ter, dependentes de uma sequência de aquisições se autodevoem em processo cada vez mais sôfrego. Daqui tem resultado uma multiplicidade contraditória de referências que anula qualquer compreensão nítida, generalizando-se a «debilidade do pensamento, a pluralidade ideológica» (Gervilla, 1993, 18), que impede valores emergentes suficientemente credíveis, assistindo-se à indiferença generalizada em relação a quase tudo o que diga respeito a valores de vida e formas transcendentais que impliquem um homem essencial.

O mesmo se verifica relativamente a compromissos sociais e familiares que pretendam ir além dos correntes, ou que impliquem grandes sacrifícios, ou a obediência incondicional a princípios morais. Parece haver cada vez menos pessoas dispostas a isso. Paralelamente valoriza-se o fugaz, a aparência, o perecível brilhante, como se ao homem nada mais restasse senão o fragmentar-se em inúmeras vivências em contínua substituição, e que a multiplicidade e a diversidade incessante das informações não criticadas ilude e perturba, sem esclarecer, numa «multiplicidade de linguagens do eu, como diz Gergen (1992, 26) incoerentes e desvinculadoras entre si», com representações em inúmeros palcos, constituindo, deste modo, uma «sociedade com tantos valores que se torna difícil ou impossível diferenciar o valor do antivalor» (Gervilla, 1992, 22). E embora Lifton (1993, 229-232) pretenda que a era digital irá tornar coerente a existência de um eu múltiplo, e que a fragmentaridade se conjugará com a unidade, de modo idêntico a Prometeu que, embora sofrendo transformações, as fundamentou numa coerência moral, é óbvio que esta perspectiva põe em causa a nossa ideia de homem, ou seja, o que pensamos que ele é e o que ele deve ser. O que, portanto, nos obriga a um repensar muito sério sobre a sua natureza. Certo parece ser, de qualquer modo, «que estamos a enveredar pela assumpção de novas categorizações para as pessoas e para as coisas, mais consentâneas e esclarecedoras das modalidades da existência, hoje» (Coimbra, 1998, 49). Mas qual o sentido

destas categorizações? E em que assentam? O que coloca a questão do fundamento. Será preciso ir mais longe e cavar mais fundo para o alcançar, ou, pelo contrário, será necessário architectar-lhe uma estrutura sobre fundamentos móveis e em contínua reestruturação? Qualquer destas atitudes é possível, mas é preciso ter consciência de que a segunda via é muito mais problemática e tem uma dimensão educativa muito mais profunda e radical.

1.3. Presunção de autosuficiência

Paralelamente com a democratização generalizada, a massificação do ensino e dos *mass media*, principalmente a televisão, generalizou-se uma situação ilusória de acesso à informação, num «irresistível movimento de mundialização mas também de banalização da cultura» (Pourtois e Desmet, 1997, 30). Poderíamos talvez dizer de superficialização, já que o facto de as massas estarem sujeitas a doses maciças de informação não implica uma capacidade acrescida correspondente, porque na maior parte dos casos não há substrato nem cultural nem crítico para tratar convenientemente essa massa informativa, e os dados em trânsito são tantos que «a comunicação morre por excesso de comunicação» (Sfez, s/d, 22), isto é, sufoca por função respiratória a mais. Acresce que, em significativa percentagem da população, uma preparação técnico-profissional pode criar a presunção de nível cultural e de capacidade de interpretação paradigmática o que é muito menos do que isso, para além da tentação em transformar os seus esquemas mentais de classe, ou de grupo técnico-profissional, limitados culturalmente e nem sempre esclarecidos, em categorias axiológicas.

A maior parte da informação passa, como água em superfície impermeável, não vivificando nem estruturando, como podia e devia, as pessoas que dela necessitam. E por isso tem-se vindo a tornar necessário que os políticos simplifiquem os discursos, reduzindo as campanhas a duas ou três ideias-força, e dando um rosto a essas políticas, para assim desencadearem motivações psico-afectivas onde deviam predominar razões técnicas. Paralelamente, é vulgar, ou a recusa ao debate e ao aprofundamento das questões - com a tendência para tudo simplificar, mesmo que à custa de perdas graves para a compreensão dos problemas; ou o evitamento dos temas centrais - o que leva ao desvio por aspectos secundários, à pessoalização dos temas e ao camuflar das consequências quando se afiguram logicamente irrefutáveis mas a conclusão não convém ou não é conveniente que se saiba. E tudo isto mesmo entre pessoas tecnicamente preparadas no seu domínio e mesmo ocupando cargos socialmente elevados e de responsabilidade.

A sloganização dos problemas, a fulanização das políticas e a marketização das campanhas é paralela a um processo crescente de descredibilização dos homens públicos e das personalidades de referência, coisa quase impensável noutras épocas. Resultando, aparentemente, de duas ideias. Por um lado, uma autopromoção excessiva de alguns que, vendo-se em posições nunca antes experimentadas, e sem cultura crítica que os esclareça e discipline, se atribuem direitos e se consideram com estatutos que de facto não têm nem têm condições para ter. Por outro, uma suspeita geral e sempre pronta, resultado não tanto do domínio dos assuntos e de um espírito crítico actuante, mas antes de uma desconfiança, ela própria resultante da desinformação profunda, associada à pressuposição que é dada pelas informações superficiais e a pretensão de inteligência e de sentido crítico onde precisamente eles mais faltam. E daí se arrogarem o direito de criticar sem informação e sem espírito e método críticos. Criou-se assim, em plena sociedade da informação e da comunicação, uma cultura generalizada feita de desinformação, de vazios e de ausências invisíveis; um 'interland' entre a cultura popular tradicional, a desaparecer e com a qual já poucos se identificam, e a alta cultura, à qual não conseguem aceder; entre um mundo cultural de poucas mas sólidas referências e um outro, em explosão, mas de cuja incomensurabilidade ainda poucos se deram conta; em suma, entre uma realidade sociocultural a desaparecer, baseada e estruturada em crenças, e uma outra em expansão, atravessada em todos os sentidos pela descrença e a desconfiança. E todavia, Bolter (1991, 235, *apud*. Coimbra, 1998, 52) fala numa «cultura de rede», que leva ao desaparecimento da hierarquia porque «em lugar da organização hierarquizada em que 'a alta cultura' era valorizada em relação à cultura popular, temos apenas diferentes sub-redes que correspondem a interesses diversificados». Mas não produzirão estas redes horizontes demasiado planos a que falta perspectiva, como uma cidade que não nos fornece outros pontos de vista que ruas e ruas e mais ruas umas a seguir às outras e sempre? Uma cidade sem um ponto alto, uma torre ou uma colina donde se capte, mesmo que só por um instante, o seu conjunto, a vista geral onde a sucessão das ruas ganhe sentido e harmonia, que imagem nos dará de si?

Por outro lado, poderá perguntar-se se isto é verdadeira cultura, tal como nós a entendemos, ou se não será antes uma subcultura residual feita de técnicas assumidas como finalidades, além de múltiplas deficiências educativas de base que, perdido o pudor de antigas humildades, e impulsionado pelas próprias limitações, de que não tem consciência, dá / a mostras de uma tão grande sofreguidão de lugares, de poder e de cargos, que ~~não lhes permite~~ ^{impede} respeitar princípios e, menos ainda, hierarquias / legítimas. O que obviamente tem reflexos nas categorias axiológicas.

É também evidente que o desenvolvimento da escolaridade obrigatória, a exigência progressiva de formação para as profissões e os empregos, o

acesso, apesar de tudo, à informação, se estão traduzindo numa generalizada subida do nível da vida e dos padrões de qualidade geral. Mas é evidente que há uma deficiência de racionalidade, se a compararmos com as exigências que as elites intelectuais manifestavam há duas ou três gerações, e que se perdeu alguma da exigência tradicional, principalmente inter escolas e instituições, o que está a provocar degradação na qualidade. Dir-se-á que o acesso massificado à cultura, promovendo e envernizando superficialmente grande percentagem da população, teria que ofuscar, pela quantidade, o ruído e a agitação, as verdadeiras elites. Mas o que torna grave a questão é que a sofreguidão social e a melhoria económica de muitos dos recém promovidos, pela sua apressada formação ética e intelectual, estão a destruir o princípio que os promove e os modelos de promoção. Além de ajudar à confusão na qual o pretense se impõe e reina, lançando para as margens e deixando sem valorização e rentabilização social muito produto de boa qualidade, de que as massas necessitam, muito mais do que julgam.

O que releva também, sob este ponto de vista, de uma ausência de referências exteriores de qualidade, que a todos condicione, de uma grande carência escatológica. Poderá justificar-se pela referida ideia de mudança. Mas a própria mudança, para ser qualificada, tem que ter por referência um ponto fixo. Ou então tudo derivará incessantemente e, pior do que isso, sem orientação nem meta. Lipovetsky (6, 1994, 58) fala num «novo tipo de personalidade, de uma nova consciência toda ela indeterminação e flutuação». Falta-nos um ponto firme, à maneira daquele que, segundo consta, Arquimedes requeria para poder mover o universo. Nada mais que um ponto fixo para se poder sonhar com a salvação. Daqui que se tenha «tornado urgente encontrar um princípio integrador deste mundo fragmentado (...) que se assemelha cada vez mais a um caleidoscópio», como dizem Pourtois e Desmet, (1997, 50). Caso contrário iremos acentuando o sentimento de deriva e as práticas pontuais e flutuantes. Que, por sua vez, e apesar de tudo, se têm ido sustentando a si mesmas, em difíceis equilíbrios de corda bamba. Não se sabendo se é pelo facto de grandes massas sociais se encontrarem controladas por motivações e sentimentos religiosos, ainda fortes pela reminiscência em que algumas das várias gerações ainda activas foram criadas, mas em evidente perda, se pelo nível de qualidade alcançado pelos sistemas judiciais, ou se, finalmente, pela capacidade humana de um acerto contínuo de forças, um qualquer mecanismo de reequilíbrio termostático que o sistema vai exigindo a si mesmo. Qual destas hipóteses é válida? Todas o são? O que levanta um problema: o que é que as mantém para além da própria noção de equilíbrio? Pressupõem essas mesmas exigências intrínsecas forças exteriores, ou é o próprio sistema de equilíbrios criados que, tendo alcançado a organização nos moldes em que se reconhece como organização, pelos próprios mecanismos que o fazem funcionar se exige a sua continuidade e o seu

aperfeiçoamento? Ou seja, até que ponto é que o homem, produtor de racionalidade, se vai transformando em ser racional por essa mesma produção de racionalidade, pela organização da vida e das relações com componentes progressivas de racionalidade? Até que ponto este complexo sistema de equilíbrios sobre uma base flutuante e instável é já o resultado de um vasto e generalizado sistema de racionalidade básica e em processo de auto-regulação? Qual é a efectiva dimensão e potencialidade deste processo?

Em qualquer dos casos, e face à problemática da natureza e da consistência do ponto fixo “exterior”, será sempre necessário o ponto fixo interior, o trabalho de ordenação e hierarquização feito pelo eu, o que implica a educação como produtora de racionalidade própria, e difusora e controladora das racionalidades alheias. Como diz Riesgo (2,1991, 93) «o homem actual está necessitado de reconquistar uma estrutura última cognitiva e normativa, que autorgue orientação e sentido à vida», não esquecendo, porém, que este sentido pessoal é solidário dos outros sentidos pessoais e necessita deles.

2. PROBLEMAS CRUZADOS E DILEMAS QUE INTERACTUAM

2.1. Considerações prévias

A crise moderna assenta, em boa parte, no que se poderá designar por «má reputação da moral» (Domingues, 1998). Mas esta, que foi dominante nas décadas 60-80, onde a moral era identificada com pressão social (e, portanto, coacção e perda de liberdade) e com hipocrisia (logo, com falsidade e com inautenticidade), está entrando, por sua vez, em crise. E isto é visível em vários movimentos de recuperação deontológica. Uns, começados ainda na década de 60 – o chamado movimento de clarificação de valores, de Raths, Harmin e Simon, procurando a autenticidade pela análise das situações, pelo entendimento entre os participantes nos grupos; outros, um pouco mais recentes e mais próximos da matriz kantiana, como o neocontratualismo de Rawls, a ética dialógica de Habermas e o desenvolvimento da consciência moral de Kohlberg.

Todos, de uma maneira ou de outra, indiciam uma recuperação da sensibilidade aos problemas morais, a sensação, em crescendo, de que o vazio criado não só está a fazer muita falta para a educação das novas gerações, mas também que essa falta se está manifestando, para um número crescente de pessoas, como carência insuportável em termos psico-

afectivos e intelectuais. Analisemos sumariamente duas das mais recentes e influentes correntes desta orientação.

2.1.1. A ética discursiva ou dialógica

Na linha de Kant, a ética dialógica assenta em procedimentos e não em conteúdos, o que faz incidir o fulcro no indivíduo e nas razões da sua acção, na sua possibilidade e necessidade de opção. Ou seja, a norma não é imperativa nem prévia, embora se considere que se trata de uma ética cognitivista e, portanto, universalista ou universalizante. O que significa que o correcto de uma norma deriva do adequado dela e das possibilidades de ser aceite e cumprida. Em suma, uma norma é algo a determinar e não algo de previamente determinado, e é nessa determinação que obtém o seu eventual carácter imperativo. E a norma é determinada pelos interessados nela, aqueles que é suposto terem necessidade de a cumprir, embora esta determinação não parte, à maneira kantiana, da consciência como instância irreduzível, mas do diálogo entre os interessados; isto é, não da consciência como instância primeira, mas da consciência como consenso final. E pressupõe-se um entendimento mútuo entre os interessados ou necessitados de uma norma, uma consensualidade hermenêutica, sem a qual a norma carece de validade e, portanto, de aceitação. O que exige, por sua vez, o reconhecimento de que todos são pessoas autónomas, com as condições prévias de natureza psico-afectiva e moral que as normas éticas pretendem justamente induzir como resultado da sua acção formativa. De facto, a ética dialógica obriga as pessoas a certas condições, como seja a verdade no que diz respeito às proposições do mundo objectivo, e de veracidade, se se trata das vivências, das expressões do mundo subjectivo, que, em grande medida, são níveis a obter, ou consequências da mesma ética dialógica. Há ainda a pretensão de correcção no que diz respeito às normas do mundo social, pressupondo-se também que, ao utilizar a linguagem, haja um entendimento mútuo sobre as suas pretensões de validade e de acordo. Em resumo, há como que uma primazia axiológica da razão comunicativa. Esta estabelece condições e pressupõe objectivos que garantem a sua natureza axiológica. O consenso que se procura, e que se pressupõe como possível, é da natureza racional, o que significa que terá que haver condições para o diálogo verdadeiro, como seja a ausência de constrangimentos, quer externos quer internos, e a ideia de que ninguém, entre os participantes, está de má fé, e, ainda, que os entendimentos havidos têm em vista a orientação da acção, e não a simples anuência sem reais implicações no concreto.

O diálogo aparece, assim, como a forma mais eficaz de encontrar a norma susceptível de ser universalizável, «...a necessidade de fundamentação do princípio moral recomendado poderia adoptar a forma de que toda a discussão, em qualquer contexto que se dê, assenta sobre supostos pragmáticos de cujo conteúdo propositivo pode deduzir-se o postulado de universalidade» (Habermas, 1985, 104).

Aparecendo, pois, a norma como a grande, a autêntica medida da sua validade axiológica, é necessário que se estabeleça um acordo sobre a necessidade de assumir a norma como universal. O que, em última análise, garante dimensão axiológica à norma, não é o conteúdo, seja ele qual for, mas o princípio de universalização. Este princípio é, de facto, o único princípio moral. No dizer de Etxeberria (1996, 58-59), esta norma, relativamente a Kant, pressupõe: a dialogização do princípio, a consideração das consequências, a aceitação dos interesses particulares, desde que universalizáveis, e a decisão sobre as normas a adoptar a partir do determinado pelos directamente afectados por elas. Em suma, poderemos considerar que «o postulado de universalidade deriva, fundamenta-se de forma pragmático-transcendental a partir dos supostos da própria argumentação».

Qualquer norma deverá, pois, ser submetida aos outros para que, mediante o diálogo e na base da argumentação, possa provar a sua aspiração à universalidade. E como, por outro lado, como diz Cortina (1993, 172), se deverá trabalhar sempre «de modo que a tua acção se encaminhe para estabelecer, na medida do possível, uma comunidade ideal de comunicação», vemos como é fundamental criar as condições para o estabelecimento de um diálogo adulto e honesto, desde que assente na racionalidade e na transparência. Coisas que relevam de uma racionalidade que ainda não se tem, embora se deseje e procure; que se vive, em parte, e, por isso, se deseja como princípio axiológico; que é, portanto, entendido como princípio de acção e horizonte teleológico, isto é, princípio e fim da acção.

A moralidade assenta, assim, num processo educativo, ou melhor, nas consequências de um processo educativo que são a racionalidade que o homem alcança, quando as condições educativas em geral lhe permitem aceder a tal racionalidade. Ou seja, pretende assentar num princípio que, em muitos casos, ainda não alcançou nem jamais alcançará.

O que também acontece com outros princípios, que nem todos reconhecem e que muitos não chegam a compreender até. Mas o nosso drama é precisamente este: andamos à procura de princípios morais e ainda não temos as condições que nos permitem que eles se apresentem como princípios e, como tal, por todos sejam reconhecidos. E justamente porque dependem de uma racionalidade, ela própria em crise; e crise que vai até aos fundamentos de uma cosmovisão. Não podemos deixar de o concluir

quando se assume, em muitas situações, o absurdo como válido ou legítimo, e o fragmentário não só como natural mas até como aceitável na sua impenetrabilidade racional. Nestas condições, quem nos pode garantir a validade racional dos princípios se é a própria ideia de princípio e o seu valor que deixam de ter valor e perdem sentido? O que só reforça a necessidade da educação e a vertente racionalizante dela, como condição do respeito desses mesmos princípios racionais. Mas revela também a fragilidade dos princípios que, assim, ficam dependentes deste processo educativo que, por um lado, os pressupõe e, por outro, os procura. Entre o que se pressupõe, e talvez não exista, e o que se procura sem saber o que se quer, o que resta para uma acção com princípio e fundamento?

2.1. 2. O cognitivismo de Kohlberg

Não é propriamente o mesmo o que acontece na perspectiva cognitivista de Kohlberg. Na linha de Piaget, Kohlberg considera que os princípios morais se vão constituindo na base das actividades estruturantes do sujeito a partir das interacções com o meio. Como diz Kohlberg (1984, 30) os princípios constituem «construções desenvolvimentistas, e não axiomas *a priori*, ou induções a partir de experiências», à maneira dos racionalistas, para o primeiro caso e dos empiristas, para o último. Ora, se o conhecimento se constrói na base de interacções do sujeito com os objectos, o sujeito vai postulando, à medida que constrói, as estruturas que vão fundamentando o próprio pensamento. As estruturas de que o pensamento necessita constituem-se na medida em que se necessita delas para pensar (e por exigência do pensamento). Este, para ser possível enquanto actividade, tem que organizar as estruturas de que se serve e que, de resto, lhe são indispensáveis. Mas organiza-as enquanto pensa, porque pensa e para poder pensar.

Em termos morais verifica-se um processo idêntico. O conceito central é o de justiça, resultante da interacção do indivíduo com o meio social, e sendo construído (ou reconhecido) à medida que o indivíduo, interagindo com os outros, cresce com eles e reconhece a necessidade de postular um princípio de justiça. Que, salvaguardando os interesses individuais e sociais, seja capaz de manter em equilíbrio e em funcionamento a sociedade, a qual, por sua vez, garante condições básicas para o desenvolvimento intelectual e moral do indivíduo como ser social.

A teoria kohlberguiana do desenvolvimento moral através de seis estádios, desde o primeiro, em que o comportamento é comandado pela obediência ao temor e à punição, até, no último, à obediência por princípios

éticos, ou seja, a acção à luz de princípios universais e sendo determinante a consciência individual e a obrigação de cumprir o dever, revela essa evolução abstractizante e universalizante que o princípio moral adquire em quem o vai praticando e reconhecendo como necessário. Mas não se trata somente de verificar a sua necessidade; trata-se de o ir reconhecendo como válido e no momento em que se vai postulando, como se tivesse sido no instante antes e num plano um pouco superior. Na aparência, como se verificasse a perspectiva racional de uma estrutura prévia, desde sempre comandando pensamento e actos; mas conseguindo conciliar isso com a experiência corrente, como princípio que, por via indutiva, se reconhece como necessário. Mas não sendo, na realidade, nem uma coisa nem outra, antes uma estrutura que a própria acção e o pensamento, que com ela se articula, e que estrutura, vão postulando ou reconhecendo, numa síntese entre a posição empirista e a racionalista.

A articulação entre o pensamento moral e o desenvolvimento intelectual é, neste aspecto, de primeira importância. Como considera Marques (1998, 101), «a complexidade do raciocínio e o nível da justificação para as escolhas morais são as componentes mais importantes no processo de atribuição de um estágio do desenvolvimento moral a uma pessoa». E logo a seguir: «a teoria de Kohlberg centra-se na forma, na estrutura e no processo de pensamento, o qual é tanto mais adequadamente moral quanto mais imparcial e universal forem os juízos produzidos» (Marques, 1998, 101).

A centralidade e complexidade do pensamento, que acompanha e, de algum modo, é exigido proporcionalmente pelo desenvolvimento moral, deixa alguns problemas por resolver, apesar de ser condição do referido desenvolvimento moral. Como diz Quintana Cabanas (1995, 432), «o seu esquema [o de Kohlberg] presta-se maravilhosamente para uma definição de objectivos e métodos de educação moral. Tem somente um inconveniente: refere-se unicamente ao *juízo moral* da pessoa. Mas é este, por acaso, o exclusivo elemento da vida moral da pessoa?» Colocando a questão de outra maneira: não haverá algumas limitações de fundo a uma educação moral exclusivamente formal? Isto é, a uma educação que «não procura transmitir conteúdos mas unicamente capacitar faculdades?» (Quintana Cabanas, 1995, 433). É certo que, na perspectiva Kantiana, a educação formal vai na linha do Humanismo e do Racionalismo, exigindo uma autonomia pessoal, e uma responsabilidade que consubstanciam o acto moral propriamente dito; uma moral assente em princípios morais, isto é, em «regra(s) de eleição que desejamos que todas as pessoas adoptem em todas as situações» (Kohlberg, 1980, 57). Mas em que medida isto nos deixa, mais do que o desejável, nas malhas de uma contingência educativa, principalmente de natureza intelectual, que não é fácil de resolver nos nossos dias? Desaparecida, ou enfraquecida que está a instância

transcendente tradicional, por um lado, e encontrando-se os sistemas educativos tão dominados pela aquisição de conhecimentos e de competências técnicas, por outro, a questão dos princípios fica, assim, dependente do acesso a um nível, fica na contingência da entrada num domínio, de natureza educativa, eternamente hipotético, para não dizer utópico e, portanto, muito falível em termos práticos. A carência dos princípios (a nostalgia de uma terra prometida em termos platónicos) só a sente quem, de algum modo, já a vivenciou, já está dentro dela. O problema que modernamente se coloca é o de grandes massas não chegarem a entrar, isto é, de não terem enquadramentos que lhes permita reconhecer a falta desses mesmos enquadramentos.

3. Tentativa de síntese

Há, pois, neste quadro, três problemas a resolver.

O primeiro, cruza a dimensão intrinsecamente educativa da questão com a natureza do fundamento, que pode ser intrínseco à própria educação, ou ser extrínseco a ela. Com efeito, que relação há entre a educação e o seu fundamento? Ou em que medida o fundamento condiciona a educação ou esta postula aquele?

O segundo, revela a necessidade de encontrar soluções eficazes, quando estão cada vez mais em causa os meios e os modos, por demasiado falíveis, e é cada vez mais enervante a lentidão dos resultados. Isto é, quanto mais se verifica a complexidade e profundidade do processo educativo e, portanto, se lentificam os seus resultados, mais se sente a necessidade de actuar com rapidez para obter os efeitos cuja ausência está a ser cada vez mais dramática.

O terceiro, que levanta a questão da articulação de um aperfeiçoamento moral com base no desenvolvimento cognitivo, isto é, sem preocupação de transmissão de conteúdos e assente no juízo moral, com uma moral que não deve abdicar pelo completo dos conteúdos, ou das virtudes, à maneira aristotélica, quer pelo peso da tradição, que ainda tem, quer pela componente social, que não pode deixar de ter. Analisemos um pouco cada um destes pontos.

3.1. Educação e fundamento

É óbvia a base educativa de toda este problema. Sempre os princípios morais foram uma questão educativa, ^(somentemente) mas na medida em que eram ou não respeitados, e não enquanto resultantes de um processo que os permite alcançar, ou não, ^(somentemente) de um meio que ^(somentemente) em exclusivo condiciona o acesso a eles e o seu reconhecimento. Isto é, se há princípios éticos de origem transcendente compete à educação transmiti-los e mante-los e aos educadores vigiarem o seu cumprimento. Tudo se reduz a uma questão de grau, à maior ou menor aceitação, ao cumprimento mais ou menos rigoroso desses princípios. Mas, pertencendo à natureza transcendente do princípio o seu carácter imperativo, e à instância divina a definição da lei, e, portanto, em última análise, da punição e da recompensa, a questão educativa aparece, nestas condições, e apesar de toda a sua importância, como uma questão menor. O essencial não está em causa, mas somente a qualidade de meios e de processos e os níveis obtidos. Tanto a referência primeira, no domínio do fundamento, como a referência última, no campo das finalidades, são intocáveis, o que significa que as questões educativas não serão nunca mais do que passageiras. A educação é um meio, é um conjunto de práticas de qualificação, é a condição de acesso a certos níveis, mas não mais do que isso. Uma breve análise da concepção escolástica da educação seria, sob este ponto de vista, muito esclarecedora.

A partir do momento, porém, em que o fundamento perde a sua qualidade sobrenatural, quando desaparece do nosso horizonte a instância primeira de natureza transcendente, a educação deixa de ser um meio para, em grande medida, se tornar num fim em si mesma; e deixa de ser um coroamento para ter que passar a ser um princípio uma vez que, a partir desta posição, tudo dela deriva. Passa então a competir-lhe não só vigiar os meios como estabelecer os princípios. Mas, visto que, nestas condições, o estabelecimento dos princípios está condicionado pelos processos educativos, todo o sistema, desde o cume às bases, entra em deriva porque lhe falta o ponto fixo, de que se falava atrás. O fundamento passa a depender das finalidades, mas como estas não são compreensíveis sem aquele, o processo encontra-se só, numa espécie de petição de princípio ontológica e ética que não pode deixar de causar vertigens. Se é a educação que proporciona as condições para o reconhecimento ou a descoberta do princípio e, simultaneamente, fornece os meios para a sua aceitação e para o cumprimento das normas por ela postuladas, tudo começa e termina na educação, retirando-lhe, ao mesmo tempo, os pontos de referência exteriores. Tudo depende da educação ^(somentemente) no momento em que esta passa a depender de si mesma.

E, deste modo, o fulcro da questão passa a ser outro, todo o peso da solução se transfere para o campo humano e social, já que a instância última assenta exclusivamente nestas duas componentes. Daí Lipovetsky (1994, 207) falar nos «paradoxos do pós-dever», os quais pedem sempre

pontos fixos, nem que as pessoas o não percebam, e tanto mais quanto as pessoas os rejeitam por autosuficiência e presunção, como está acontecendo.

E tudo isto quando, precisamente, por uma complexa teia de factores ideológicos e espirituais, se perdeu orientação na acção educativa e os educadores já não têm a convicção e a determinação que ainda há poucas décadas demonstravam. É dado à educação o estatuto de fundamento de si mesma, ou vemo-nos obrigados a fazê-lo, quando justamente entraram em colapso não só os fundamentos como as próprias fórmulas educativas; as quais garantem a convicção que o princípio pressupõe, mas começam a falhar quando o princípio desfalece. Pode dizer-se, pois, que havia convicção educativa – quantas vezes excessiva – quando ela não era necessária porque o legislador último garantia o fundamento e justificava a acção. É precisamente quando enfraquece a convicção educativa que sobre a educação vai assentar a responsabilidade de preparar os educandos para a assunção da lei e, simultaneamente, para a ir criando, ou reconhecendo, como um postulado necessário. O que, apesar de trágico, não deixa de ser irónico.

3. 2. Métodos falíveis e urgência nos resultados

A segunda ordem de problemas diz respeito principalmente aos métodos e aos processos educativos. Mas como estes implicam problemas de fundo ou de essência, a questão ultrapassa este domínio. E diz respeito aos métodos porque é a eles que compete obter os resultados que hão-de proporcionar o reconhecimento e a interiorização da lei, condição essencial para o seu cumprimento. Nas actuais condições educativas não é mais legítimo falar de métodos como meios para obter certos fins. O método passa a ser o que condiciona a finalidade e, simultaneamente, vai justificando o princípio, de certo modo tomando consciência dele. Mas, dramaticamente, todos reconhecemos as limitadas potencialidades da educação, principalmente nos tempos que correm. Não se trata somente de ninguém saber ao certo qual o verdadeiro valor e limites da educabilidade humana, e até que ponto a chamada natureza humana depende dela, mas de aspectos mais restritos e que dizem respeito à massa de jovens que fica no limiar do que é elementar em educação, à quem do indispensável. Nestas condições de indigência intelectual e moral, como ter a garantia de vir a criar, pela educação, as condições para a mesma poder desempenhar as funções que, no nosso tempo, sobre ela recaem? Como vir a criar, com a educação, as necessidades que permitem reconhecer, por cada um, a sua natureza central no processo de formação pessoal? Em resumo, a questão é

esta: com que meios chegar à auto-educação se a hetero-educação perdeu fundamento e eficácia metodológica?

Há, pois, uma evidente impossibilidade de, pela educação, proporcionar a todos os indivíduos o acesso a princípios éticos universais com a força de um imperativo categórico. Pela própria natureza dos tempos, desde logo. Como diz Lipovetsky, (1994, 153) o «tempo do imperativo categórico deu lugar a uma ética minimal e intermitente da solidariedade, compatível com a primazia do ego». Do eu e das suas exigências, poderíamos acrescentar. Não será só uma questão de meios mas da própria incapacidade de, em crescentes camadas populacionais, por ambiguidade, inconvicção, desorientação geral, interiorizar, de facto, um imperativo categórico. Além disso há um problema de tempo e de função que tem que ver com a demora na obtenção dos resultados, em parte pela complexidade da educação e dos seus métodos. A vertigem da evolução e o sortilégio que a mudança exerce em cada vez maior número de pessoas tornam urgente uma acção educativa que, por natureza, leva demasiado tempo a produzir resultados, e parece conseguir produzi-los em áreas crescentemente restritas. Como diz Maria Teresa Estrela (1992, 24) a autonomia que «conduz à autodisciplina (...) é um processo lento que cada um deve percorrer no seu ritmo próprio».

Há, pois, problemas graves não só ao nível dos meios, que são frequentemente insuficientes e inconsistentes, mas também no que diz respeito à demora na produção dos efeitos, e à sua qualidade, indispensáveis ambos para que o processo comece a recuperar. À medida que crescem as massas que necessitam de educação formal e dependem do sistema educativo para o fundamento do seu comportamento, reduz-se, por razões técnicas e sociais, não só o tempo disponível como a convicção dos educadores, necessários ambos para a obtenção dos resultados que darão consistência e força à educação como fundamento antropológico e ético. Como se, contraditoriamente, por um lado, assistissemos a um laxismo generalizado e ao geral sentimento de que tudo vale o mesmo e nada vale a pena; e, por outro, a consciência, cada vez mais aguda e mais restrita de que, sendo preciso alterar este esquema, há cada vez menos pessoas conscientes dessa necessidade e capazes de inverter este sentido, por generalizadas deficiências educativas de base.

O problema é grave, porque o que se verifica, para já, parece ser o inverso do que devia. As grandes massas alfabetizadas adquiriram, por exemplo, muito mais rapidamente a capacidade de gastar recursos e produzir poluição de todo o género, que a consciência cívica e o sentido estético para exigir a qualificação que compense, em tempo útil, a degradação em curso. E perdem mais rapidamente o respeito aos princípios e o sentido da obrigação nas atitudes, que a capacidade de obter, pela educação, um modo de ser que compense, isto é, que reponha os equilíbrios em perda e recupere os princípios. É certo que, por este processo, é

legítimo ter esperança de obter uma requalificação dos princípios, que resultariam de uma racionalização e humanização. Mas o problema é que está tudo a ficar dependente de educação formal e esta, além de lenta e de eficácia reduzida, não consegue, por insuficiência teórica e debilidades de fundamento, chegar às grandes massas que crescem e vivem numa crescente “terra de ninguém” ética.

Certamente que, na linha de Kant, e constatando ainda o facto da universalidade da norma moral, poderemos ter alguma esperança em processos de reequilíbrio e de acerto contínuo, um pouco na linha do que, mesmo que por uma «ética indolor», Lipovetsky (1994) diz ser já constatável. Mas nada disto é seguro, porque não só se perdeu a referência transcendente mas também a crença e o respeito por uma razão universal, e até o carácter imperativo das suas normas. Desprezadas a razão e as próprias leis que a regem, ou inacessível uma e indiferentes às outras, nada mais está garantido, porque a razão era o recurso de quem discutia as normas, e estas o apoio daqueles a quem a razão desfalecia. A generalização das racionalidades «leves», fragmentárias, pouco exigentes e dependentes das circunstâncias, não dá garantias nem de princípios universais, sem os quais é difícil compreender a ética, nem de itinerários coerentes, que possibilitam as personalidades; o que faz assentar tudo sobre os ombros de uma educação enfraquecida, sem apoios sólidos nem horizontes luminosos.

3. 3. Formalismo e conteúdo em educação

O conceito kantiano de autonomia moral é da maior importância para uma concepção e uma prática eticamente evoluídas. De facto, «a capacidade de o sujeito emitir juízos morais e fazer escolhas morais de acordo com o imperativo categórico, o respeito pelos princípios éticos e o cumprimento do dever», como diz Marques (1998, 119), implicam uma centralidade do sujeito, e uma atribuição a este da decisão dos actos e das atitudes, da maior importância em termos morais.

A autonomia moral, juntamente com o conceito de ‘princípio ético’, isto é, formulação universal *a priori* é, em grande medida, o corolário ético do humanismo e do racionalismo que, por um lado, colocaram o homem no centro do processo evolutivo e, por outro, transformaram o desenvolvimento intelectual em condicionante da capacidade de formular juízos morais. Neste sentido, as investigações sobre o desenvolvimento do juízo moral, de Piaget e, sobretudo de Kohlberg, constituíram um contributo notável para a emancipação do homem em termos de autonomia e, portanto, de responsabilidade moral. Tal como os modos e os processos a

utilizar na educação moral que, agora, solicitando a inteligência, e sendo um reflexo do desenvolvimento intelectual, têm condições para uma acção planificada, geral e sistemática, além de assentes num princípio universalizável: a razão.

Há, porém, alguns problemas que permanecem sem solução fácil. Curiosamente problemas muito antigos que já colocavam Sócrates e Platão de um lado e Aristóteles do outro. E a questão é esta, e já foi apresentada atrás: tudo se reduz ao juízo moral? E, por outro lado, considerando embora importantíssimo o desenvolvimento intelectual para o progresso moral, este esgota-se naquele, como em boa medida já pensava Sócrates? E, por outro lado ainda, toda a vida moral se pode reduzir ao princípio de justiça, como também pensava Platão? Não estaremos a ir demasiado longe no «postulado subjectivista, que substituiu a ética objectiva por uma ética individual, que faz com que cada homem seja a sua própria norma de acção?» (Forment *et al.*, 1991, 24). Ou deveremos também, de acordo com Aristóteles, pensar que há um certo número de qualidades ou virtudes social e culturalmente estabelecidas, com fortes fundamentos na natureza humana, ou, pelo menos, na estrutura sociocultural em que nos inserimos, e que devemos valorizar e cultivar na juventude? O juízo moral e a autonomia, se bem que fundamentais para uma moral evoluída e autónoma (para uma verdadeira vida ética) não são suficientes para resolver todos os problemas com que nos confrontamos. Como se sabe, o juízo moral não transmite conteúdos, mas é o resultado da acção de faculdades cujo exercício capacita e desenvolve, o que, sem dúvida, é fundamental para a decisão e a coerência das atitudes, base da vida ética. Mas nem sempre se concilia com um inumerável conjunto de factores de natureza sociocultural, estruturais e funcionais de vida psico-afectiva, que interferem, de maneira poderosa e constante, nas nossas decisões e atitudes, e que a moral formal tem também tendência a esquecer. «Afirmar o homem como um ser que vive com os outros é apontar uma dimensão social de sobrevivência, uma dimensão psicológica de sanidade mental e uma dimensão ôntica de carência e afirmação dialécticas» (Maia, 1996, 18).

A este propósito Quintana Cabanas (1995, 432) considera que Kohlberg «apesar do seu cognitivismo, admite que não há correspondência necessária entre juízo moral e comportamento moral de uma pessoa». Trata-se, com efeito, de um dos grandes problemas da ética. Há inúmeras situações em que não há coincidência, ou se torna impossível fazer coincidir o juízo moral, autónomo e pessoal, com o nosso comportamento, que, em muitos casos, tem raízes socioculturais insuperáveis. E, por outro lado, um juízo pessoal e único – mesmo que muito bem desenvolvido, o que raramente acontece – não garante a qualidade e a coerência de atitudes que as múltiplas situações exigem, porque não é seguro que seja capaz de dar conta de todas essas situações e produzir a síntese comportamental

adequada àquela situação e em tempo oportuno. Nem sempre garante, pois, a mais-valia relativamente a múltiplos procedimentos estabelecidos. Sem dúvida que a coincidência entre os dois domínios é um ideal a alcançar, mas é óbvio que, para a maioria das pessoas, é inalcançável. Competirá à educação procurar essa síntese. Mas, em virtude do seu carácter problemático e quase que utópico, compete também à educação o fornecimento dos conteúdos e dos modos que darão a base comportamental indispensável para todos, e que possam servir de plataforma, de ponto de partida a processos educativos mais exigentes, autónomos e qualificados que, sem aquela base, jamais serão alcançados.

E o grande problema parece ser este: o humanismo e o racionalismo deram ao homem não só consciência da sua posição impar, como também meios para um desenvolvimento notável no sentido da autonomia e da racionalidade. Cavando, ao mesmo tempo, os fundamentos socio-afectivos que, desde idades arcaicas, vinham constituindo base e apoio para o homem. Por outro lado, os movimentos emancipatórios estão dando a todos os homens a presunção de um poder que não tem acompanhado o desenvolvimento intelectual que pressupõe, e de que tem necessidade. O sentimento de deriva resultante da ausência de referências exteriores e superiores seguras, de que se falou acima, é, assim, agravado pela assunção de uma autonomia e de uma afirmação pessoal a que raramente corresponde a maturidade e a exigência intelectual a que obriga.

Daqui a necessidade, sentida cada vez mais, de introduzir na formação, ao lado do desenvolvimento moral e do juízo crítico, outrora desprezados pela prevalência dos factores heterónomos, uma formação de carácter na base de algumas qualidades ou virtudes, à maneira aristotélica, e que andam hoje muito esquecidas, como a honestidade, a lealdade, o altruísmo, a caridade, a coragem, paralelamente ao cultivo dos bons hábitos. Solicitam menos o juízo crítico que aquilo que nós consideramos que a especificidade racional do homem deve exigir, mas garantem quadros axiológicos estruturados e enquadramentos antropológicos e socioculturais que temos hoje tendência a desvalorizar, mas que, todavia, como se está a ver, implicam graves desequilíbrios e fragilidades perigosas no domínio moral e social.

Por outro lado, há, na educação dos hábitos, uma sabedoria que tem sido desvalorizada modernamente e que é preciso recuperar com moderação e inteligência. Há boas razões para o juízo crítico pôr em causa a legitimidade de uma educação assente em qualidades pré-estabelecidas e sem a consideração das circunstâncias em que todo o acto se insere e que o condicionam; mas há também razões para não atribuir exclusivamente à faculdade de julgar a decisão de todas as atitudes e de todos os instantes. Torna-se impraticável a solicitação do juízo moral para todas as situações; pela complexidade de muitas delas, pela urgência de atitudes que exigem,

pelo entrecruzado das situações e das condicionantes de toda a ordem que nos limitam e muitas vezes nos põem em conflito, pela rede sociocultural em que nos inserimos, etc. Um bom hábito tem a possibilidade de tornar implícito um juízo moral que, assim, mantendo-se actuante, nos garante coerência e nos facilita a tomada de posição em múltiplas situações. Como considera Maia (1996, 18): «o homem deverá manter o controlo consciente do seu comportamento; mas não é absolutamente necessário que a dimensão consciente esteja sempre presente para se falar em comportamento ético: na verdade o meu esforço anterior para fazer o bem pode ter produzido um hábito que me dispensa de um esforço actual e não será por esta falta de esforço que a minha actuação deixará de poder ser considerada boa».

No momento em que se desenvolvem as exigências de autonomia nas atitudes e de racionalidade nas decisões, que solicitam a racionalidade como o mais específico do comportamento humano, e, coerentemente se desvalorizam os hábitos no que têm de automático, rotineiro e até acéfalo, é quando, por muitos e variados motivos, que nos escapam, vemos a razão enfraquecer, diluir-se numa calda hedonista e individualista que lhe retira a exigência apodítica e a validade universal. O que talvez aconselhe a fazer regressar o fulcro da questão educativa a um equilíbrio entre, por um lado, a razão e o juízo, que definem o homem e a sua dimensão ética, individual e autónoma, e, por outro, aquele conjunto de qualidades que as sociedades ao longo do tempo foram definindo e cultivando como paradigmáticas do género humano, e, portanto, também objectivamente humanas. É a própria exigência progressiva da actividade racional e judicativa que o está exigindo, pelas dificuldades específicas que o nosso tempo está a viver, e pelo modo como estas dificuldades estão a interferir na própria concepção do homem e no sentido da sua evolução.

Bibliografia

Beriain, J. (2, 1991). Modernidad y sistemas de creencias, *in* Vattimo y otros, *En torno a la posmodernidad*, Barcelona, Anthropos, 131-135.

- Boavida, J. (1997). Acesso e processo em axiologia educacional, |
1º Encontro Nacional de Filosofia da Educação, Braga.
- Bolter, J. D. (1991). *Writing space* | New York, Lawrence Erlbaum, |
Hillsdale.
- Breton, Ph. (1994). *A utopia da comunicação* | Lisboa, Instituto Piaget. |
Cabanas, Q. (1995). *Pedagogía moral – el desarrollo moral integral* |
Madrid, Dykinson.
- Coimbra, M. A. (1998). *A(in)evitável educação digital, um olhar sobre a
utilização da Internet no ensino* | Coimbra, F.P.C.E. (ed policopiada). |
Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical* | Madrid, Tecnós. |
Cortina, A. (5,1996). *Ética mínima – introducción a la filosofía práctica* |
Madrid, Tecnós.
- Domingues, B. (1998). A má reputação da moral, *jornal Público*, 10/5/98. / 15 |
- Domingues, B. (1998), b. Ouvir os filósofos, *jornal Público*, 25/10/98, 10. / 15 |
- Estrela, M. T. (1992). *A relação pedagógica, disciplina e indisciplina na
aula* | Porto, Porto Editora.
- Etxeberria, X. (1996). *Ética básica* | Bilbao, Universidad de Deusto. |
Forment et al. (1991). *Enseñanza de la filosofía en la educación
secundaria* | Madrid, ediciones Rialp. |
Gergen, K. (1992). *El yo saturado – dilemas de identidad en el mundo
contemporáneo* | Barcelona, Paidós. |
Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y educación, valores y cultura de los
jóvenes* | Madrid, Dykinson. |
Habermas, J. (1985). *Consciencia moral y acción comunicativa* | Barcelona, |
Ediciones Península.
- Habermas, J. (1991). *Escritos sobre moral y eticidad* | Barcelona, Paidós. |
Jaspers, K. (1955). *Ambiente espiritual de nuestro tiempo*. Barcelona, Ed.
Labor.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development (vol. 2 The psychology
of moral development: moral stages, their nature and validation)* | S. |
Francisco, Harper and Row.
- Lipovetsky, G. (1989). *La era del vacío, ensayos sobre el individualismo
contemporáneo* | Barcelona, Anagrama. |
Lipovetsky, G. (1994). *O crepúsculo do dever – a ética indolor dos novos
tempos democráticos* | Lisboa, Dom Quixote. |
Lyotard, J.-F. (1985). *A condição pós-moderna* | Lisboa, Gradiva. |
Lyotard, J.-F. (1993). O saber já não é um meio de emancipação
(entrevista) | in, A. Kechikian, *Os filósofos e a educação* | Lisboa, Colibri, |
47-53.
- Marques, R. (1998). *Ensinar valores: teorias e modelos* | Porto, Porto |
Editora.
- Maia, C., F. (1996). *Valores, educação e adolescência – a legitimidade de
modelos em educação* | Braga, APPACDM. |

- Mèlich, J.-C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona, Paidós.
- Patrício, M. F. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Paz, O. (1976). *Point de convergence*. Paris, Gallimard.
- Pourtois, J.-P.; Desmet, H. (1997). *L'Éducation postmoderna*. Paris, PUF.
- Riesgo, M. F. (2, 1991). La posmodernidad y la crisis de los valores religiosos, in Vatimo y otros, *En torno a la posmodernidad*. Barcelona, Anthropos.
- Sfez, L. (s/d). *A comunicação*. Lisboa, Instituto Piaget.

Resumo

O objectivo deste trabalho é analisar e chamar a atenção para os seguintes problemas contemporâneos:

- 1) A articulação entre a natureza da educação e o fundamento da prática educativa;
- 2) a necessidade de encontrar soluções eficientes para a crise social e para o crescente e cada vez mais complexo problema dos efeitos da educação;
- 3) e, finalmente, a necessidade de desenvolver o juízo moral sem esquecer que isso é insuficiente para resolver completamente os problemas da formação moral e social do homem contemporâneo.

Summary

The aim of this paper is to analyse the following contemporary issues:

- 1) the articulation between the nature of education with an educational practice;
- 2) the need of finding efficient solutions for the social crisis and for the increasingly complex problem of the educational effects;
- 3) and, finally, the need of developping the moral judgement without, however, forgetting that it is insufficient to completely solve the problems raised by the human, moral and social formation of the contemporary man.

Resumé

L'objectif de ce travail c'est d'attirer l'attention et d'analyser les problèmes contemporains suivants:

1) l'articulation entre la nature de l'éducation et le fondement d'une pratique éducative;

2) le besoin de trouver des solutions assez efficaces pour la crise social et pour le problème de plus en plus complexe des effets de l'éducation;

3) finalement, le besoin de développer le jugement moral sans oublier qu'il est insuffisant pour solutionner complètement les problèmes de la formation morale et sociale de l'homme contemporain.